

Mobilité européenne : en faire le récit, en dessiner les frontières...

Muriel Molinié

Université de Cergy-Pontoise, CRTH et DILTEC (Paris 3)

Le thème de l'obstacle et du passage des frontières est un motif récurrent dans les « biographies langagières » recueillies auprès de migrants (Deprez 2004) ayant vécu des situations d'acquisition des langues et de contact interculturel. On peut alors se demander si les situations de mobilité internationale génèrent, chez les étudiants étrangers effectuant un cursus dans nos universités européennes, le même type de représentations, d'autant plus que ces situations vont concerner de plus en plus d'étudiants dans l'espace de l'enseignement supérieur. Tel est en tout cas le souhait formulé par les vingt-neuf ministres de l'Éducation nationale ayant signé en 1999 la Déclaration de Bologne dans le but que se concrétise un jour le projet d'une « Europe des connaissances ».

Une réflexion sur les obstacles (relationnels, linguistiques, culturels, interactionnels, sociaux, etc.) qui ralentissent la réussite de l'apprentissage des langues et par conséquent l'élaboration des connaissances et donc la réussite du projet de mobilité dans son ensemble, apparaît de manière récurrente dans les récits et les journaux de bord que nous recueillons auprès des étudiants étrangers en séjour dans notre université¹. C'est pourquoi nous avons décidé de placer cette réflexion au cœur de la classe de langue.

Ce faisant, nous nous situons dans le cadre d'une « recherche-action » dont on peut rappeler qu'elle s'est développée :

« comme une pratique de recherche et d'intervention en réponse à une demande de « clients » (personnes ou groupes), confrontés à des difficultés dans des situations de la vie réelle. [Elle] est conçue comme ayant pour objet de favoriser la participation et l'implication des acteurs – sujets dans l'analyse de leurs problèmes et la recherche d'issues possibles » (Lévy 2001 : 5).

Des choix méthodologiques

Afin de diversifier les supports permettant de déclencher une activité réflexive sur la mobilité nous avons, à titre expérimental, proposé à un groupe d'étudiants Erasmus en séjour dans notre université de travailler sur les vingt-trois items proposés dans la fiche « mon séjour de mobilité », insérée dans la section Biographie langagière du *Portfolio européen des langues pour l'enseignement supérieur* (CEL/ELC). Ces items sont formulés en première personne et semblent, à ce titre, interroger le « vécu » de l'apprenant². Les textes obtenus en réponse à ces items sont « interculturellement » corrects dans le sens où les discours tenus par les étudiants sont mis aux normes du récit d'une mobilité transfrontalière réussie sur le plan personnel. En écho avec ce qu'induit fortement le texte de la fiche, les étudiants ont eu tendance à euphémiser la question des frontières. Ceci nous conduit à interroger les conceptions théoriques qui ont donné lieu à

l'élaboration de ce type d'outil dont l'objectif est présenté de la façon suivante :

« cette fiche de travail peut être utilisée pour développer votre capacité à communiquer *au-delà des frontières culturelles* et pour faciliter votre intégration dans la vie sociale et universitaire du pays de destination ».

Si l'on en croit cette formulation, une communication et une intégration sociales et académiques réussies se situent « *au-delà des frontières culturelles* ». Il nous semble que cette idée engendre une représentation de la communication (en situation exolingue/exoculturelle) et du séjour de mobilité comme étant en dehors de l'histoire. Or, nous concevons au contraire la mobilité comme un passage de frontières et tout passage de frontières s'inscrit, selon nous, dans une histoire (singulière et collective). Par conséquent, la représentation des « passages » gagne à être historicisée, c'est-à-dire resituée dans les contextes (sociaux, historiques, idéologiques) que le sujet estime pertinents dans le récit qu'il en fait.

Cette position détermine bien évidemment le choix de méthodes et l'invention d'outils. Il y a, nous semble-t-il, une différence fondamentale entre une activité sur « la frontière » engagée à partir d'un outil idéologiquement inductif (tel que celui qui est proposé par le Portfolio brièvement cité ci-dessus) et une activité engagée à partir de techniques projectives et narratives centrées sur le cadre de référence de l'apprenant. Alors que le premier outil induit fortement les réponses du sujet (c'est le propre de la directivité), les seconds permettent à celui-ci de localiser les frontières (réelles et imaginaires) qu'il a déjà surmontées et/ou qu'il aura à surmonter afin de circuler, par la réflexion et le dialogue amorcé avec ses pairs, entre les frontières...

« Dessinez votre parcours international de formation »

Cette consigne a été progressivement élaborée au fil de différents travaux menés au contact de divers publics d'apprenants, en formation initiale et continue (Molinié 2002, 2004 et 2005). L'étape du dessin est suivie d'un exposé oral (il s'agit donc d'une première verbalisation dans le groupe de pairs, de ce qui a été dessiné) et d'un passage à l'écrit (il s'agit de construire un texte à partir de ce qui a été dessiné puis exposé oralement), transmis à l'enseignant qui intervient sur cet écrit reçu en tant que texte intermédiaire (Chabanne 2005) à partir duquel un dialogue constructif va s'établir.

1^{er} Objectif
Raconter son parcours formation en situant la place qu'aura la mobilité dans ce parcours
⇒ L'étudiant prend conscience qu'il s'est formé dans des cultures (familiale, sociale, éducative, professionnelle) déterminées et, en partie, déterminantes. ⇒ Il s'interroge sur la place qu'il va donner à la mobilité, à l'ouverture internationale dans sa trajectoire.
Supports et consignes
◆ Dessin : « dessinez votre <i>parcours international de formation</i> » ◆ Faites (si vous le souhaitez) un exposé (oral) à partir de votre dessin ◆ Écrivez un texte à partir de votre dessin

Dans un contexte de mobilité éducative, la première consigne rappelée ci-dessus et donnant lieu à la production d'un dessin s'inscrit dans un type d'intervention didactique qui vise à mettre en commun, dans le groupe de pairs, la diversité des ressources (linguistiques autant que sociales ou cognitives) que les « étudiants voyageurs » (Murphy-Lejeune 2000), mettent en œuvre afin d'établir (parfois pour la première fois) des relations de sens entre d'une part leur plurilinguisme et d'autre part, leur histoire présente et à venir.

Ici, comme dans toute activité réflexive, le langage joue un rôle paradoxal. Médium indispensable, il exerce cependant une contrainte sur la représentation de l'action : l'action de se former, d'apprendre, de voyager, de traverser des frontières, de surmonter des obstacles, etc. La question de la langue dans laquelle est exposée puis rédigée cette biographie d'apprentissage en contexte international est intéressante à envisager sous cet angle. On peut en effet supposer que le recours à une langue étrangère (ici, la langue française) permet de reconfigurer l'activité d'apprentissage d'une autre manière qu'en langue maternelle. On peut alors pousser le raisonnement plus loin et faire varier les codes : ainsi le recours aux dessins, aux schémas, aux cartographies permet de « figurer » l'activité d'apprendre dans une « syntaxe » autre que celle des langues. Ce point acquiert toute son importance si l'on suppose qu'une fois l'activité d'apprentissage clarifiée, viendrait une autre phase au cours de laquelle l'apprenant restructure les significations de son activité. Au cours de cette phase, il est conduit à repenser son rapport à ses différentes langues et à l'apprentissage de celles-ci. Cette étape de son développement pourrait reposer sur un dégagement des contraintes langagières : d'où l'importance d'activités autres que verbales, dans la perspective adoptée ici d'une exploration des frontières...

Les questions qui surgissent au fil de ce type d'activité sont les suivantes : comment ai-je appris (les langues, les cultures) jusqu'à aujourd'hui ? Qu'est-ce qui m'a influencé ? Qu'est-ce qui a fait obstacle ? Qu'est-ce qui a favorisé ou empêché cet apprentissage ? Quelles ressources ai-je développées pour apprendre ? Suite à l'écoute (dénuée de toute attitude de jugement) des exposés et à la lecture des récits, une réflexion peut être menée dans le groupe autour de la question suivante : quelle place a l'ouverture internationale dans mon parcours ? Certains étudiants sont déjà en mesure d'élaborer et de verbaliser des réponses autour de cette question, pour d'autres cette élaboration est loin d'être arrivée à maturité (Molinié, 2005).

« Chacun fait son choix, et toi ? »

Le dessin présenté par Magda (cf. annexe) et intitulé « Chacun fait son choix, et toi ? » met en scène une jeune fille sans visage, dont le corps est surmonté d'une grosse tête. Sur ses épaules est accroché un énorme sac à dos. Elle s'est arrêtée au-dessus d'un carrefour labyrinthique. L'un des chemins qui s'ouvre sous ses pieds est interrompu, trois autres sont tortueux, deux sortent du cadre du dessin, un autre se termine par une fourche. Les pancartes figurant derrière son dos indiquent toutes sortes de directions opposées les unes aux autres. Au cours de son exposé oral, Magda indiquera à ses camarades que la question énoncée en titre : « « Chacun fait son choix, et toi ? » est liée au contexte socio-économique polonais dans lequel il faut être bardé de compétences et de diplômes pour pouvoir multiplier ses chances de décrocher un bon emploi. Sa mobilité Erasmus en France, où elle suit en partie un cursus en didactique (du FLE) s'inscrit dans une histoire déjà longue. En partie racontée dans le texte écrit qu'elle remettra ensuite à l'enseignante, cette histoire est, en premier lieu, celle d'une disposition pour « enseigner aux autres » :

« Lorsque je suis née, j'ai voulu devenir professeur. J'aime enseigner aux autres. Je me rappelle une fois, quand j'avais 5 ans je faisais une leçon d'anglais à ma tante qui était âgée. Elle n'a rien compris ! au moment où elle s'est endormie, j'étais furieuse ! mais je n'ai pas changé de parcours. Maintenant je fais des études en pédagogie. Grâce à ma patience j'espère devenir un bon professeur ».

Dans son texte, Magda expose longuement les figures d'identification, les influences positives et les expériences sociales déterminantes qu'elle a effectuées et qui l'ont aidée à se forger une identité tournée, sur le plan professionnel, vers l'enseignement (« il faut éduquer les enfants ») et, sur le plan associatif (bénévolat) vers les droits de l'homme :

« La route avant cette décision était longue. Après le lycée, j'ai eu des possibilités illimitées grâce à mes bonnes notes. Un jour d'automne mon professeur de langue française a dit à ma mère que ma vocation c'était le droit. Elle a cru que j'étais assez responsable et assez solide pour être une juriste. C'était motivant d'entendre une personne que je respecte beaucoup donner cette opinion. Finalement je n'ai pas profité de son conseil. Je ne sais pas est-ce que c'était une bonne décision... maintenant je pense que je peux m'engager dans des organisations luttant pour les droits de l'homme. Avant de partir en France j'ai rencontré un homme de valeur dans une organisation de ce type. Il est un personnage qui a une volonté de fer. J'espère qu'on va coopérer ».

Elle conclut sur les valeurs morales et les convictions qui l'aident à maintenir le cap sur un projet professionnel et humaniste, tout en posant la question suivante :

« Qui je serai demain ? Difficile à dire mais j'espère que je ne changerai pas la façon de me conduire. En commençant une vie autonome, chaque jour je dois analyser mes décisions parce qu'il est possible de subir ses conséquences pendant toute ma vie. J'espère que grâce à mon éducation et ma formation je pourrai faire quelque chose de bon pour améliorer ma vie dans mon pays ».

Ce projet se développe contre un environnement sociétal dans lequel une valeur prédominante est accordée à l'argent :

« Une fois j'ai entendu quelqu'un dire qu'il est fou de travailler sans salaire. Je ne suis pas d'accord. Cela m'a affirmé dans ma résolution qu'il faut éduquer les enfants, qu'il y a beaucoup de choses plus importantes dans la vie que l'argent ».

Le dessin et le récit de Magda évoquent donc un contexte dans lequel le principal obstacle vis-à-vis de la réalisation d'un projet pour l'avenir ne provient pas de la mobilité elle-même ou encore de l'expatriation. L'obstacle vient plutôt de la difficulté qu'elle a à transférer son bagage acquis en milieu scolaire et universitaire (national et international) et en milieu associatif sur le marché du travail polonais. Magda affirme ne pas souhaiter faire le même type de choix que d'autres autour d'elles : le choix d'une profession qui ne corresponde pas à ses valeurs humanistes. C'est cette crainte de ne pas pouvoir maintenir une continuité entre les valeurs acquises au cours de sa formation et les valeurs dominantes sur le marché de l'emploi qui est progressivement énoncée depuis le dessin, en passant par l'exposé jusqu'à caractériser l'ensemble du texte de Magda.

Conclusion

Avec la construction d'une Europe sociale, économique et culturelle, les frontières bougent et ne sont plus toujours là où on les attendait. Le travail de Magda est caractéristique de l'effort réalisé par de nombreux étudiants plurilingues afin de construire une instance

réflexive (individuelle et collective) qui leur permette d'assurer la maîtrise symbolique de l'hétérogénéité nouvelle dans laquelle ils se trouvent. Cette hétérogénéité se situe à la fois sur le plan intra-psychique (avec l'élargissement de leur répertoire culturel et linguistique) et extra-psychique : leur propre déplacement dans l'espace dans un contexte de mutations sociales et économiques. Dans cette perspective, l'affirmation par Magda d'une axiologie comme fondement de son développement social et cognitif passé, actuel et à venir montre bien la nécessité ressentie par elle d'effectuer cette synthèse de l'hétérogène tout en exprimant son idéal social et humain. Son séjour Erasmus l'a en effet confrontée à une pluralité de normes, ce qui lui a permis de percevoir plus nettement ses propres valeurs. En contexte didactique, un travail réflexif sur sa trajectoire socio-éducative passée, présente et à venir, l'a conduite à se confronter aux enjeux qu'il y avait pour elle à amplifier son répertoire communicationnel et à le mettre au service des autres ainsi qu'aux résistances, aux limites et aux obstacles, qui peuvent, à l'avenir, entraver ce projet.

Bibliographie

- CHABANNE, J.-C. (2005), « Écriture réflexive, construction de la pensée et des connaissances chez les élèves d'école primaire », in MOLINIÉ, M. & BISHOP, M.-F. (dir.), *Autobiographie et réflexivité*, Encrage/Les Belles Lettres (à paraître).
- DEPRez, C. *et al.* (2004), « Comment j'ai capturé les mots. Récit d'apprentissage », in FRANCESCHINI, R. & MIECZNIKOWSKI, J. (dir.) *Leben mit mehreren Sprachen, Vivre avec plusieurs langues*, Berne, Peter Lang, 23-45.
- LEVY, A. (2001), « Introduction au colloque », *Actualités de la recherche-action*, 8-10 mars 2001, Centre International de Recherche, Formation et Intervention psychosociologique (CIRFIP).
- MOLINIÉ, M. (2002), « Discontinuités linguistiques et cohérences biographiques », in *Biographies langagières, Bulletin de l'Association Suisse de Linguistique Appliquée* n° 76, Université de Neuchâtel, 99-113.
- MOLINIÉ, M. (2004), « Écrire un journal d'apprentissage : vers une compétence biographique de l'apprenant », in *Textes littéraires et enseignement du français, Dialogue et culture* n° 49, Bruxelles, Fédération internationale des professeurs de français, 169-176.
- MOLINIÉ M., (à paraître, 2005) « Retracer son apprentissage, pour quoi faire ? » in MARTINOT, C. (dir.), *Théories linguistiques et apprentissage du français langue étrangère*, A.I.L.E. n° 23.
- MURPHY-LEJEUNE, E. (1998), *L'étudiant européen voyageur : un nouvel « étranger »*, *Aspects de l'adaptation interculturelle des étudiants européens*, Thèse de 3^e cycle, Nancy II.

Annexe

Notes

¹ C'est-à-dire à la fois dans le cadre de la formation initiale (Spécialité FLE/S de Licence) et dans le cadre des cours proposés aux étudiants Erasmus par le CILFAC (Cours international de langue française et action culturelle) que nous coordonnons, à l'Université de Cergy-Pontoise, depuis 2002.

² Voici, à titre d'exemple, l'un de ces items : « Je suis conscient de ma propre identité culturelle, de mes valeurs et de mes croyances culturelles, qui déterminent ma vision de l'autre ».