

Circulations des langues, migrations, questions épistémologiques et pédagogiques

Introduction

Ilhem Belarbi

LIAGÉ (Laboratoire Interculturalités, Apprentissages, marGes, Expériences), Paris 8 Université des Créations

Ilhem Belarbi est docteure en sciences de l'éducation à l'université Paris 8 (laboratoire LIAGÉ), enseignante d'allemand langue étrangère, documentariste et autrice. Elle développe des dispositifs narratifs et plurisémiotiques pour accompagner les parcours langagiers et identitaires de jeunes en contexte scolaire, au croisement de l'art, de la pédagogie et de la recherche.

Nicole Blondeau

LIAGÉ (Laboratoire Interculturalités, Apprentissages, marGes, Expériences), Paris 8 Université des Créations

Nicole Blondeau est maîtresse de conférences honoraire au département des sciences de l'éducation et de la formation de l'université Paris 8 (Laboratoire LIAGÉ). Ses recherches portent sur les problématiques de plurilinguisme/pluriculturalisme, d'inter/transculturalité, d'identités hybrides dans le cadre des migrations mondialisées. Elle entreprend des démarches pédagogiques émancipatrices pour l'insertion des personnes allophones : autobiographies langagières, pédagogie de projet.

Pascale Prax-Dubois

LIAGÉ (Laboratoire Interculturalités, Apprentissages, marGes, Expériences), Paris 8 Université des Créations

Pascale Prax-Dubois est maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris 8 (LIAGÉ). Sociolinguiste de formation, elle travaille sur les approches critiques des pédagogies plurilingues, les politiques linguistiques, les récits de vie et les biographies langagières en contexte postcolonial.

Notes liminaires

Le dossier « Pluri/translinguismes, pluri/transculturalités et autobiographies langagières » s'inscrit dans le contexte des sociétés contemporaines marquées par les migrations mondialisées, les urgences de l'accueil d'exilé·es fuyant des pays en guerre. Dans un futur proche, le dérèglement climatique obligera aussi les populations à fuir des espaces devenus invivables, ce qui est déjà le cas pour certaines zones géographiques. Dans ce cadre, les dimensions sociolinguistique et socioculturelle de ces déplacements sont, de fait, prégnantes. La question des langues devient alors cardinale. Du point de vue des personnes migrantes, comment se situer dans un milieu linguistique et culturel inconnu ou peu accessible, comment maintenir une cohésion psychique dans des situations marquées par la rupture, le trauma ou la précarité ? Du côté des éducateurs et des éducatrices, quel *ethos* pédagogique adopter pour faciliter l'appropriation de langue et de langage du pays dans lequel arrivent les migrant·es, tout en respectant la socio-historicité des sujets-apprenants, en particulier dans sa dimension langagière ? En ce sens, l'enseignement et l'apprentissage des langues constituent un enjeu éminemment politique, à l'articulation des orientations institutionnelles et des engagements individuels ou collectifs des éducateurs et éducatrices progressistes¹.

Langues/cultures et migrations/immigrations

Les interrogations soulevées ne concernent pas exclusivement les personnes nouvellement arrivées. Désormais, les publics scolaire et universitaire sont majoritairement plurilingues² si tant est qu'ils aient été monolingues auparavant. Mais ces plurilinguismes sont peu pris en compte, souvent ignorés, voire méprisés, lorsqu'ils concernent les langues minorisées, à savoir celles des migrant·es ainsi que celles des personnes plurilingues déjà là, notamment les descendant·es des immigrations et les habitant·es des Outre-mers, mais pas seulement. Il en va de même pour celles et ceux des immigrations récentes, pour les exilé·es et les réfugié·es dont les compétences plurilingues sont, la plupart du temps, méconnues, donc non sollicitées dans le processus d'apprentissage de la langue du pays dit « d'accueil ». À l'instar de Grosjean³, nous considérons comme plurilingue toute personne utilisant, à des degrés divers, plusieurs idiomes et/ou variétés linguistiques. Face à l'augmentation constante des situations d'enseignement/apprentissage dans une langue de scolarisation différente des langues premières des apprenant·es, de nombreux travaux cherchent aujourd'hui à poser les bases d'une éducation les amenant à travailler avec leurs langues en les accompagnant dans leur appropriation de la langue académique via la mobilisation de toutes les composantes de leur

1 L'expression « éducateurs progressistes » est employée en référence aux travaux de Paulo Freire et bell hooks.

2 François Grosjean, 2015, *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*, Paris, Albin Michel.

3 *Ibid.*

répertoire langagier. Le même mouvement semble se dessiner dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à destination des adultes⁴.

On peine par ailleurs à prendre en considération les pratiques langagières informelles, ce parler libre dit bilingue ou plurilingue⁵ ou interlectal⁶ ou, plus communément, « mélange » de langues dans le discours ordinaire, sur lequel les approches trans apportent un nouvel éclairage. Selon Ofelia Garcia et Li Wei⁷, la notion de translanguaging fait ainsi référence à la fois aux « pratiques langagières complexes des locuteurs plurilingues » et aux « approches pédagogiques qui favorisent l'usage de ces pratiques complexes ». Ces travaux sur la fluidité et la créativité des interactions libres sont à resituer dans le cadre plus large des études sur les possibilités d'action sociale de tout·e locuteur·rice pour prendre sa place dans le monde en le transformant. Ces recherches gagnent ainsi à être mises en perspective avec la notion connexe de transculturalité⁸ qui revisite les singularités au sein des pluralités, avec un focus, non pas sur la cohabitation statique de cultures différentes, mais sur le processus dynamique et transitoire de co-crédation de réalités nouvelles.

Inter ou trans : un choix épistémologique ?

Il est clair ici que passer de l'« inter » au « trans » revient à engager un véritable choix épistémologique. Car si l'« inter » permet de penser les relations entre des entités encore envisagées comme distinctes, le « trans » met l'accent sur ce qui circule entre elles et sur ce qui les transforme. Selon cette logique, il s'agit ici non plus de décrire des situations de contact de langues et de cultures mais de comprendre les dynamiques d'interpénétration et de recomposition qui mettent en évidence la porosité des frontières. D'après Li Wei⁹, le

4 Chantal Domp martin, 2023, *Tricotages expérientiels et épistémologiques en plurilinguisme*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université de Lorraine.

5 Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate, 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.

6 Prudent Lambert-Félix, 2005, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », in Prudent Lambert-Félix, Frédéric Tupin et Sylvie Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne, Peter Lang, p. 359-378.

7 Ofelia García et Li Wei, 2014, *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*, New York, Palgrave Macmillan.

8 Jurgen Erfurt, 2016, « Le concept de transculturalité : un atout pour le débat sur l'éducation plurilingue ? », in Christine Hélot et Jurgen Erfurt (dir.), *L'Éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Limoges, Éditions Lambert Lucas, p. 592-609.

9 Li Wei, 2025, « Translanguaging et alternance codique : quelle est la différence ? ». *LHUMAINE*, n° 5, [https://doi.org/10.34745/numerev_2494].

translanguaging est ainsi à vivre en tant qu'« expérience intégrée expansive » qui nous conduit à redéfinir les questions de recherche et les modalités de traitement des données. Apparaît alors la nécessité de relier les dynamiques collectives à une prise en compte fine des expériences individuelles et de leur dimension subjective¹⁰. Dans le prolongement de ces approches, les langues et les cultures s'analysent dès lors comme des pratiques sociales inscrites dans des répertoires pluriels liés à des contextes socio-historiques et socio-affectifs dont l'étude invite à repenser les cadres à partir desquels ces pratiques sont habituellement appréhendées et hiérarchisées.

C'est dans cette perspective que les dispositifs de formation, et en particulier les autobiographies langagières et les pratiques artistiques, constituent des espaces privilégiés pour observer et analyser ces dynamiques de circulation, de recomposition et de subjectivation.

Dispositifs pédagogiques, pluralités linguistico-culturelles et « fabrique du commun¹¹ »

Autobiographies langagières

Largement investie par la didactique des langues, et à un moindre niveau en sciences de l'éducation, l'autobiographie langagière prend des formes diverses en fonction des contextes et des objectifs d'enseignement. Elle peut être considérée comme un moyen de sensibilisation aux enjeux psychosociaux des langues, de valorisation, à la fois individuelle et collective, du « parler libre » de chacun·e et d'analyse des tensions de pouvoir sur le marché linguistique. Celles-ci relèvent à la fois du social et de l'histoire et interrogent les identités.

Pour nous, l'autobiographie langagière (AL) n'est pas seulement la déclinaison des langues parlées. Elle est surtout la « conscientisation¹² » progressive des rapports que les sujets se sont fabriqués, les langues pouvant être utilisées à différents niveaux, fréquentées dans l'environnement proche ou lointain, objets d'identification ou objets de rejet. Cependant, les langues ne sont pas des systèmes clos. Elles s'imbriquent à l'histoire, au social, aux histoires singulières, aux affects, aux situations de domination. C'est dans cet entremêlement que s'agencent des « identités » qui sont parfois, pour les publics en formation, des identités « racine-unique aux langues »¹³, sûres d'elles, exclusives et excluantes. Dans notre démarche, le cheminement qui conduit du dialogue à la lecture sensible d'extraits des « Littératures des

10 Pierre-Johan Laffitte, 2020, *Pédagogie et langage. La pédagogie institutionnelle, à la rencontre des sciences de l'homme et du langage*, Paris, L'Harmattan.

11 Pascal Nicolas-Le Strat, 2016, *Le Travail du commun*, Saint-Germain-sur Îlle, Éditions du commun.

12 Paulo Freire, 1980 [1974], *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et révolution*, Paris, Maspéro.

13 Édouard Glissant, 1997, *Traité du Tout-Monde. Poétique IV*, Paris, Gallimard.

migrations et des exils », puis à l'écriture, à la réécriture et à la mise en commun des textes, s'inscrit dans un mouvement réflexif. La mobilisation de la mémoire amène chacun·e à se ressaisir de trajets langagiers bigarrés et de parcours de vie plus complexes qu'ils n'étaient ressentis, où des péripéties existentielles résonnent avec d'autres. La narration de soi à travers le prisme des langues peut être un premier pas vers la conscience de la pluralité qui nous constitue et de la diversité du « Tout-Monde ». Alors, il devient possible de dénouer les imbroglios identitaires, de s'acheminer vers des identités mouvantes, incertaines, que Glissant appelle « identité(s)-rhizome(s) », qui s'étendent en s'appuyant sur des boutures déjà vivaces et s'échappent vers des ailleurs imprédictibles. Elles « ne tuent pas alentour », alors que les identités « racine(s)-unique(s) »¹⁴ peuvent devenir meurtrières¹⁵.

L'étude des biographies langagières révèle, plus particulièrement, des processus de conscientisation de rapports de force entre savoirs, pouvoirs et langage via l'ouverture d'espaces d'expression et de partage d'expériences individuelles à historiciser au sein d'une même histoire collective¹⁶. L'exploration de ces ressources informelles permet aussi de questionner autrement les mobilités dans le monde et les rapports d'interdépendance entre pays du Sud et pays du Nord pour envisager, dans une perspective transnationale, de nouvelles modalités de co-apprentissage fondé sur le pouvoir d'agir des personnes subalternisées, en déplacement ou déjà là, et d'entrevoir de possibles émancipations.

Dans ce dossier de *PFA*, l'autobiographie langagière se décline sous différentes formes. Donatienne Woerly s'appuie sur la bande dessinée autobiographique de Sophie Darcq, *Hanbok*, mettant en image et en récit la quête de sa langue maternelle perdue d'une enfant coréenne adoptée par une famille française. Karima Gouaïch, elle, s'appuie sur ce qu'elle nomme « l'autobiographie littéraire plurilingue » de l'écrivaine libanaise Vénus Khoury-Ghata. Dans la rubrique « Cheminements », Christiane Montandon, Stéphane Paroux et Éloïse Pierrel amènent des élèves étrangers à écrire leur AL, quel que soit leur niveau de maîtrise du français, afin de créer un événement théâtral. Le témoignage de Karima Ikene revient sur les circonstances de l'élaboration de son AL et des effets de ce processus sur les démarches pédagogiques qu'elle entreprend auprès de lycéens en cursus professionnel. Celui de Marc

¹⁴ Édouard Glissant, 1993, *Tout-Monde*, Paris, Gallimard.

¹⁵ Amin Maalouf, 1998, *Les Identités meurtrières*, Paris, Grasset.

¹⁶ Muriel Molinié (dir.), 2006, « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, n° 39. Nicole Blondeau et Éléonora Salvadori, 2020, « Autobiographies langagières : pour une conscientisation des trajets existentiels et professionnels des enseignants », *ItalianoLinguaDue*, vol. 12, n° 2, p. 254-267, [<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/14988/13895>]. Nicole Blondeau, Ferroudja Allouache et Anthippi Potolia, 2020, « Littératures des migrations et des exils : espaces de partage et de réflexion sur les imaginaires des langues », art. cit. Pascale Prax-Dubois, 2020, « Histoires langagières et dynamiques circulatoires à La Réunion. Comment penser la mobilité à l'école aujourd'hui en Outre-mer ? », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 68, p. 68-81.

Derycke, qui peut être considéré comme une autobiographie langagière, rend compte des rapports de force et de violence en contexte colonial, où les langues et les locuteur·rices qui les portent manifestent tout à la fois tensions et ouvertures à l'altérité. Son retour en Belgique l'amène à ce constat : « Une langue même “maternelle” peut être inhospitalière. » Face à cette possible hostilité du langage, le « travail du commun » s'affirme comme un effort collectif de réappropriation de l'espace public. Il permet en effet, en s'appuyant sur des pratiques collégiales et collaboratives, de bâtir l'horizon partagé nécessaire au vivre-ensemble¹⁷ : celui d'une société plus égalitaire et plus juste.

Dans notre démarche, si l'écriture de l'autobiographie langagière est individuelle, le partage des productions, soit par la lecture à haute voix devant le groupe, soit par la diffusion des écrits eux-mêmes, ouvre ainsi des espaces de comparaisons, de confrontations et aussi de ressemblances. Ce sont les effets de ressemblance – ceux des parcours scolaires et existentiels des personnes, les situations inégalitaires, les sentiments d'exclusion – qui permettent d'articuler le singulier et le social, de « fabriquer du commun » et d'organiser des solidarités, sources d'actions collectives de résistance.

Pratiques artistiques et narratives : dynamiques pluri/translangagières et culturelles

Dans le prolongement des approches translangagières et transculturelles évoquées plus haut, un nombre croissant de travaux intègre les dimensions multimodales et les médiations artistiques dans l'analyse des pratiques langagières, notamment dans des contextes de migration, de formation et de création.

Ces travaux étudient la fluidité et la créativité des interactions spontanées, en inscrivant celles-ci dans un cadre plus large consacré aux capacités d'intervention sociale des locuteur·rices pour s'insérer dans le monde et contribuer à sa transformation. Ces recherches, qui sont à lier à la notion de transculturalité, permettent d'élargir l'analyse à des dynamiques culturelles et sociales inattendues. Le langage y est envisagé comme un ensemble de ressources sémiotiques mobilisées dans des pratiques translangagières, articulant différentes modalités d'expression, verbales, corporelles, visuelles, sonores et narratives, au sein de formes plurisémiotiques.

Ces perspectives privilégient l'analyse des processus par lesquels les sujets construisent collectivement du sens, au sein de dynamiques interactionnelles de co-crédation, indissociablement ancrées dans leurs contextes sociaux, culturels et biographiques. Elles

17 Pascal Nicolas-Le Strat, 2016, *Le Travail du commun*, op. cit., p. 247.

permettent ainsi de mieux rendre compte des formes d'expression hybrides et souvent peu reconnues qui émergent dans les pratiques éducatives et sociales.

En ce sens, les médiations artistiques sont des espaces privilégiés d'exploration et de mise en forme des expériences langagières. Qu'il s'agisse d'ateliers d'écriture, de pratiques visuelles, sonores ou performatives, elles offrent des possibilités de médiation symbolique à travers lesquelles les sujets peuvent élaborer, transformer et partager leurs parcours langagiers, notamment dans une démarche de mise en récit de soi.

La création s'affirme alors comme un principe structurant des apprentissages. Dans des contextes marqués par la mobilité, l'hétérogénéité et les rapports de pouvoir, ces approches ouvrent ainsi des espaces attentifs à la pluralité des modes d'expression et aux formes sensibles de construction du sens.

Grâce à l'exploration de divers terrains – littéraires, théâtraux, chorégraphiques ou biographiques –, ce dossier souligne l'importance de replacer le sujet au centre des répertoires et dispositifs qui sont les siens. L'autobiographie langagière, les médiations artistiques et la réinterprétation des mythes s'y affirment comme des outils de conscientisation essentiels pour déconstruire les hiérarchies linguistiques et les idéologies monolingues. En questionnant les préfixes inter- et trans-, ce dossier propose de repenser nos cadres d'analyse pour mieux accompagner l'émergence d'identités plurielles à travers une approche holistique de l'apprentissage où les ressources multisémiotiques se combinent tous les jours pour négocier et recréer du sens commun en contexte.

Présentation des articles

Les contributions ici réunies s'inscrivent dans cette perspective translangagière et transculturelle en explorant, à partir de terrains et de dispositifs variés, les formes plurielles que prennent les pratiques langagières, culturelles et éducatives dans des contextes de mobilité, de formation et de création. Elles mettent en lumière, chacune à leur manière, les processus par lesquels les sujets mobilisent, transforment et reconfigurent leurs répertoires plurisémiotiques dans des dynamiques où s'entrelacent dimensions verbales, corporelles, esthétiques et biographiques.

L'article de Donatienne Woerly se place dans le cadre de la formation de personnes destinées à exercer dans des environnements multilingues et multiculturels. Elle s'appuie sur la bande dessinée autobiographique de Sophie Darcq, *Hanbok*, relatant la quête de la narratrice, enfant adoptée par une famille française, de ses origines coréennes, dans le but d'amener les futurs formateurs à concevoir la complexité des situations de plurilinguisme. Dans l'œuvre graphique, pour la narratrice, la langue maternelle n'est plus première et cette langue perdue qu'elle s'efforce d'apprendre côtoie l'anglais, le français selon les strates narratives et les besoins de communication. Ainsi se dessine « un ensemble mouvant d'attitudes par rapport aux langues, dont la temporalité n'est pas linéaire », qui interroge l'idéologie monolingue.

De son côté, Karima Gouaïch questionne le rôle de l'autobiographie littéraire plurilingue dans la formation initiale des enseignant·es comme levier de transformation du rapport aux langues. L'enseignante-chercheuse analyse les limites de la biographie langagière classique, notamment face à des situations d'insécurité linguistique, chez certains étudiant·es, en particulier arabophones. L'article propose un déplacement didactique en mobilisant l'œuvre de Vénus Khoury-Ghata comme médiation littéraire. L'analyse de son autobiographie plurilingue met en évidence des processus de reconfiguration du rapport aux langues, qui s'inscrivent dans des formes de cohabitation et d'équilibre, proches de ce que Gouaïch désigne comme un « bilinguisme harmonieux ». En ce sens, la littérature permettrait une mise à distance réflexive des expériences personnelles, favorisant l'émergence d'une identité professionnelle plurilingue et pluriculturelle et ouvrant des perspectives pédagogiques prometteuses.

Dans un cours de français langue seconde auprès de mineurs étrangers non accompagnés, Annabelle Cara analyse le tableau de Brueghel, *La Chute d'Icare*. La réinterprétation, par un apprenant, du mythe en nouchi – parler identitaire revendiqué par certains jeunes Ivoiriens, mêlant français et dioula – met au jour des formes discursives créatives et reconfigure les positions sociales au sein du groupe. Inspirée par l'approche ethnographique de John Dewey et la notion de performativité langagière, l'expérience esthétique devient alors un levier qui transforme les rapports au langage et concourt à la subjectivation des élèves dans un contexte éducatif.

La contribution de Yan-Zhen Chen porte sur l'enseignement du chinois standard, langue polycentrique, en contexte universitaire français auprès d'étudiant·es plurilingues. Son analyse, fondée sur l'approche sociolinguistique – l'étude de curricula universitaires en langue étrangère mention chinois et une enquête auprès d'enseignant·es – met en évidence la tension entre la diversité des pratiques sinophones et la standardisation. L'autrice démontre une orientation qui limite la prise en compte de la variation linguistique. En mobilisant compétences plurilingues, translanguaging et transculturalité, sa recherche propose un repositionnement didactique valorisant la flexibilité des répertoires et la navigation entre différentes normes linguistiques.

Dans la rubrique « Cheminements », Christiane Montandon, Stéphane Paroux et Éloïse Pierrel analysent, dans le cadre d'une recherche-action interdisciplinaire, les effets d'un dispositif théâtral en classes d'élèves allophones. À partir de données issues de productions écrites, d'entretiens et d'observations, il·elles examinent les conditions dans lesquelles le théâtre constitue un espace transitionnel. L'article atteste que cette médiation plurielle, corporelle, langagière et affective, favorise l'appropriation de la langue et accompagne les reconfigurations identitaires des élèves. Il met ainsi en évidence le rôle des médiations artistiques dans les processus de subjectivation et d'apprentissage linguistique.

Le Ballet IV Centenário de São Paulo (1953-1954) est analysé par Callysta Croizer comme un espace de co-construction d'un plurilinguisme verbal et corporel. À partir d'archives, de programmes et de témoignages, l'étude met en évidence l'articulation de langues vernaculaires avec le lexique du ballet classique en français, dans une dynamique d'intercompréhension. Elle

constate l'émergence d'un langage chorégraphique plurilingue, à l'intersection du verbal et du gestuel, et souligne les tensions entre influences européennes, exigences techniques et contextes locaux. La danse apparaît ainsi comme un espace de médiation produisant des formes hybrides de communication et de création collective.

Dans la rubrique « Témoignages », Marc Derycke retrace son parcours plurilingue entre la République démocratique du Congo et l'Europe et interroge la notion de « langue maternelle ». Son récit aborde la manière dont les langues et parlures, jurons, expressions poétiques, langues vernaculaires, façonnent les configurations identitaires, le sens et les interactions, révélant leur dimension performative, sociale et émotionnelle. « Il n'y a donc pas lieu de hiérarchiser langues, variétés, modes d'expression : tous manifestent notre humanité », écrit-il, phrase qui résonne fortement avec la thématique de ce dossier.

Quant à Karima Ikene, elle revient de manière réflexive sur l'autobiographie langagière élaborée en 2018 lors de son master 2 sciences de l'éducation. Elle rappelle les tensions inconscientes que celle-ci a fait émerger entre français académique et langage de la cité. Fortes de cette expérience, ses démarches pédagogiques s'appuient désormais sur « une observation incarnée qui interroge les relations élèves-professeurs » et « l'écoute sensible définie par René Barbier ». Elle poursuit l'écriture de son AL à la manière de son « roman inachevé ». Enfin, en écho au souci de transmission qu'implique la mise en récit de soi à travers les langues, elle assure des formations auprès des enseignant·es.