

heteroglossia

Dossiers e Strumenti



eum x quaderni

Heteroglossia - Dossier e Strumenti

Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento:

I dottorandi incontrano gli autori del *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*
(Zarate, Lévy, Kramsch)

Atti del seminario dottorale in Politica, Educazione, Formazione Linguistico-Culturali (P.E.F.Li.C.) 25-26 Marzo 2010

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia - Dossier e Strumenti - n.s. n. 11 | 2011

Quaderno della Sezione Linguistica del Dipartimento di Studi su
Mutamento Sociale, Istituzioni Giuridiche e Comunicazione

Comitato di redazione:

Hans-Georg Grüning
Danielle Lévy
Graciela N. Ricci
Armando Francesconi
Mathilde Anquetil

Comitato scientifico:

Lisa Block de Behar
Aline Gohard Radenkovic
Karl Alfons Knauth
Claire Kramersch
Hans-Günther Schwarz
Manuel Ángel Vázquez Medel
Geneviève Zarate

Isbn 978-88-6056-297-5

©2012 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, via Carducci 63/a - 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Stampa:

stampalibri.it - Edizioni SIMPLE
via Weiden, 27 - 62100 Macerata
info@stampalibri.it
www.stampalibri.it

Hélène David

Le chercheur à l'écoute des voix d'apprenants/acteurs sociaux en formation bi-plurilingue: recueil, interprétation, transmission

Abstract

Le présent article aborde les concepts de voix et de polyvocalité, de proximité des acteurs sociaux à la lumière du chapitre 1 du *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*: «De l'apprenant au locuteur/acteur». Cette exploration du chapitre se combine à la recherche doctorale en cours sur le discours des adolescents en formation bi-plurilingue au sein d'une section internationale de français en Italie. Les voix de ces adolescents apprenants/acteurs sociaux rencontrent celle du chercheur, lui-même acteur social plurilingue. Aussi le recueil, l'interprétation et la transmission du discours d'apprenants adolescents par le chercheur se font en situation d'interaction étroite et de proximité avec l'objet de recherche.

Cette recherche nous amenant à confronter les politiques linguistiques «vertueuses» (G. Zarate) et le discours des apprenants adolescents (acteurs sociaux *en construction*, marqués socialement et idéologiquement) l'article se conclut sur deux interrogations, qui ont été adressées à Mme G. Zarate, directrice de l'équipe de recherche PLIDAM à l'INALCO, Paris, lors du séminaire PEFLIC des 25 et 26 mars 2010.

Lors du séminaire doctoral PEFLIC qui s'est déroulé en mars 2010 à l'Université de Macerata, j'ai été invitée à présenter une réflexion concernant le chapitre 1 du *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*: «De l'apprenant au locuteur/acteur». J'ai

donc abordé la (re)lecture de ce chapitre à la lumière des interrogations inhérentes à ma recherche.

Présentation de la recherche

Ma recherche porte sur le discours d'adolescents fréquentant une section bilingue franco-italienne dans un lycée de Bologne où nous enseignons le français. Cette section s'inscrit, selon les discours institutionnels en vigueur, dans un projet global de formation interculturelle et d'éducation à la citoyenneté démocratique et européenne. Elle est le fruit de l'évolution des institutions de l'enseignement secondaire au niveau local, et d'accords intergouvernementaux successifs entre la France et l'Italie. En tant que professeure dans une des ces sections, je vis quotidiennement d'une part les évolutions institutionnelles et politiques qui déterminent l'avenir des dispositifs d'éducation bilingue en Italie, et d'autre part je partage avec les élèves cette expérience d'enseignement/apprentissage en contexte bilingue.

Je m'intéresse aux mécanismes politiques et décisionnels qui donnent forme et encadrent les dispositifs d'éducation bi-plurilingue, et qui s'inscrivent dans une double dynamique: européenne d'un côté, bilatérale de l'autre. Si les valeurs et finalités s'affichent dans les textes et discours officiels autour d'un consensus social global européen, il ne faut pas manquer de replacer ces politiques dans un cadre plus complexe, où chaque institution, chaque acteur, chaque langue porte en lui-même/en elle-même ses intérêts propres, ses représentations et ses pratiques: les «principes qui servent à orienter et à légitimer l'action» (Heller 2002: 27).

Ces dynamiques d'actions au niveau macro trouvent au final leur aboutissement au sein de l'institution scolaire, plus précisément dans l'espace classe. Quelles significations et orientations donnent-elles dès lors aux pratiques d'enseignants et aux pratiques d'apprenants? Quels liens s'établissent entre les «principes d'action» des différents acteurs dans le cadre de la didactique du plurilinguisme?

Ma recherche se propose ainsi comme une réflexion reliant les politiques linguistiques et éducatives et les acteurs-cibles de ces politiques, les adolescents en formation, à travers l'exploration du *champ discursif* où s'entrecroisent différents discours. Il s'agit donc dans un premier temps d'explorer et de comprendre les mécanismes de développement politiques et idéologiques de l'éducation bi-plurilingue en contexte franco-italien, puis dans un deuxième temps d'interroger les apprenants locuteurs/acteurs sur leur expérience dans ce contexte précis. Tout au long de ce parcours, l'action du chercheur/enseignant/acteur s'inscrit dans une dynamique réflexive, au cours de laquelle sa propre voix rencontre et se confronte aux autres voix, interprète et reconstruit, dans le but de répondre aux interrogations soulevées et de remédier aux insuffisances constatées, en tant que chercheure et enseignante, immergée dans ces dispositifs bilingues.

Les discours d'apprenants/ acteurs sociaux

Ces adolescents en formation nous proposent, à travers le récit des expériences d'enseignement plurilingue et pluriculturel et leurs représentations sur leur parcours passé, présent et futur, le regard subjectif de l'acteur/locuteur sur son positionnement dans un monde complexifié et globalisé. Cet intérêt pour la voix particulière des adolescents en formation est né d'interrogations personnelles, liées à ma situation de professeure face à ses élèves mais aussi de professeure de langue maternelle, expatriée: quelles représentations les adolescents ont-ils du phénomène bi-plurilingue? Quelles sont les motivations qui les poussent à choisir ce type d'éducation bilingue? Quelle conscience ont-ils de leur répertoire plurilingue? La relation privilégiée français-italien est-elle facteur d'ouverture plurilingue?

Le chapitre 1 du *Précis* propose une mise en perspective du passage de l'apprenant au locuteur/acteur à travers différents travaux donnant voix aux acteurs sociaux dans divers contextes géographiques, culturels et sociopolitiques. L'abandon d'une

lecture positiviste scientifique de la réalité a peu à peu amené les sciences humaines à reconsidérer la position du sujet dans la construction du monde et du savoir. Dans la didactique des langues, l'apprenant devenant sujet s'est progressivement affirmé comme acteur social.

1. *Voix et polyvocalité*

Le concept de *voix* développé dans l'introduction du chapitre 1 par R. Kern et A. Liddicoat – «La voix personnelle est l'expression d'une *persona*, c'est-à-dire d'une identité et d'une perspective sur le monde qui lui permettent d'agir comme individu plurilingue et pluriculturel» -, me semble particulièrement intéressant dans le cadre d'une recherche sur le discours du locuteur/acteur concernant sa propre expérience bi-plurilingue. La voix, c'est l'expression, c'est le discours ordinaire, le récit des pratiques où s'expriment les «arts de faire» de l'acteur social entre «stratégies» et «tactiques» (De Certeau 1990: 59-60). L'attention portée à la voix du locuteur et à «la recherche de nouvelles possibilités expressives pour se faire un style personnel dans chaque langue» (Ivi: 31) permet de dépasser le statut statique et étroit de simple apprenant, et ainsi d'explorer l'identité «multiple, conflictuelle» et la «polyvocalité» (Kramsch 2008: 37-38) de l'acteur social.

Dans mon cas en effet, l'adolescent en formation bi-plurilingue s'exprime à travers un discours stratifié, marqué par l'interdiscours, le *pré-existant*. Ce discours est cependant une reconstruction, une réinterprétation du sens qu'il investit dans les structures complexes du monde qui l'entoure, et à travers lequel il exprime sa subjectivité, une «subjectivité plurilingue qui lui appartient». (Ivi: 38).

2. *Catégorisation et répertoire*

Interrogé sur son expérience linguistique, l'acteur social agit, à travers son discours, en interprétant, (dé/re)construisant ses

représentations, son histoire, ses choix et ses positionnements. Les notions de catégorisation et de répertoire, illustrés dans le chapitre 1 du *Précis* respectivement par G. Ziegler et C. Kinginger constituent deux concepts fondamentaux pour la compréhension et l'interprétation de l'expérience bi-plurilingue. La mise en place des catégorisations par le sujet parlant dans son discours lui permet en effet de délimiter ses positionnements et ses appartenances, mais aussi d'en déterminer la flexibilité ou les rigidités. Ces processus d'auto- et hétérocatégorisation reflètent la formation des représentations, à la croisée des «discours structurants» (Serra 2000: 77) collectifs et de l'interprétation subjective en fonction de l'expérience propre au sujet dans le monde social.

La catégorisation et l'affirmation identitaire de l'acteur social sont étroitement liées, comme nous le rappelle C. Kinginger, à la communication plurilingue et à la perception que le locuteur se fait de son propre répertoire. En effet, «le terme contient à la fois l'idée que ces locuteurs font des choix interprétatifs individuels et que les utilisateurs des langues construisent leurs performances à partir de la situation socio-culturelle et historique des ressources dont ils disposent» (Kinginger 2008: 47). Là encore, on retrouve le positionnement du sujet au carrefour du social et de l'individuel. D'une part, l'imagination, l'affectif, le créatif jouent un rôle important dans la composition de ce répertoire, d'autre part les dimensions sociales, économiques, politiques et idéologiques restent déterminantes dans la mise en œuvre et la mise en valeur d'un capital langagier. Ainsi les trois lycéens suivants illustrent, à travers leur perception du français et leur utilisation de cette langue, les processus de catégorisations et la relation plus ou moins conflictuelle avec leur répertoire plurilingue:

Lisa: mi sento molto – sono molto patriottica, quindi in realtà: penso che sia una parte di me importante, forse anche questo che un po' mi blocca nello studiare le lingue.

Pour Lisa, on comprend que l'affirmation d'une identité sociale marquée culturellement («très patriotique») entre en conflit avec l'étude des langues et la constitution de son répertoire linguis-

tique. D'une autre manière, Cesare explique son désamour (relatif) du français à travers la mise en place d'une catégorisation (France=coupe du monde) qui relève du discours médiatico-sportif, mais aussi d'une passion personnelle très forte. Le reste de l'entretien illustre en effet comment Cesare gère son répertoire et ses affinités linguistiques à travers notamment le prisme du football.

Cesare: au début euh j'aimais vraiment beaucoup cette langue, mais (-) [pff c'était] c'est un peu ridicule mais- ehm en 2006, avec la coupe du monde, [...] eh il y a été une- une grande rivalité entre France et Italie, et donc euh j'ai- j'ai- j'ai eu des problèmes à:- à étudier le français, parce que (-) euh: quand je- quand je pense- quand je pense à les- à euh à la France, je pense euh à la coupe du monde. [...] et donc euh j'ai- j'ai- j'ai des problèmes à aimer le français comme je l'aimais avant.

Le processus d'auto- et hétérocatégorisation sont rendus très clairs à travers le discours d'Elena (ci-dessous), qui raconte les raisons de son amour initial pour la langue française. On se trouve bien à la rencontre d'un discours extérieur et stéréotypé, publicitaire, et d'un discours affectif et subjectif. Le français est associé à «la famille française», elle-même traduite par une image publicitaire, dont la perfection ne laisse Elena cependant pas dupe de la représentation qu'elle-même s'est construite (le rire ponctue son affirmation). La catégorisation famille française parfaite versus ma famille («complètement différent»), est le résultat d'une construction individuelle mettant en jeu plusieurs types de discours.

Elena: [...]c'était une idée qu'j'avais- pour moi c'était la famille française. C'était com- un peu comme la famille de la Mulino Bianco, (rit) [...] oui parce que j'imaginai cette famille parfaite, avec une mère très très douce parce que pour moi le français c'était quelque chose de très doux, et donc je m'imaginai cette mère très euh très toujours contente, toujours tendre et ce père aussi euh joyeux [...].

HD: hm hm. Et pourquoi selon toi c'était cette idée de la famille?

Elena: ma j'sais- j'sais pas c'est peut-être hm à cause des- des gens que j'ai connus euh en France parce que j'ai connu des familles qui étaient au moins

euh du côté euh superficiel, des familles très euh bon je- XX que j'aimais beaucoup parce que c'était complètement différent de ma famille donc euh...

Voix d'apprenant et voix du chercheur: recueil, interprétation, transmission, responsabilité dans la proximité

Ces discours d'apprenants/acteurs sociaux ont été recueillis dans le cadre d'une recherche marquée par la proximité (Lévy 2001) et l'immersion dans l'objet même de recherche. Celle-ci est ainsi le fruit d'interrogations, apparues au carrefour de mon activité professionnelle et de mon expérience personnelle. Ma situation de professeure de français langue maternelle, expatriée en Italie, enseignant au sein d'une section bilingue italo-française à des apprenants adolescents, elle-même apprenante/locutrice de l'italien le reste du temps entraîne chaque jour le port de costumes différents, l'expression d'une voix différente mais toujours identique, qui me renvoie à ma propre identité, mouvante et sans cesse (re)négociée. Si je me reconnais, tant sur le plan personnel et affectif que sur le plan politique et citoyen, dans le parcours de ces adolescents qui ont choisi une formation approfondie de la connaissance et de la reconnaissance d'une langue-culture proche européenne, l'expérience quotidienne ne tarde pas à faire naître des interrogations sur les politiques et dynamiques institutionnelles qui encadrent mon action de professeure et que je représente moi-même, et sur les parcours individuels des jeunes locuteurs/apprenants en section bilingue italo-française.

Cette proximité devient un caractère essentiel de ma recherche, tant elle implique une réflexion continuelle sur le statut de la chercheuse, la construction de son savoir et la responsabilité de cette construction, en interaction étroite (physique, intellectuelle, affective, professionnelle) avec l'objet de recherche. C'est par «la réciprocité toujours potentielle des regards» (Lévy 2001: 14) que la proximité devient une approche constructive. Du chercheur-sujet et acteur au sujet-acteur de la recherche, je m'inscris dans une réflexion circulaire, où la subjectivité d'un regard propre et

l'intersubjectivité née de la rencontre entre le chercheur et l'acteur/sujet de recherche peuvent être des instruments de construction du savoir, non moins que ses bases épistémologiques.

Mais une mise en garde s'impose cependant, car proximité ne signifie par pour autant négation de la distance inhérente à toute posture de recherche. Ainsi faut-il « mesurer la distance nécessaire pour qu'une observation soit possible et ne s'apparente pas à la simple auto-réflexion » (Lévy 2001: 13). Le chercheur traduit ses intuitions dans la délimitation du champ de recherche, propose des catégorisations qu'il construit, déconstruit et reconstruit à l'épreuve du discours du sujet interrogé, qui lui-même manipule les concepts et objets de discours proposés. L'entretien compréhensif, s'il s'inscrit dans une approche subjectiviste d'interprétation du monde par le sujet parlant, n'en est pas moins pour le chercheur un « outil d'objectivation des hypothèses interprétatives » (Paganini 2003: 37) et ne devient fructueux que lorsque la négociation des objets de discours trouve son « terrain de médiation » (Paganini 2003: 36) entre enquêteur et enquêté.

Les extraits suivants illustrent la tension identitaire au cours de l'entretien, où les *voix* du chercheur, de l'enseignant, de l'élève et de l'acteur social plurilingue se mêlent:

Matteo: Mi sono sempre chiesto, ma, chi è bilingue, come fa- cioè con (che lingua) pensa? (ride) Par exemple, vous, euh euh vous vous êtes euh bilingue?

HD: (silence)

Matteo: presque!

HD: peut- peut-être oui!

Matteo: presque! ah va beh ! cioè, dipende poi dal- dal paese in cui sei nato?

HD: hm hm.

Ici, inutile de cacher l'embarras de la chercheuse, qui, s'étant dévoilée en tant que professeure les années précédentes, mais aussi tout simplement en tant que locuteur natif, se voit à son tour interrogée par l'enquêté. Celui-ci cherche en effet à construire une catégorisation du *bilingue* qui le satisfasse, en s'adressant au

locuteur plurilingue en face de lui, et non pas à l'enquêtrice ou à l'enseignante.

De même, dans l'extrait suivant, c'est la voix de l'enseignante qui prend le dessus sur celle de la chercheuse, au moment où les paroles de Lisa renvoient à une réalité quotidienne élève/professeure:

Lisa: [...] anche sentire i prof che dicono dovete far si che il francese sia la vostra lingua madre (.) io più di tanto no riesco a:- a lasciarmi andare perché: (.) prima mi viene l'italiano e poi il francese. Invece vedo che non so i miei compagni non hanno- non sentono molto questa cosa.

[...]

HD: et tu dis que vos professeurs donc disent euh il faut que: le: français devienne une langue euh une autre langue maternelle, ça m'intéresse justement (sourit) est-ce que c'est- (.) est-ce que euh:: ils le disent vraiment?

Lisa: si.

HD: c'est vrai?

Lisa: si.

HD: je l'ai dit moi? (..) est-ce que je l'ai dit? non ça m'intéresse! (rit)

Ainsi, le chercheur et sa recherche sont nécessairement contextualisés, dans et avec l'objet de la recherche: socialement, culturellement, politiquement, personnellement. Le chercheur, en posant et en exposant les conditions d'interrogations du savoir qu'il construit met en œuvre «une forme d'action sociale» (Heller 2002: 22).

Aussi je m'interroge sur ces voix qui se mêlent dans l'espace didactique et politique, celles des apprenants, celles des décideurs, la mienne aussi. Ma préoccupation première est de faire émerger celle des adolescents en formation bi-plurilingue, tout en tenant compte de la polyphonie de voix au sein de laquelle elle existe: entre les institutions, les enseignants, les chercheurs etc. Entre les acteurs institutionnels, producteurs du discours «idéalisé» (Zarate 2008: 60) et les adolescents en formation, producteurs de discours «ordinaires», se trouve le chercheur. En tant que chercheuse et professeure, je suis moi-même locutrice/actrice, et je me propose en tant que porteuse de cette voix ordinaire. On ne peut dès lors pas faire l'économie de la réflexion sur la responsabilité

du passeur de voix que je souhaite être, de ce que je vais fabriquer avec mon corpus et les discours recueillis/récoltés. En mettant en place cette recherche et les dispositifs d'entretiens approfondis, j'explore un espace où la parole de l'adolescent rencontre celle du chercheur, mais aussi de la professeure que je suis. Un espace où le chercheur donne sens à travers son positionnement singulier dans le monde, fruit d'une expérience propre, et où l'approche de l'autre se fait à travers l'écoute et la recherche de la signification que celui-ci donne à ses propres actions.

Naissent alors les interrogations suivantes: quel(s) sens ceux-ci donnent-ils à leur action à travers l'affirmation d'un parcours de vie adolescents *en construction, en devenir*? Il s'agit ici de passer du discours ordinaire au discours scientifique/didactique, sans le dénaturer, peut-on dire sans le *trahir*? Cette approche est-elle compatible avec des mesures et actions politiques qui demandent une mise en œuvre efficace et rentable, et qui valorise la parole de l'«expert»? Peut-on ajuster des actions éducatives en écoutant ce que les apprenants/acteurs sociaux ont à nous dire? La parole de ces adolescents peut-elle être entendue par les acteurs des politiques linguistiques (qu'ils soient enseignants, proviseurs, experts ou législateurs) afin d'affiner les politiques, d'harmoniser et de coordonner les actions, de mieux promouvoir l'éducation pluri-lingue et pluriculturelle?

Conclusion

Mon interrogation vient finalement ajouter une *voix* supplémentaire au chapitre 1, celle des adolescents vivant l'expérience plurilingue et pluriculturelle à travers un type d'enseignement particulier, appelé de façon (très) générale enseignement bilingue. Le poids de l'institution qui tend à figer et circonscrire les rôles de chacun masque souvent la complexité de l'action sociale et la multiplicité des champs de l'agir individuel. Aussi la notion d'acteur, comme l'écrit G. Zarate dans le contre-point du chapitre, «a le pouvoir de ramasser en un même ensemble signifiant: «appre-

nants, enseignants, administrateurs, parents, amis...» (Ivi: 60) et ainsi de décloisonner les fonctions et les rôles.

En ce qui concerne l'enseignement plurilingue et pluriculturel, il est dans le cas précis de l'enseignement bilingue franco-italien, marqué par un discours institutionnel et politique «œcuménique» (Ivi: 60), développant des «concepts dessinant un horizon sociétal vertueux et idéalisé» (Ivi: 60). Ces différents concepts-voix, acteur, discours institutionnel vertueux- me renvoient aux interrogations soulevées par ma recherche sur l'inscription du parcours de l'adolescent/élève/apprenant/locuteur plurilingue/adulte en devenir etc... en bref l'acteur social dans l'institution et sa perception des valeurs associées à ce type d'enseignement. Que reçoit-il et que *bricole*-t-il avec ce qu'il reçoit? Cela correspond-il à ce que les acteurs institutionnels projettent? Ainsi, j'ai été amenée lors du séminaire à poser les questions suivantes à la professeure G. Zarate:

Entre le désir et la découverte de l'autonomie d'agir et la tutelle plus ou moins acceptée des adultes (parents, professeurs etc.), l'adolescent expérimente le «processus d'individualisation», «de propriété de soi par soi» (De Singly). Si l'on considère l'adolescent comme un acteur social en construction, quelle place sa voix peut-elle occuper au sein du système éducatif et comment peut-elle être prise en compte par les institutions politiques et éducatives? Comment prendre en compte la parole et les pratiques des acteurs adolescents eux-mêmes, sachant ce qu' «en construction» implique d'instabilité, de représentations et de contradictions?

Et:

Plus généralement, comment le didacticien peut-il prendre en compte les différents discours des acteurs sociaux (institutions politiques et éducatives, parents, enfants etc.) qui sont parfois en contradiction avec les finalités éducatives de la politique de promotion du plurilinguisme à long terme-voix du discours «œcuménique» et «idéalisé»?

Bibliographie

- De Certeau M., *L'invention du quotidien*, Tome 1: *Arts de faire*, Paris, Gallimard, coll. Folio, nouv. éd. 1990.
- De Singly F., *Les adonaissants*, Paris, Armand Colin, 2006.
- Heller M., *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, coll. LAL, 2002.
- Lévy D., "Proximité et différences culturelles: dynamiques, tensions et paradoxes", in Paganini G. (coord.), *Différences et proximités culturelles*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp.13-17.
- Paganini G., "L'enquêteur et ses informateurs: regards partagés et identités alternées", in Lévy D., Zarate G., *La médiation et la didactique des langues et des cultures*, in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, CLE, 2003, pp. 34-43.
- Serra C., "Traitement discursif et conversationnel des représentations sociales", in PY B. (éd.), *Analyse conversationnelle et représentations sociales: unité et diversité de l'image du bilinguisme*, Neuchâtel, TRANEL, juin 2000, 32, pp. 77-90.
- Zarate G., Lévy D., Kramsch C. (dirs.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2008.

Heteroglossia - Dossier e Strumenti

n.s. n. 11 | anno 2011

Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento: i dottorandi incontrano gli autori del *Precis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate, Lévy, Kramsch)

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil



eum edizioni università di macerata

ISBN 978-88-6056-297-5



9 788860 562975