

Aline Gohard-Radenkovic

Université de Fribourg, Suisse

**Peut-on former à la différence ?
Peut-on « penser la différence »
dans la mobilité ?**

Mots-clés : expériences de mobilité, changement de paradigme, penser « l'impensé » et le « déjà pensé », approche autobiographique, attitude réflexive, repenser la relation de soi à l'autre, mobilité identitaire.

Résumé : Les expériences individuelles de la mobilité se sont démultipliées, rendant la différence plus banale. Malgré ce changement de paradigme, les représentations négatives de l'autre *différent*, héritées d'un passé colonial, peuvent perdurer. L'anthropologie donne les moyens de *penser l'autre différent*, mais *penser la différence*, c'est aussi *penser l'impensé* (Laplantine 1987). Notre champ, la didactique des langues, est directement concerné : nous devons non seulement *penser l'impensé* mais aussi *repenser le déjà pensé*. Mais comment faire prendre conscience aux futurs candidats à la mobilité de ces dimensions cachées qui sous-tendent toute communication avec l'autre ? A travers des exemples concrets, je montrerai comment une approche autobiographique (récits de vie) peut développer une attitude réflexive, permettant à nos étudiants de déconstruire leurs évidences, de repenser la relation du *moi* à l'autre et vivre l'expérience d'une mobilité identitaire.

**Can we train for difference? Can
we « imagine difference » in
student mobility?**

Keywords: student mobility, change of paradigm, thinking the “not thought” and the “already thought”, autobiographical approach, introspection, new identities, identity through mobility.

Abstract: Individual experiences of student mobility have become more and more frequent, making contact with difference more usual. In spite of this change of paradigm, negative representations of the “other as different”, inherited from a colonial past, still exist. Anthropology gives us the means to think of the “other as different”, but *thinking the difference* is also *thinking what has not been thought* (Laplantine 1987). Our field, language didactics, is directly concerned: we must not only work on the “not thought” but also work on the “already thought”. How can we make our future candidates for mobility aware of these hidden dimensions, present in any communication with the other? Through concrete examples, we shall show how an autobiographical approach (narratives) may develop introspection, allowing our students to deconstruct their prejudices, to rethink the relationship of “myself” to the other, and to experience another identity through mobility.

Aline Gohard-Radenkovic*

Université de Fribourg, Suisse

**Peut-on former à la différence ?
Peut-on « penser la différence » dans la mobilité ?**

Introduction. L'invention de l'homme *versus* l'invention de « l'autre »

Peut-on former à la différence ? Peut-on penser la différence dans la mobilité ? La différence semble irrémédiablement liée à la notion d'altérité et celle d'altérité à celle d'homme. Or, selon Michel Foucault dans *Les Mots et les Choses*, l'invention de l'homme est très récente dans l'histoire de la pensée :

Avant la fin du XVIII^e siècle l'homme n'existait pas [...]. C'est une toute récente créature que le démiurge du savoir a fabriqué de ses mains, il y a moins de deux cents ans [...]. Une chose en tout cas est certaine : c'est que l'homme n'est pas le plus vieux problème ni le plus constant qui se soit posé au savoir humain. L'homme est une invention dont l'archéologie de notre pensée montre la date récente. (Foucault 1966 : 398)

Si l'invention de l'homme est récente, on peut imaginer que son corollaire, l'invention de « l'autre », postulé différent de soi, est encore plus récente. François Laplantine dit à ce sujet :

L'extrême diversité des sociétés humaines est rarement apparue aux hommes comme un fait mais comme un aberration appelant une justification. L'antiquité grecque désignait sous le nom de barbare tout ce qui ne participait pas de l'hellénité, la Renaissance ? le XVII^e et le XVIII^e siècles parlaient de naturels ou de sauvages opposant ainsi l'animalité à l'humanité. C'est le terme de primitifs qui triomphera au XIX^e siècle alors que nous optons plutôt à notre époque pour celui de sous-développés. (Laplantine 1995, 2001 : 35-36)

Comment appréhendons-nous la différence ? Le premier objectif de cette contribution est de cerner les mécanismes qui construisent cette « différence » ; le deuxième objectif est de rappeler les liens entre didactique et mobilité en tâchant de voir comment la « différence » a été traitée. Dans un troisième temps, nous réexaminerons le processus de mobilité et ses nouvelles conceptions. Enfin, nous proposerons une démarche pour préparer les candidats à la mobilité à appréhender la différence... pour finir sur la question qui nous préoccupe : peut-on former à la

* Aline Gohard-Radenkovic est professeur au Département des Sciences plurilinguisme et des langues étrangères, Université de Fribourg, Suisse. Ses recherches portent sur les dimensions langagières, sociales et (inter)culturelles de la communication, sur les représentations et discours des acteurs sociaux. Elle compte des publications sur les politiques de gestion de la diversité linguistique et culturelle, les stratégies identitaires des individus et groupes en situation de mobilité professionnelle, migratoire ou académique. Elle est directrice de la collection « Transversales » chez Peter Lang, Berne. <aline.gohard@unifr.ch>.

différence ?

1. Comment la différence est-elle pensée dans le discours ordinaire ?

Les représentations de la diversité ne sont pas figées et varient selon les époques. L'image que l'Occidental, le plus souvent lors de voyages d'exploration, d'aventure ou de conquêtes militaires et commerciales, s'est faite de l'altérité (et corrélativement de lui-même) n'a cessé d'osciller entre les pôles d'un véritable mouvement de balancier. Laplantine déclare à ce propos :

Ces différentes constructions en présence (dans lesquelles la répulsion est toujours prompte à se transformer en fascination) de cette altérité fantasmatique qui n'a pas vraiment grand-chose à voir avec la réalité. L'autre – l'Indien, le Tahitien, et plus récemment le Basque ou le Breton – est simplement utilisé comme support d'un imaginaire dont le lieu de référence n'est jamais l'Amérique, Tahiti, le Pays basque ou la Bretagne. Ce sont des objets-prétextes qui peuvent être aussi mobilisés en vue de l'exploitation économique, du militantisme politique, de la conversion religieuse ou de l'émotion esthétique. Mais, dans tous les autres cas, l'autre n'est pas considéré pour lui-même. C'est à peine si on le regarde. *On se regarde en lui.* (Laplantine 1995, 2001 : 48)

Il n'y a pas que les militaires, les missionnaires, les éducateurs, les administrateurs, les commerçants voyageurs ou les aventuriers de tous ordres qui ont « fabriqué » de l'altérité, le plus souvent en termes de *différence radicale*, à travers leurs récits de voyage ou leurs témoignages. L'ethnologie a été aussi un puissant instrument de catégorisation de ces peuples et de transmission de ces catégorisations, engendrant notamment le *mythe des deux races*, dans un rapport de domination ou d'opposition. Ces catégorisations binaires, fondées non pas sur la différence mais sur la différenciation, perdurent encore de nos jours dans les imaginaires collectifs et individuels, et peuvent servir d'explications aux conflits et guerres récents prétendument « interethniques » (Kilani 2000).

Qu'en est-il de nos jours ? Le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* explique ainsi la perception de la différence :

Dès les années 1950, on assiste à un retour aux revendications nationalistes et à l'ethnicité comme valeur fondamentale. Le « droit à la différence » apparaît alors comme le droit de chaque peuple à affirmer sa spécificité. [...] (Ferréol & Dubois 2003 : 92)

et un peu plus loin :

Cette absolutisation de la différence a été instrumentalisée par des idéologies identitaires pour lesquelles l'individu n'existe qu'en tant que membre de sa communauté d'origine. [...] Ce retour à l'ethnicité méconnaît gravement le fait que nous possédons une *pluralité d'identités significatives* dont nous ne pouvons nous priver sans risquer de renoncer à ce qui est le plus spécifiquement humain : l'affirmation de notre « différenciabilité » individuelle. (Devereux 1967)¹

¹ Cité par Ferréol & Jucquois (2003 : 92) : Devereux Georges. 1967. « La renonciation à l'identité :

Les auteurs soulignent ici un double processus en tension entre la reconnaissance indifférenciée de la différence et l'ignorance voire la négation de ces différences. Toujours selon Ferréol & Jucquois (2003) :

La réalité empirique montre que l'universalisme peut se dégrader en assimilationnisme, tandis que la tolérance à l'égard d'autrui peut se pervertir en différentialisme. Il faut, par conséquent, échapper à l'alternative suivante : soit l'exaltation exclusive de la différence, soit l'universel abstrait réducteur de toute appartenance collective. (92-93)

On voit ici des logiques différentes à l'œuvre, issues de conceptions de l'Etat-nation et du citoyen, mais toujours cristallisées autour du rapport « moi / l'autre », « nous / eux », « national / non national » (Bordès-Benayoun & Schnapper 2006), présupposant l'existence d'une communauté homogène des deux côtés (Anderson 2001, 1983). Ces catégorisations, pensées sur le mode binaire, sont relayées par les collectivités et les individus, qui fabriquent de l'altérité tantôt neutralisée, invisible, tantôt extériorisée, hyper visible. *Ces logiques en tension s'amplifient dans la mobilité.*

2. Repenser le processus de mobilité : vers un nouveau paradigme

2.1. Liens entre didactique et mobilité : héritages

Nous rappellerons ici brièvement le « traitement » de la mobilité et de ses publics en didactique des langues et des cultures (voir ci-dessous des extraits de Gohard-Radenkovic 2006).

Nous venons de l'évoquer, la mobilité n'est pas un phénomène nouveau : ces mobilités choisies ou subies, individuelles ou collectives, organisées ou désorganisées, ont impliqué des besoins en langues étrangères et des besoins d'adaptation à des contextes étrangers, auxquels les didacticiens devaient et doivent trouver des réponses théoriques et pratiques. Nous distinguons plusieurs conceptions en regard des publics.

- L'accueil des travailleurs immigrés et de leurs familles a posé la question de leur formation en langue dès les années 70. Des équipes de chercheurs dans le cadre du Conseil de l'Europe ont élaboré un « Niveau-seuil » où prévalait une conception de la langue à des fins de communication fonctionnelle. Après le regroupement familial dans ces années, et dans une perspective d'installation durable des immigrés, les chercheurs se sont intéressés à la question de leur intégration sociale et culturelle. La notion d'interculturel, alors essentiellement associée aux populations issues de l'immigration économique, recouvrait une conception le plus souvent culturaliste, renvoyant les immigrés à leur seule appartenance nationale (ou ethnique). Les didacticiens se penchent actuellement sur la question de la scolarisation en langue dite seconde des

défense contre l'anéantissement ». *Revue française de psychanalyse*, vol.31 n°1, janv.-févr. : 101-142.

élèves issus des migrations, en vue d'assurer leur « intégration » scolaire et sociale par la maîtrise de la langue de l'école.

- C'est à la fin des années 80 que le terme de mobilité apparaît dans les discours politiques de l'Union européenne. Liés à une volonté de la part d'une grande partie des élites politiques d'unification d'une Europe en train de s'élargir, les principes de la mobilité des élèves, apprentis, stagiaires, étudiants, chercheurs, enseignants, etc. s'imposent définitivement dans les milieux éducatifs dans les années 90. Des chercheurs habilités par le Conseil de l'Europe ont élaboré un *Cadre européen commun de référence* et proposé une conception plurielle de la compétence de communication, dépassant la seule compétence linguistique. La mise en œuvre de la mobilité éducative et universitaire a conduit les didacticiens à réfléchir sur les modes d'insertion de ces mobilités dans les *curricula*. Dans un souci de constituer un « passeport des langues » qui faciliterait la mobilité européenne, un *Portfolio européen des langues* a été conçu pour faire évaluer par les individus eux-mêmes les compétences acquises à différents moments de leur parcours. Mais ni les expériences antérieures de l'individu ni la complexité de l'expérience de la mobilité ne sont vraiment prises en compte.
- La gestion d'équipes plurilingues et pluriculturelles dans des entreprises ou organisations internationales gouvernementales et non gouvernementales est apparue à travers l'expatriation ou, plus largement, la mobilité professionnelle, dès les années 80. Ce phénomène a posé la question de la compréhension des différences culturelles et celle de la préparation des (futurs) expatriés ou coopérants volontaires. Les didacticiens ont été sollicités par des entreprises et organismes internationaux pour l'analyse des besoins de formation en langues, mais surtout pour la préparation des personnels à la « communication interculturelle ». C'est une conception culturalisante (issue des travaux de Hall) qui prévaut dans ces milieux internationaux. Plus récemment, la demande s'est intensifiée dans le champ associatif et humanitaire pour préparer aux échanges interculturels les coopérants volontaires en partance vers les pays dits du Sud ou vers des pays en conflits armés.

Ce sont donc des conceptions le plus souvent fonctionnalistes de la communication en langue étrangère et culturalistes de l'autre et de sa « culture » qui prédominent. Elles font l'objet depuis une décennie de débats traduisant un repositionnement théorique des chercheurs du domaine.

2.2. Les remises en question

Nous avons vu que les réponses didactiques proposées jusqu'ici ne prenaient pas suffisamment en charge la complexité de ce que signifie l'expérience de la rencontre avec l'autre, notamment en langue étrangère, surtout quand le candidat à la mobilité se trouve (se trouvera) dans la situation de l'étranger, c'est-à-dire de « l'autre différent ».

Au niveau de ces personnes « mobiles », on observe que les terrains sont dispersés. Les catégories utilisées pour l'analyse distinguent d'ordinaire entre mobilité éducative, professionnelle ou migratoire, enfermant les publics dans des mondes cloisonnés. Or, la diversité des situations dépasse de fait les assignations statutaires uniques. Par exemple, la dénomination officielle de « migrant » présuppose l'existence de populations non mobiles, opposant des sédentaires hypothétiques à des nomades mythiques, ce qui bipolarise des situations très hétérogènes. Les conceptions homogénéisantes ne traduisent pas la diversité des statuts, des motifs et enjeux, des parcours. (Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune 2008a.)

Autre cloisonnement, les analyses (notamment dans l'éducatif et dans le travail social) privilégient souvent la perspective de la société ou de la structure d'accueil, laissant dans l'ombre le rôle joué par les sociétés d'origine ou de passage, auxquelles appartient l'individu. Les approches didactiques reflètent ces segmentations, en différenciant le monde scolaire et universitaire, les milieux sociaux et associatifs, le monde des affaires, chacun étant régi ou présupposé régi par des pratiques et des enjeux différents (Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune, *ibidem*).

Les pédagogies mises en œuvre pour ces publics de la mobilité semblent privilégier des méthodes plus qu'un aspect ou un autre de l'expérience de l'individu mobile, permettant rarement que celle-ci soit véritablement valorisée dans toutes ses dimensions, ni validée pour ce qu'elle est : par exemple, la didactique des langues s'est penchée sur la maîtrise de la langue scolaire par les enfants et adolescents issus de la migration, en ignorant leurs capitaux antérieurs et les espaces socio-économiques accordés (ou non) par le pays d'accueil, qui jouent un rôle majeur dans l'intégration (Gohard-radenkovic, Bera-Vuistiner & Veshi 2003) ; la mobilité universitaire a conduit à réfléchir sur les modes d'insertion de ces déplacements dans les programmes, en oubliant d'élaborer des dispositifs d'accueil et de formation pour faciliter l'adaptation au nouvel environnement linguistique et social, à la nouvelle culture universitaire (Lepez 2004 ; Gohard-Radenkovic & Kohler-Bally 2005, 2008 ; Anquetil 2006).

Les modèles didactiques dominants mènent parfois à une impasse, entre deux extrêmes : d'une part, l'éducation et la formation à l'interculturel hors langue et, d'autre part, le tout linguistique qui évacue les dimensions sociales et interculturelles. *Une didactique de la mobilité reste à construire.*

2.3. Repenser les conceptions de la mobilité

Former à la différence dans la mobilité, c'est non seulement repenser le rapport à l'autre et à sa différence supposée, mais aussi repenser ses propres conceptions de la mobilité. Comment les parcours de mobilité s'ordonnent-ils ? (Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune 2008a)

Tout ce qu'on peut constater, c'est que les formes actuelles de mobilité se multiplient, chamboulant l'espace, le lieu et les rythmes (Urry 2005 ; Marzloff

2004 ; Viard 2006). En effet, on observe une *diversification des mobilités* dans le cadre des politiques linguistiques et migratoires. Se côtoient et s'entrelacent à différents degrés, immobilités et hypermobilités, mobilités institutionnelles et mobilités individuelles, déplacements en spirale et déplacements en enchâssement. On ne peut que parler de « mobilités » au pluriel si l'on veut rendre compte de la différenciation des mouvements à l'échelle locale et globale.

On devrait renoncer à des termes statutairement cloisonnés et idéologiquement connotés tels que migrants ou expatriés... Pourquoi ne pas parler d'acteurs de la mobilité ? Et qui sont ces acteurs de la mobilité ? Tous ceux qui se déplacent effectivement (étudiants, enseignants, expatriés, immigrés, etc.). Mais cette conception est trop étroite. Les acteurs de la mobilité sont aussi ceux qui sont sollicités par les individus et groupes en situation de mobilité: de par leur profession dans le domaine des langues (enseignants, interprètes, formateurs, etc.) ou du fait qu'ils interviennent avec d'autres fonctions (assistants, interprètes médiateurs, conseillers, etc.) dans l'éducation, la formation professionnelle, l'accueil, l'administration, l'international. Ce sont *les co-acteurs de ces mobilités*.

On doit également prendre en compte la diversité des situations, la constitution de réseaux transnationaux (Bordès-Benayoun & Schnapper, *op. cit.*), des processus de déterritorialisation et de reterritorialisation, l'aménagement d'espaces-tiers et d'entre-deux, d'entre-multiple entre plusieurs lieux géographiques et symboliques (Urry, *op. cit.* ; Marzloff, *op. cit.* ; Viard, *op. cit.*). Dans ces espaces de rencontre, tels le séjour linguistique dans un pays-tiers, le travail en équipes plurilingues et pluriculturelles, les lieux de rassemblement pour les communautés en exil, des liens se nouent et se dénouent, remettant nécessairement en question le rapport à l'autre et à soi. Une dynamique est à l'œuvre où se joue la redéfinition identitaire de l'acteur vis-à-vis de ses groupes d'appartenance.

Selon ces nouvelles conceptions, les parcours de mobilité s'apparentent donc plus à des « cartographies » individuelles qui ne cessent de se redessiner (Zarate & Gohard-Radenkovic 2004). Les acquis expérientiels ne s'organisent ni de manière linéaire, ni selon une progression ascensionnelle, mais avec des retours, des régressions, des paliers, des avancées, des ruptures et des continuités.

Nous sommes en tant que didactologues et didacticiens des langues et cultures étrangères directement interpellés par ces situations et ces processus.

3. Les processus en jeu dans la mobilité ou comment repenser le rapport à l'altérité ?

Nous l'avons évoqué, un même individu ou groupe peut vivre des expériences plurielles de mobilité à des moments différents, impliquant des statuts différents dans son parcours de vie. Se posent alors la question des fragmentations de l'individu et celle de ses transformations successives ou simultanées. Notre objectif de chercheur mais aussi de formateur serait donc d'identifier les *tensions* entre

cohésion et fragmentation de soi, les *écarts* entre discours institutionnels et vécu individuel, la *cohérence* entre choix de vie imposés ou désirés que les descriptions courantes isolent. Quelles seraient les approches permettant d'identifier des processus en jeu, inconscients et implicites aux acteurs, dans le rapport à l'autre ?

3.1. Penser l'impensé ou repenser le déjà pensé

Nous partons du postulat que le concept d'homme et de son *alter ego*, *l'autre*, est étroitement lié à la formulation d'une anthropologie qui, selon Laplantine (*op. cit.*), est la discipline qui se donne les moyens de l'analyser par (nous résumerons ici) :

- la construction d'un certain nombre de concepts ;
- la constitution d'un savoir de réflexion et d'observation ;
- ***une problématique majeure, celle de la différence ou le rapport à l'impensé ;***
- une méthodologie d'observation et d'analyse: la méthode inductive et interprétative (52-54).

Nous sommes les héritiers directs de cette rupture épistémologique (savoir scientifique contre savoir philosophique ou pensée spéculative). Les recherches en interculturel ou en éducation à l'interculturel reproduisent, souvent à leur insu, ce rapport préconstruit qui s'articule autour de la volonté de la (re)connaissance de « l'autre différent ». Mais cette bonne volonté interculturelle ne suffit pas : l'anthropologie nous oblige à nous positionner au coeur de cette problématique : *penser l'autre, c'est penser le différent, c'est penser l'impensé. Il nous faut non seulement « penser l'impensé » mais aussi « repenser le déjà pensé ».*

3.2. Identification de cartographies et de (re)médiations identitaires à travers des approches biographiques

Nous avons postulé la diversité des situations de mobilité, celle de leurs motivations, et celle de parcours individuels non linéaires mais fragmentés, qui dessinent des *cartographies complexes* dans un espace et un temps sans cesse redéfinis. Notre objectif sera donc d'analyser les tensions existant entre un souci de cohésion de soi et la fragmentation d'une société, entre la fragmentation d'un parcours et la pluralité des appartenances, des valeurs, des modèles culturels et des identités possibles. Cette conception de l'individu nécessite une méthode d'analyse qui permette d'étudier la diversité des trajectoires, la complexité du vécu individuel, ou plutôt des vécus, faits de continuités et de ruptures.

Les approches autobiographiques, plus spécifiquement les récits de vie, sont des outils privilégiés par la micro-sociologie ou l'anthropologie dans l'analyse de l'expérience de la mobilité. De nos jours, chacun peut devenir le scripteur de soi: on trouve ce phénomène d'extroversion du soi non seulement dans les autobiographies (romancées ou non), les récits de voyage, mais aussi dans les médias, dans des émissions télévisées où l'on se raconte au petit écran. Cette émergence de l'ego est pour Jean-Claude Kaufmann, dans *L'invention de soi* (2004), l'indice d'une rupture épistémologique qui se traduit par un

« affranchissement identitaire » de l'individu du « programme institutionnel » (celui de l'Etat), impliquant un recentrage des analyses autour du sujet et une articulation entre conceptions subjectivistes et conceptions objectivistes. Kaufmann (*op. cit.*) explique le lien intime qui se tisse entre identité et récit de vie en postulant « l'identité comme récit » :

Paul Ricoeur a joué un rôle central dans l'établissement de cette nouvelle représentation dynamique. Il souligne que la narration de soi est, non pas une pure invention, mais une mise en récit de la réalité, un agencement d'événements permettant de les rendre lisibles et de donner sens à l'action (Ricoeur 1991). [...]. « Il ressort que l'opération narrative développe un concept tout à fait original d'identité dynamique, qui concilie les catégories mêmes que Locke tenait pour contraires l'une à l'autre : l'identité et la diversité » [...]. L'histoire de vie ne serait bien entendu rien sans les faits vécus eux-mêmes, elle résulte d'une trajectoire objective, Anthony Giddens (1991) souligne cependant la différence essentielle résultant de la réflexion sur cette trajectoire, qui pour l'identité prend logiquement une forme narrative. *La mise en récit démultiplie le processus identitaire ; ego transforme le simple reflet en réflexivité à partir de sa propre expérience* (Kaufmann 2004 :151-152).

Le récit de vie est donc un concept opératoire, mettant au jour un « capital d'expérience biographique » (Bertaux 1986) et offrant un lieu privilégié d'analyse de la (ré)invention de soi. La narration traduit le besoin de reconstruction de soi, le souci de mise en cohérence de « cette multiplicité contradictoire du social qu'il a incorporé » (Kaufmann, *op. cit.* : 159), et ceci, dans un mouvement dialectique avec la (ré)invention de l'autre en situation de mobilité. Si le récit de vie peut être un espace de négociation avec l'autre social, il peut être aussi un espace de rassemblement de soi, de réconciliation avec soi, stipulant la formulation de choix identitaires.

3.3. Pertinence des approches autobiographiques ?

La prise de distance et la réflexion sur la dimension mobile de l'identité par l'acteur même de la mobilité rendent compte du souci de mise en cohérence entre le vécu et la multiplicité contradictoire du social et offrent un espace de redéfinitions de soi et de l'autre. Cette approche lui permet de devenir *le propre observateur participant de son parcours de vie*, de ses représentations et valeurs, de ses expériences et de son « capital de mobilité » (Murphy-Lejeune 2003). Cette approche lui permettrait aussi de prendre une distance avec son soi et avec l'autre « imaginé », en quelque sorte revisité, selon une approche réflexive.

De plus en plus, les approches autobiographiques, comme les récits de vie ou récits-témoignages (Veshi, à par.), les biographies langagières exprimant le rapport aux langues (Franceschini & Miecznikowski 2004 ; Molinié 2006 ; Cognigni, à par.), les journaux de bord ou journaux d'apprentissage rédigés au jour le jour (Cadet 2004 ; Pungier, à par.), sont utilisées dans la formation de futurs

professionnels dans une discipline autre que la langue, dans celle de futurs enseignants de langues (Lévy 2001), et dans celle également de futurs médiateurs linguistiques et culturels. (Gohard-Radenkovic, à par.).

Toutefois, la narration de soi, l'exhibition de soi est même devenu une mode... Il faut donc rester vigilant. Nous partagerons ici quelques réflexions issues d'analyses récentes menées sur les récits de vie rédigés par nos étudiants tous en situation de mobilité interrégionale ou internationale, productions qui s'inscrivent dans une initiation à l'anthropologie (Gohard-Radenkovic 2008b).

Nous avons pu constater que le bagage de ces étudiants est « naturellement » plurilingue ou potentiellement bilingue – mais ce bagage a été privé de langue, réinvesti, renforcé, *conscientisé* à travers leur séjour de mobilité et leur formation spécialisée, pour certains même élargi à d'autres langues : ceci a impliqué l'élaboration de nouvelles attitudes et de nouvelles stratégies. Le rapport aux langues, entre passion et rejet, se raisonne. Nous avons observé un processus de *renégociations linguistiques* qui sont les indices de *bricolages identitaires*.

Les récits de vie leur ont aussi permis d'observer à la loupe la perception rétrospective – introspective de leurs propres expériences interculturelles, indices de l'évolution possible du rapport à l'autre. Ils traduisent la *mise à distance* de ces expériences au fur et à mesure qu'ils racontent. Ils peuvent traduire aussi l'*émergence conscientisée* de nouvelles représentations, valeurs, attitudes et stratégies, qui sont autant d'indices d'une décentration culturelle et d'une *remise en question* d'un regard naïf et le plus souvent ethnocentré.

Nous avons perçu un paradoxe : d'un côté, nous avons observé des processus de *renégociations linguistiques* et de *décentration culturelle* chez tous les étudiants, quelle que soit la diversité ou la durée de leurs expériences. D'un autre côté, nous avons repéré les traces de discours « interculturellement » corrects dans certains récits, malgré la *pratique réflexive critique* que nous avons tenté de promouvoir dans notre formation anthropologique (ou peut-être à cause de... ?) (Gohard-Radenkovic 1999, 2004).

Nous avons néanmoins constaté que les approches autobiographiques dans la formation de nos futurs médiateurs de langues et cultures sont pertinentes car elles leur ont permis de dire l'indicible vis-à-vis de l'autre, et sur l'autre, d'exprimer des tensions, des peurs, des erreurs, des souffrances mais aussi des coups de coeur et des passions, et au-delà de « penser l'impensé ». En d'autres termes, ils ont apprivoisé leur propre impensé.

Si les récits de vie ont *révélé* à la fois des blocages et des mobilités identitaires, ils comportent aussi des ambiguïtés, des ombres, des zones blanches (Bertaux 1997) dans les confidences que nous (dé)livrent nos narrateurs, qui peuvent osciller de la sincérité à la prise de conscience, de la prise de conscience à l'introspection complaisante.

Mais, tout récit de vie, comme l'expérience du voyage, de par son caractère exploratoire, propose une *démarche initiatique*, ici la (re)découverte de soi dans un rapport dialectique avec l'autre. C'est *le récit du récit de soi, et à travers ce récit de soi, c'est aussi (re)penser soi et l'autre et repenser son rapport à l'autre*.

Conclusion

Nous avons postulé que le recours à l'anthropologie permettait d'analyser la différence et plus encore de dévoiler l'impensé, de repenser le déjà pensé. Nous sommes partie de l'hypothèse que ces dimensions cachées, occultées qui sous-tendent tout échange avec l'autre, complexifiées dans le déplacement, et de plus, en langue étrangère, peuvent être mises au jour, débusquées à travers des approches autobiographiques par les acteurs mêmes de cette mobilité. Cette approche introspective et réflexive renseigne davantage sur soi que sur l'autre !

Mais, par ailleurs, cette conception d'une mobilité individualisée, déterritorialisée, et donc atomisée, doit-elle nous faire renoncer à d'autres approches et à d'autres dimensions d'analyse ? En effet, comment prendre en compte ces dimensions institutionnelles et sociales, ayant concouru à la construction de nouvelles individualités dans la mobilité ? En effet, les théories subjectivistes de l'identité s'attachent à analyser le rapport à l'autre en termes de processus identitaires inter-individuels et privilégient l'analyse des interactions et des récits de vie. Cette démarche permet de dégager des logiques, non pas propres à la communication, mais propres aux individus porteurs de références et d'appartenances différentes, d'expériences antérieures, devant ajuster leurs *rôles* et renégocier des modalités de communication avec leurs interlocuteurs dans la langue du pays (qui peut être une langue étrangère pour une part d'entre eux), dans un environnement social et culturel autre.

Toutefois, les stratégies et les transformations éventuelles des individus vivant une situation de déplacement, et donc de ruptures avec un environnement familial, sont tributaires des capitaux de départ et des ressources premières acquises dans leur groupe social. De plus, ces logiques et stratégies individuelles développées dans la mobilité doivent être resituées dans des contextes sociaux singuliers et leurs institutions, ayant leurs propres enjeux linguistiques et identitaires, leurs propres logiques politiques et économiques.

Bien sûr, ce champ de référence et ces approches ne sont pas exhaustifs. *De nouvelles intersections, pluridisciplinaires, sont à imaginer pour construire une didactique de la mobilité où « l'autre » et le « rapport à l'autre » seraient (re)pensés différemment.*

Références bibliographiques

Anderson, B. 2001. *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris : Poche / La Découverte (*Imagined Communities*. 1983).

Londres : Verso).

Anquetil, M. 2006. *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Bern, Berlin, Bruxelles, Francfort/Main, New York, Vienne : Transversales / Peter Lang.

Bertaux, D. 1986. « Fonctions diverses du récit de vie dans le processus de recherche ». In Desmarais, D. & P. Grell. (dir.). *Récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*. Montréal : Editions Saint-Martin.

Bertaux, D. 1997. *Le récit de vie*. Paris : 128 / Armand Colin.

Bordes-Benayoun, C. & D. Schnapper. 2006. *Diasporas et Nations*. Paris : Odile Jacob.

Cadet, L. 2004. *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement: le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*. Thèse de doctorat, sous la dir. de F. Cicurel, Université Sorbonne nouvelle - Paris III.

Cognigni, E. A paraître. « Se raconter en migration: du récit biographique langagier à la co-construction de la relation interculturelle ». In Gohard-Radenkovic, A. & L. Rachedi (dir.). *Récits de vie et expériences de la mobilité : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité ?* Paris : Espaces interculturels / L'Harmattan.

Ferréol, G. & G. Jucquois (Dir.). 2003. *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.

Foucault, M. 1966. *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris : NRF / Gallimard.

Franceschini, R. & J. Miecznikowski. 2004 (éd.). *Leben mit mehreren Sprachen / Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien / Biographies langagières*. Bern, etc. : Transversales / Peter Lang.

Gohard-Radenkovic, A. 1999 ; 2004. *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Bern, etc. : Peter Lang.

Gohard-Radenkovic, A. 2006. *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Habilitation à diriger des recherches (HDR) sous la dir. de Y. Winkin, Université Lumière-Lyon II.

Gohard-Radenkovic, A. 2008b. « Un curriculum transdisciplinaire : ses effets sur les futurs enseignants de langue en situation de mobilité ». In Alao, G., E. Argaud, M. Derivry-Plard & H. Leclercq (éd.). *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Bern, etc. : Transversales / Peter Lang.

Gohard-Radenkovic, A. A paraître. « L'approche autobiographique dans la

formation de futurs médiateurs linguistiques et culturels : de mobilités géographiques vers des déplacements identitaires ». In Gohard-Radenkovic, A. & L. Rachedi (dir.) *Récits de vie et expériences de la mobilité : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité ?* Paris: Espaces interculturels / L'Harmattan.

Gohard-Radenkovic, A., M. Bera-Vuistiner & D. Veshi. 2003. « Rôle de l'apprentissage des langues seconde et maternelle dans les classes d'accueil ? Espace d'inclusion ou d'exclusion ? ». In Gohard-Radenkovic, A., D. Mujawamarija & S. Perez (dir.). *Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels*. Bern, etc. : Transversales / Peter Lang.

Gohard-Radenkovic, A. & P. Kohler-Bally. 2005 ; 2008. « Une politique et un cadre de formation au service de l'étudiant de mobilité et de la transformation de son 'capital' linguistique et culturel ». In Gohard-Radenkovic, A. (dir.). *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue / Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext*. Bern, etc. : Transversales / Peter Lang.

Gohard-Radenkovic, A. & E. Murphy-Lejeune. 2008a (coord.). Chapitre 3 : « Mobilités et parcours ». In Zarate, G., D. Levy & Kramsch (éd.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.

Gohard-Radenkovic, A. & L. Rachedi (dir.). A paraître. *Récits de vie et expériences de la mobilité : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité ?* Paris : Espaces interculturels / L'Harmattan.

Kaufmann, J.-C. 2004. *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.

Kilani, M. 1997. « La théorie des deux races: quand la science rejoint le mythe ». In Hainard, J. & R. Kaehr (dir.). *Dire les autres*. Lausanne : Sciences humaines / Payot.

Laplantine, F. 1995 ; 2001. *L'anthropologie*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.

Lepez, B. 2004. « Mobilité étudiante en contexte français : analyse des stratégies d'adaptation des étudiants internationaux ». In Murphy-Lejeune, E., (coord). *Interculturel / Francophonies, Nouvelles mobilités, nouveaux voyageurs*. Juin-juil. 2004. Lecce (Italie) : Alliance Française.

Levy, D. 2001. « La formazione interdisciplinare tra ricerca e autobiografica : per un nuovo docente di lingue-culture ». *Heteroglossia n° 1, Il nuovo laboratori della formazione degli insegnanti di lingue: aperture disciplinari e metodologiche* (a cura di Lévy, D.). Ancona : Nuova Ricerche / Casa Editrice.

Marzloff, B. 2005. *Mobilités, Trajectoires Fluides*. Paris : Editions de l'Aube.

Molinié, M. (dir.) 2006. « Biographie langagière et apprentissage plurilingue ». *Le Français dans le monde – Recherches et Applications*, janv. 2006. Paris: Clé international / FIPF.

Murphy-Lejeune, E. 2003. *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Essais / Didier.

Papatsiba, V. 2003. *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Bern, etc. : Transversales / Peter Lang.

Pungier, M.-F. A paraître. « Traces d'expérience de la langue dans des journaux d'étudiants japonais en mobilité ou le récit d'une métamorphose ». In Gohard-Radenkovic, A. & L. Rachedi (dir.). *Récits de vie et expériences de la mobilité : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité ?* Paris : Espaces interculturels / L'Harmattan.

Urry, J. 2005. *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière pour la sociologie ?* Paris : Armand Colin (Sociology beyond Societies. 2000. Londres : Routledge).

Veshi, D. A paraître. « Récits de vie, récits-témoignages d'élèves d'une classe d'accueil. Vers la (re)conquête de soi et la (re)définition des liens ». In Gohard-Radenkovic, A. & L. Rachedi (dir.) *Récits de vie et expériences de la mobilité : nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité ?* Paris : Espaces interculturels / L'Harmattan.

Viard, J. 2006. *Eloge de la mobilité. Essai sur le capital temps libre et la valeur travail*. Paris : Editions de l'Aube.

Zarate, G. & A. Gohard-Radenkovic (dir.) 2004. « La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte ». *Les Cahiers du CIEP*. Paris : Didier (épuisé).