

Se former en langues, un projet d'être

Patrick Dahlet

Université des Antilles et de la Guyane

ISEF / GEREC-F

Introduction

LE CHANTIER DES IDENTITES

Les identités sont aujourd'hui en chantier. Le débat sur le pluralisme culturel et identitaire touche toutes les démocraties contemporaines et plus ou moins toujours dans les mêmes termes. Le problème est de conjuguer, à l'échelle des sociétés comme à celle des personnes, les besoins d'intégration et de singularisation: intégrer des références et des valeurs identitaires transfrontalières et transpersonnelles et affirmer des références d'expression et de création particulières et locales. Cette corrélation est inévitablement source de tensions pour cause de disparité du statut des structures expressives en présence: d'un côté un modèle de connaissance et de communication qui prétend à l'universalité sans avoir rien d'un bien partagé, de l'autre des pays, des groupes et des personnes, le plus grand nombre, structurellement trop faibles pour faire entendre leurs pratiques de langage et se jouer des frontières.

Parce qu'elle fracture les groupes et les personnes de l'intérieur et provoque le déplacement forcé de leurs langues et de leurs cultures (déplacement réel avec l'émigration et virtuel avec les industries de l'informatique et de l'imaginaire), cette tension est vécue comme un facteur d'insécurité identitaire proportionnelle au déficit de reconnaissance qui affecte les capacités d'action langagière des communautés concernées: moins il y a de reconnaissance, plus augmente le sentiment d'insécurité linguistique et culturelle et avec lui ce qu'on peut appeler un sentiment de déclassement identitaire, qui vont alimenter la tentation des replis particularistes.

Pourtant de cette tension fondamentale commencent aussi à émerger des formes et des normes qui indiquent en pointillé des manières de dépasser le conflit et d'articuler les besoins d'intégration et d'auto-identification. A différents niveaux se dessinent de nouvelles figures identitaires qui inclinent à la conjugaison d'appartenances variées et activables selon les temps et les lieux: la promesse d'identités macro-régionales qui transcendent les états-nations, comme dans l'Union Européenne, ou d'identités bilingues et interculturelles dans les pays multiethniques d'Amérique du sud et de la Caraïbe par exemple. Dans tous les cas il s'agit d'identités qui se jouent des frontières de langues tout en jouant sur la valeur de leurs différences.

En quoi l'éducation peut-elle contribuer à travers la formation en langues en particulier à transcender les tensions produites par l'alternative de l'intégration et de la singularisation? Pourquoi et comment l'offre de formation en langues peut-elle constituer un ferment majeur de stratégies identitaires à visages multiples? C'est à ce questionnement et aux éléments de réponse qu'il appelle qu'est consacré le texte qui suit.

On y propose deux grandes lignes de réflexion.

La première aborde ce qui est occulté quand on donne trop consistance de vérité et d'objectivité au discours de formation linguistique: la transformation identitaire que toute formation en langues désigne dans la réalité du formé. L'idée directrice à cet égard est que cette transformation expose le sujet qui apprend une langue à un rapport au langage qui n'est pas avant tout dédié à la communication. Il convient donc de prendre la mesure de ce glissement pour prévenir le risque du contresens communicatif, qui remplace le lien du nouvel ordre communicatif avec une histoire singulière par la révélation de la généralité de ses emplois dans une autre langue.

Si l'on admet son enracinement dans les territoires profonds de l'identité, il faut alors comprendre l'espace de l'apprentissage linguistique comme un espace de composition identitaire et examiner la manière dont les idéaux d'une identité ouverte et polycentrée peuvent orienter les choix de formation en langues et s'incarner dans la subjectivité de ceux qui les enseignent et les apprennent. C'est l'objet de la seconde ligne de réflexion. Rejoignant la haute ambition d'une éducation plurilingue, on y souligne que la prédiction de la pluralité, pour être rendue intelligible et désirable, doit faire l'objet d'une éducation au plurilinguisme qui ne sépare pas la connaissance et l'action en langues des reconnaissances identitaires qui les conditionnent. On éclaire alors les volets souhaitables d'un régime d'apprentissage des langues qui transpose en agir réciproque le sens d'une éducation à l'interdépendance des identités.

1. LA FORMATION EN LANGUES, UN TEMPS POUR CHANGER

Qu'est-ce que se former en langues? C'est vers le mouvement de cette interrogation que, après bien d'autres, je voudrais me tourner dans cette première étape. La poser en ces termes, dire *se former* plutôt que *former* en langues, c'est en fait déjà prendre position et délimiter le sens de l'argumentation: la formation de soi arrive avant et avec la formation en langues. Et cela pour au moins deux raisons sur lesquelles je m'arrêterai successivement. La première est que, à l'image de toute formation, mais aussi de manière beaucoup plus pressante, la formation en langues concerne la place du sujet par rapport aux savoirs qui le rendent possible. Car toute appropriation de langue garde toujours, mêlé à sa valeur conventionnelle sur le marché - linguistique, scolaire, professionnel -, un caractère très privé, qui engage le sujet dans un ordre de connaissance tout à la fois étranger, impalpable et familier (1.1). La deuxième raison est que l'échange langagier constitue le support fondamental de l'identification par le jeu de la distance jamais abolie et toujours virtuellement présente entre la configuration mobile des formes de langues possibles et celle des formes de langues effectivement établies entre les sujets. Pris tel qu'il s'expose dans son rapport à ses changements de discours et de langues, le sujet est identifiable à la signification attribuée à ces changements (1.2).

1.1. Se former en personne

Toute formation est une formation de soi. Il y a nécessairement toujours de l'être en formation. La langue d'ailleurs le conjugue: *je suis, tu es, nous sommes en formation; on entre en formation, on acquiert une formation* et, au bout du compte, avec beaucoup d'efforts et un peu de chance, *on en sort, formé*. Qu'implique la notion de formation si on l'envisage sous l'angle de la personne?

1.1.1. Une première façon de répondre est de dire que toute formation doit procurer de nouveaux savoirs et des certifications supérieures dont on attend des améliorations professionnelles en termes de rémunération et de responsabilités. Ces attentes sont justifiées et ne sauraient être écartées. Mais en se prononçant ainsi on inscrit le potentiel de changement de toute formation dans ce que j'aurais tendance à appeler une *logique compétence*, autrement dit dans une logique d'expansion individuelle et productiviste qui vise à doter la personne, qu'il s'agisse du jeune élève ou du salarié adulte, des ressources

nécessaires non pas seulement à l' exécution des règles d'un domaine d'activités disciplinaires ou professionnelles (car dans ce cas on n'aurait affaire *qu'à*, si je puis dire, une qualification et non pas à une compétence supérieure) mais à la mobilisation de l'intelligence dans l'activité professionnelle et communicative. Cela signifie certes connaître le fonctionnement des règles (de la grammaire et de l'usage d'une langue dans le champ qui est le nôtre) et savoir les appliquer mais aussi plus largement savoir les adapter, les compléter et en inventer d'autres à l'occasion pour faire face à la variabilité des situations (ce qui relèverait de la composante stratégique au sein des schémas classiques de la compétence de communication, cf. Canale, 1981, Moirand, 1982).

La progression régulière des niveaux de savoirs, la pression de la compétition économique, la rapidité des évolutions technologiques expliquent que la formation soit le plus souvent linguistique comme variable d'ajustement de l'emploi et des compétences. Et la formation linguistique n'y échappe pas quand elle définit son objet en termes de compétence fonctionnelle et ses objectifs en termes d'actes de paroles concrets à réaliser et de conditions psychosociales à remplir pour qu'une performance communicative soit atteinte dans une situation réelle. Dans cette optique communicative, former des personnes compétentes en langues c'est au fond leur fournir les outils nécessaires, ou les armes dans une conception plus conflictuelle de la communication, pour qu'elles puissent faire face aux exigences à la fois évolutives et fractionnées de la communication en fonction de métiers et de contextes de référence qui peuvent être éminemment variés.

Encore une fois cette *logique compétence* correspond indéniablement à un impératif d'apprentissage. Cependant à trop se focaliser sur elle, on expose la formation à un curieux paradoxe. Alors que former c'est transformer, parce que la formation se situe nécessairement au point de rencontre entre les exigences d'un système d'enseignement ou d'une activité productive et les aspirations (cognitives, émotionnelles, imaginaires) des personnes, on ramène le processus au premier de ces termes, faisant comme si la formation exprimait avant tout une demande (ou une non demande quand elle obéit à des contraintes indépendantes des sujets) de lumière et de confort.

1.1.2. Or, on le sait, c'est beaucoup plus sérieux. Pour les apprenants, et pour les apprenants en langues surtout, compte tenu de la fonction de symbolisation ou mieux de la *fonction de symptôme* (Bühler, 1934) de la langue énoncée, et parce que ce sont des sujets sociaux, se former c'est s'investir fortement, que les sujets en aient conscience ou non, parce que c'est s'engager à produire leur identité en la soumettant au savoir, au regard et à la langue d'autrui. Et quand cette identité qu'ils produisent est la partie émergée d'une histoire collective ou individuelle difficile, qui a précisément rendue la définition de leur identité insatisfaisante ou harassante, voire impossible, on comprend à quel point la formation peut s'enraciner dans les représentations que celui qui apprend se fait du savoir, de son vécu et des stratégies identitaires qu'elle est censée étayer.

Se former c'est prendre la peine et le plaisir de se transformer, parce que, qu'elle soit ou non l'expression d'un désir, cette formation de soi vient par définition remplir un vide plus ou moins béant et plus ou moins soupçonneux aussi, selon l'histoire avec laquelle on vient, à l'idée de ce savoir qui va prendre la place de ce qu'on ne sait pas, de ce qu'on ne sait plus ou de ce qu'on ne sait pas encore assez. On peut dire qu'apprendre une langue c'est toujours désapprendre une certaine manière de se voir soi, le monde et l'apprentissage (Dahlet, 2000, p.17). Mais il faut prendre toute la mesure de ce que ce (dés)apprentissage implique: un désistement. On apprend une langue quand on congédie l'attente de la parler et de s'entendre la parler, quand on se désiste de n'avoir qu'une parole. D'une certaine façon, commencer à apprendre une nouvelle langue suppose toujours de réussir à faire d'abord le chemin inverse: accomplir à rebrousse-poil la trajectoire heuristique du langage à travers les langues pour agir à l'encontre de ce qui l'assujettit à l'omission.

La mise en situation d'apprentissage linguistique suppose ainsi qu'on la saisisse sous

l'angle du dénouage qui l'autorise. Entre la langue qui n'en finissait pas de ne pas s'apprendre et cette langue qui, maintenant, n'en finit pas de s'apprendre, il y a cette torsion cruciale qui la signifie: la fin de ne pas apprendre cette langue et le désistement qui la conditionne. Masqué le plus souvent comme tel, il est pourtant au départ de tout apprentissage, ce qui persiste dans son fil avec la fermeté muette d'un socle, d'un discours rabattu sur lui-même et se défendant d'entraîner dans son battement la nouvelle langue qui se présente.

C'est un fameux désistement, tellement enfoui et si peu dicible peut-être, que la réflexion sur la formation en général, et sur la formation en langues en particulier, le prend rarement en compte: abdiquer de s'entreprendre seulement dans une langue, abdiquer des faux savoirs sur soi et sur l'étranger à soi qui étaient venus opportunément se loger à la place laissée vide par l'absence de la langue de l'autre, accepter de mettre quelque chose de nouveau à la place de ce qui faisait fonction de connaissance de l'autre et par contrecoup de soi.

Ce désistement fondateur instruit une problématique de la formation en langues qui ne se représente pas comme positive, mais bien comme l'inscription de la progression communicative qu'elle offre autour d'un creux. On peut voir dans ce creux, la vérité de l'opacité absolue de la langue de l'autre, «Nous ne *comprendons* pas les gens», dans les termes de Wittgenstein (1945, p. 356), ou encore la vérité du manque formalisé par Lacan dans le *vel d'aliénation* (1964, pp. 188-193). Le terme théorique de référence n'est pas déterminant. Seul importe à ce niveau le concept que chacun des gestes théoriques désigne: l'épaisseur d'un creux qui marque la nécessité de son interprétation.

Sans l'épaisseur de ce creux, la nouvelle relation de communication projetée dans le sujet, demeure aussi pour lui sans positivité. Le propos de la formation en langues est alors moins d'ordonner un enchaînement communicatif qui aurait un nouveau commencement linguistique que d'organiser le jeu de langage que dessinent les langues autour du schéma de la *reconnaissance*. Au regard du creux qui détermine le sujet à la lumière de ce qui appartient à la langue et à l'autre qu'il ne connaît pas, la reconnaissance de l'absence d'une langue dans la subjectivité du sujet signifie aussi celle de ceux qui la parlent.

1.1.3 Le schéma de la *reconnaissance* apparaît à cet égard comme l'acte clé de la formation en langues parce qu'il signifie et légitime l'acceptation par le sujet d'une explication nouvelle. Mais si l'explication est éclairante, c'est moins parce qu'elle donne une nouvelle cause d'action communicative au sujet, que parce qu'elle le met en circulation dans d'autres signes, à la recherche de nouveaux jeux de langage, et que, dans le même mouvement, elle rend raison de l'inscription par le sujet des représentations de l'autre et de ses valeurs dans la gestation continuée à la fois de ses compétences et de sa conscience de langage.

Toute personne qui entre en formation, à quelque moment de sa vie que ce soit, engage ainsi les territoires profonds de son identité. Elle les inscrit dans un nouveau cours. Quand c'est le cas, l'acte d'appropriation d'une deuxième langue signifie aussi indissolublement un acte de réappropriation posé sur l'engendrement de son identité par la personne qui apprend. Car la nouvelle langue que cette personne consent à apprendre l'autorise à neuf, au sens propre du terme: elle lui accorde ce privilège, perdu depuis l'absorption dans la première langue, d'apparaître à nouveau en position d'auteur, auteur et proférateur de cette langue avant étrangère et que la personne construit maintenant pour soi de façon toujours inédite à partir de l'instant où elle commence à la parler. Par là s'installe un projet, le projet de formation: donner sens à cet objet nouveau et par là même de nouvelles significations à une histoire. Mais cela implique aussi qu'il peut y avoir des deuils à faire, le deuil d'une image désormais ancienne de soi-même et du savoir.

Force est donc d'admettre que la formation constitue un temps primordial de recomposition identitaire qui peut aller jusqu'à inciter à toutes les métamorphoses. Qui d'entre nous, professeurs de langues, dans le cadre d'une pédagogie de la créativité ne s'est pas entendu exhorter son public, à s'exprimer le plus loin possible des idées reçues et à oser se produire dans les rôles les plus imprévisibles, sans trop s'interroger sur le trouble qui pouvait naître d'un décollement aussi impératif. Charge au groupe alors d'« imaginer qui est cette personne /.../ en forçant les participants à oublier «ce qu'ils savent» sur leur compagnon » comme le recommande un ouvrage bien connu en son temps (Augé, Borot, Vielman, 1981, p.20).

Temps du *je* dans le *jeu* de formation, ce temps de recomposition identitaire est pour cette raison aussi particulièrement complexe. Entre identité fictive et identité réelle, entre identité choisie et identité attribuée ou imposée, entre ce qu'il y a à apprendre, ce qu'il y a à taire et ce qu'il y a à oublier, ce qu'autorise la formation c'est bien un temps pour changer, mais cela naturellement à la condition que soient prises en compte dans l'offre même de formation toutes ces tensions identitaires avec lesquelles l'enseignant et l'apprenant ou le formateur et le formé auront à négocier, tensions elles-mêmes surdéterminées par le conflit latent et incontournable lié à l'asymétrie des statuts du professeur et de son public dans le lieu et le temps de la formation.

1.2. Changer de langue comme personne

Si toute formation agit sur les identités, c'est le comportement linguistique et l'insertion de la variation de langues dans ce comportement qui sont le support de cette action, support étant à entendre au sens fondamental du terme comme l'ensemble des conditions de placement et de restitution des mouvements identitaires de la personne. C'est dire que plus que d'autres formations probablement, la formation en langues, quel que soit le statut de ces langues (langue nationale, officielle, régionale, communautaire, étrangère), agit sur la conscience de soi, puisque cette conscience qui nous définit est avant tout une conscience de langage et qu'elle est aujourd'hui appelée, on le sait, à s'inscrire dans un devenir toujours plus polylinguistique.

1.2.1. Que ce soit le mode d'utilisation d'une langue, quand on n'en possède qu'une, ou le choix de la langue utilisée dans l'interaction, quand on en a plusieurs, les deux reviennent toujours à inscrire les sujets dans des rôles sociaux et dans des options identitaires déterminés. La relation entre langues et identités est à double sens. Les ancrages linguistiques conditionnent des possibilités d'identités pendant que les ancrages identitaires conditionnent des possibilités de langues – pendant que signifiant ici littéralement la simultanéité potentielle des deux conditionnements.

Même unilingues, nous employons des registres langagiers et des formes de discours extrêmement variés au cours d'une seule et même journée : pour saluer des voisins différents, pour s'entretenir avec nos collègues de travail, pour dialoguer avec nos amis, pour répondre au téléphone, pour exécuter un calcul mental, ou encore pour parler pour soi fort de son langage intérieur. Sans qu'on n'y prête nécessairement attention – la tâche serait épuisante -, ces variations produisent des images de soi et des autres tout en étant le produit d'attentes normatives et de justifications identitaires qui projettent ce qui peut être dit dans ce qui le sera.

L'étudiant qui en situation d'examen oral devient, après une entrée en matière très formelle, plus familier au fur et à mesure que l'entretien avec l'examinateur devient plus animé, donne la preuve d'une faculté d'anticipation et d'inférence à partir de la situation. Réinterprétant une manière normative d'interagir dans cette situation, il acquiert ainsi une identité transactionnelle forte qui peut être pour lui la meilleure des choses, dans la mesure où elle témoigne d'une capacité de gestion des conditions de réalisation d'une activité, mais aussi la pire si l'invention identitaire sollicitée ne va pas dans la direction considérée comme efficace et juste dans le cadre d'un examen.

L'alternance des registres langagiers, quand on vit en une langue, ou celle des langues elles-mêmes, quand elles sont plusieurs à nous habiter, sont des maillons indispensables à la communication. Les emprunts à la langue première autorisent la communication en langue étrangère en ne laissant pas le vide de la connaissance dans cette langue s'annoncer comme tel. Mais, inséparable de sa fonction communicative, le rapport à cette possibilité d'alternance et son mode d'exploitation sont une composante décisive des pratiques identitaires.

Dans les contextes où plusieurs langues sont en présence et où les locuteurs sont bilingues, voire plurilingues, le choix d'une langue plutôt que d'une autre ou l'alternance des langues en cours d'interaction étayent les constructions identificatoires qui définissent chacun comme personne. En utilisant un registre ou une langue plutôt qu'un autre et suivant la manière dont ils combinent des modes variés d'usages langagiers et de langues, les sujets non seulement façonnent et disent leur rapport au monde et à autrui mais aussi ne cessent de marquer par là des sentiments d'affinité ou de défiance, de loyauté ou de déni, de solidarité ou de refus à l'égard des différents réseaux (familiaux, de pairs, de voisinages, scolaires, professionnels) et espaces de références (communautaires, nationaux, extranationaux) dont ils sont membres. C'est en portugais que Gala, adolescente franco-brésilienne de 14 ans, rappelle toujours à ses parents, quand il y a lieu, que dans son monde à elle on ne hausse jamais la voix - «calma, calma pai ! « - et qu'on ne soufflette jamais, si peu que ce soit, un enfant - «não bate nas crianças» - , avant de reprendre comme une française sa place dans le discours collectif, en attendant que s'impose à nouveau le soulignement d'une opposition en portugais.

2.2.2. A la fois rapport et narration du rapport qu'elle vise, la relation identifiante est ainsi avant tout un objet de discours, qui se (dé)fraye toujours une voie entre plusieurs possibles: un énoncé ou une langue plutôt qu'un ou une autre, un énoncé et une langue avec un ou une autre. Le discours tire de là le principe de sa nature foncièrement dialogique (cf. Brait, 1997 et Todorov, 1981). Les bifurcations des énoncés et des langues dans le mouvement discursif figurent des changements de niveaux qui peuvent être reconnus comme des traces d'actes d'identification et de dénivellation identitaire. Mais la signification de ces changements dans le processus d'identification des personnes ne provient pas uniquement de ce qu'ils rendent lisibles des «noeuds ou des carrefours où une direction est prise par rapport à (et contre) d'autres» (Grize et al., 1984, pp. 87-93). Encore une fois, cette signification n'est pas détachable des tensions entre exigences identitaires et exigences d'intégration qu'elle reprend en sens, avec la propension à transformer en évidence l'une des directions possibles des langues qui filent l'énonciation des sujets.

L'observation de la façon dont les migrants brésiliens apprennent le français en Guyane illustre bien l'interdépendance des marques linguistiques et identitaires et la portée de la dimension intégrative dans l'appropriation de la nouvelle langue. On constate en effet que les enfants de l'immigration brésilienne accèdent au français à une vitesse et avec une aisance étonnantes qui contrastent avec les pesanteurs et les incertitudes de l'apprentissage de la langue chez leurs parents. Beaucoup plus que par des facilités d'apprentissage linguistique qui seraient inhérentes aux enfants, ne serait-ce que parce que ces facilités se remarquent aussi chez des adolescents, le rythme et la sûreté différenciés des progressions s'expliquent par une disponibilité identitaire (par définition l'identité des jeunes n'est pas encore construite) mais aussi par une motivation supérieure de l'intégration : se fondre dans la communauté des autres enfants en employant au mieux et le plus vite possible la langue de tous au moins dans l'enceinte scolaire où tous se retrouvent. Du côté des parents, la soif d'intégration est souvent moindre : d'abord parce que c'est la motivation utilitaire (parvenir à s'exprimer en français pour des raisons économiques) qui détermine avant tout leur apprentissage et ensuite parce que incarner une stratégie identitaire dans cette nouvelle langue a toutes les raisons d'apparaître à ses adultes immigrés, au regard de l'identité établie et dans la position très vulnérable qui

est la leur, comme un insoutenable renoncement à ses propres allégeances identitaires. Craignant l'assimilation ils se retiennent d'apprendre même s'ils ne peuvent pas ne pas le faire: « même les individus qui cultivent leur irrédentisme et leur nostalgie du pays d'origine /.../ ne peuvent survivre socialement sans se donner un minimum de moyens d'être reconnus comme des êtres sociaux dans leurs contacts avec les autres, et donc, /.../ ne peuvent pas ne pas apprendre à communiquer minimalement dans la culture du pays d'accueil » (Arditty & Vasseur, 1999, p. 15).

Cela dit, la partition des apprentissages entre enfants et adultes, qu'on a évoquée, n'est une différenciation possible. Elle n'a bien entendu rien de systématique. C'est dans tous les cas, enfants ou adultes, que lorsque la perspective intégrative traverse la perspective communicative, l'apprentissage de la langue nouvelle apparaît plus délicat et lourd d'enjeux, parce qu'il devient la réponse recherchée non plus seulement à des besoins mais à une histoire, une histoire qui souffle la coercition et la liberté, mais suivant le «propre de la domination symbolique /.../ qui défie l'alternative ordinaire de la liberté ou de la contrainte» (Bourdieu, 1982, p. 40). On connaît le rôle que peuvent jouer les parents dans le basculement graduel des enfants vers une autre langue quand ils défendent comme un choix le devoir qu'ils se font de mouler sur celle de l'école la langue que leurs enfants pratiquent hors de l'école.

Derrière l'attribution de l'autre langue à l'identité de l'enfant, il y a certes chez ces parents, que chacun d'entre nous peut être, le sentiment de favoriser ainsi l'intégration des enfants sur le marché de l'école et de l'emploi. Mais parce que l'adulte ne voudrait rien en savoir pour lui-même, ce désir d'une autre langue qu'il adresse à l'enfant répond aussi à une nécessité profonde. C'est celle de croire, quand on est insécurisé dans sa propre langue, qu'il existe un lieu où se parle vraiment cette langue, vraiment mieux qu'on la parle, comme le suggèrent ces deux témoignages, recueillis en juillet 2003, le premier en Alsace et le second en Bretagne: « *j'ai reçu un bébé, c'est comme ça qu'i(l) parle le français lui, comme un alsacien* » (Maryse, alsacienne, 42 ans, à propos du « français d'Alsace » parlé après dix-huit années dans la région par sa copine originaire de l'« intérieur ») – « ah non! le vrai breton, c'est pas ici que vous le trouvez, c'est dans le Finistère » (Yves, 55 ans, breton du Morbihan). Pour ces locuteurs en perte de langue, il existe forcément une place où la langue est aboutie, plus aboutie que la leur. Vouloir aboutir à la conscience de soi par la conscience d'une langue parfaitement réalisée, c'est la quête de tout sujet à jamais divisé comme effet de langage, dans la formulation de Lacan (1966, p. 292), celle aussi de toute la culture européenne après Babel, voire du genre humain tout entier, perpétuellement à la «recherche de la langue parfaite» si l'on suit Umberto Eco dans l'«histoire d'une utopie» (Eco, 1994).

Si l'on revient pour clore cette étape à l'institution des identités linguistiques dans des hiérarchies de pouvoirs, l'histoire que l'on retrouve, c'est celle qui vient buter sur une norme linguistique et identitaire prédominante. Et il faut se garder de l'oublier. C'est une histoire au mieux floue, comme dans le cas de ces deux interlocuteurs brésiliens établis depuis dix ans à Cayenne qui revendiquent la prégance sans partage de leur langue maternelle tout en notant qu'au même instant ils conversent entre eux en français, et au pire déstructurante, voire destructrice, comme on peut le pressentir dans cette revendication si déconcertante de Regina, enfant de famille brésilienne née il y a 11 ans en Guyane : « Ma langue c'est le brésilien, seulement je (ne) la sais pas ». Où l'on s'aperçoit que la consistance identitaire d'une langue pour un sujet peut être forte au point de justifier l'irréductibilité d'un lien en l'absence de toute pratique.

2. L'EDUCATION AU PLURILINGUISME, UN FERMENT D'IDENTITES OUVERTES

L'échange et le croisement ininterrompu des identités peuvent déboucher sur le pire: la marginalisation, l'exclusion, le démantèlement des personnes et des communautés et il s'agit toujours déjà des plus fragiles. Il peut aussi en résulter le meilleur : l'intégration

dans l'invention de nouvelles socialités et l'épanouissement de toutes les capacités créatives impliquées dans ce processus. Mais que faire pour aller dans cette direction, que proposer dans un système éducatif pour faire apparaître la dynamique identitaire comme une scène polymorphe et complexe et contribuer à fonder le lien social sur des possibilités d'affiliations identitaires ouvertes et multiples?

En appelant à la conception et à la mise en place d'un cadre légal d'apprentissage réciproque des langues, l'éducation plurilingue configure un nouveau modèle d'action qui permet d'envisager de répondre à ce défi, à la condition bien entendu d'entendre l'éducation plurilingue comme la combinaison d'un double dispositif: une formation plurilingue d'une part, qui vise à étendre considérablement le répertoire linguistique des apprenants en structurant par des démarches innovantes, telle que la dissociation des objectifs d'enseignement de chaque langue, l'acquisition de connaissances communicatives et disciplinaires en plusieurs langues, quel que soit leur statut (extranational, national, officiel, régional, communautaire), et une éducation au plurilinguisme d'autre part qui, dans une perspective éthique, fait de la diversification des langues apprises et des compétences qui les accompagnent, la source d'une valeur inestimable pour la communauté humaine. Et plus qu'à la tolérance, je pense ici à la confiance, aux rapports de confiance que la réciprocité du partage des langues procure à chaque personne et engendre entre elle et le monde (cf. *infra*).

Si l'on conçoit que l'éducation plurilingue suppose une éducation au plurilinguisme, c'est-à-dire un enseignement qui en rende les valeurs intelligibles et accessibles, alors il est fondamental d'asseoir cette éducation sur les histoires identitaires auxquelles l'explicitation de ces valeurs réplique, que ce soit pour les réconcilier avec elles-mêmes, quand elles sont déchirantes, comme c'est le cas quand elles sont supportées par des langues minorées, ou pour les articuler à la lutte contre les disparités linguistico-culturelles, quand elles sont portées par des langues majorées. Dans les deux cas, l'idée est de faire de ces identités, contrariées ou puissantes selon les valeurs attribuées, y compris par leurs propres locuteurs, aux langues qui les affectent, des identités ouvertes.

C'est cette perspective qui signifie le déplacement, déjà motivé plus haut (cf. 1.1.) du cadre de référence de la didactique des langues, d'une *logique compétence* vers une *logique reconnaissance*. Disons-le encore une fois. La conception de cette *logique reconnaissance* ne signifie pas la relégation de l'importance objective de la *compétence* communicative et de ses différentes facettes (stratégiques, affectives ou réflexives), mais bien plutôt sa dynamisation à travers son englobement dans un régime d'échanges communautaires fondés sur l'intersection d'appartenances multiples. Cette *logique reconnaissance* réintègre ainsi les « deux questions /.../ incontournables » que sont pour l'enseignement des langues la « question existentielle » (/.../ ce que l'on va **faire** de ce que l'on est) et la « question sociale » (que **faire ensemble**, à la fois malgré et avec nos différences?) », associées par Christian Puren à sa modélisation de la « perspective co-actionnelle-co-culturelle » comme configuration émergente en didactique des langues. Ce qui distingue peut-être simplement de cette perspective la mention d'une *logique reconnaissance*, c'est précisément d'explicitier ces deux questions comme traces du dépassement d'un objectif premier de « connaissance » par le moyen du « reproduire » et conditions constitutives de la possibilité de l'« agir avec » au cœur de la visée « co-actionnelle » (Puren, 2003, p. 93 et 103).

Il n'existe pas de solutions toutes faites pour prendre en compte les identités et leurs tensions dans une démarche d'éducation au plurilinguisme. Elles restent à élaborer, et avant tout à être imaginées par ceux qu'affecte sur place la dynamique identitaire à travers les langues et qui se mobilisent pour que les politiques éducatives n'ignorent pas la vérité de la demande de tolérance et de confiance que cette dynamique et ses sujets leur font. Les solutions *a priori* n'existent pas mais on peut entrevoir des directions qui pourraient contribuer à raisonner l'éducation linguistique dans les termes d'une *logique de reconnaissances* réciproques. Je proposerais à cet égard de distinguer ici deux

grands niveaux de responsabilité et d'intervention éducative: en premier lieu celui de la consistance d'un modèle pluraliste des identités des personnes ou des sociétés, et en second lieu celui de la relation entre langage et identités

2.1. Un cadre pour une conscience de la pluralité.

La première responsabilité consiste à susciter et à nourrir chez les apprenants la prise de conscience de l'interdépendance entre l'exigence d'un monde pluraliste et la gestion de la complexité identitaire. Le cadre de cette prise de conscience peut, me semble-t-il, reposer sur la thématization de quatre principes: *diversité de fondation, devoir d'entente, pluralité active, co-assurance des langues et des cultures.*

2.1.1. L'accès de ceux qui découvrent la diversité à une conscience de la *diversité radicale, i.e.* à la racine du monde, des identités linguistico-culturelles, correspond à un premier principe clef de l'éducation plurilingue: gagner ceux qui se forment à l'idée qu'un individu n'est rien s'il n'est pas quelqu'un pour autrui et que cet enracinement de soi dans l'autre implique des droits et des devoirs: droits des personnes à disposer de leurs langues et devoirs de garantir à chacun aussi bien que de l'eau potable des langues *potables.*

Et c'est à dessein que je parle de langue *potable*: pour souligner que la thématization de la pluralité dans l'institution éducative doit aiguïser, voire même renverser, le sens habituel de son propos. Le renversement intellectuel à accomplir est le suivant. Il consiste à dire que, contrairement à l'affirmation du sens commun, ce n'est pas la vie des groupes humains qui dépend de leur capacité à s'adapter et à s'entraîner à s'adapter constamment au milieu naturel où ils s'enracinent mais que c'est la préservation et le renouvellement des équilibres biologiques qui sont conditionnés par l'idée que s'en font les hommes, par ce qu'ils acceptent d'y mettre et par les moyens qu'ils se donnent pour le faire.

Certes l'évolution des hommes et de leur environnement est régie par des exigences d'adaptation réciproque. Il n'est pas question d'écarter l'indispensable accomplissement de cet accommodement mutuel de l'homme et de son milieu. Cette interaction dans l'adaptation est bien une condition nécessaire pour garantir la vie sur terre. Ce que l'on souligne uniquement ici, c'est que ce n'est pas une condition suffisante. Car cette interaction, pour pouvoir s'exercer, requiert un dispositif et une expérience qui l'autorisent, au sens étymologique du terme, c'est-à-dire qui la produisent comme l'auteur d'une régénération reconnaissable et descriptible.

Ce dispositif auteur correspond à ce qui peut être appelé une culture de la biodiversité,

elle-même descriptible en trois cycles perpétuellement recommencés: la diversité linguistique comme support de la diversité culturelle (comme support et non pas comme instrument, autrement dit comme un ensemble de conditions et d'activités sans lesquelles il n'y a pas de gestion possible de la co-existence de ces cultures), la diversité culturelle apparaissant elle-même comme le support fondamental d'une connaissance et d'un développement maîtrisés de la biodiversité. Dans tous les cas, on le voit, c'est cette construction linguistico-culturelle qui apparaît comme le principe directeur de la vie sur terre: pas d'eau potable sans langues potables. «Si le guarani s'éteint, qui priera pour que le monde ne s'éteigne pas aussi?» nous dit un proverbe guarani. Il s'applique à l'ensemble des potentialités de toutes les langues du monde.

Dans ce moment de parfaite violence internationale que nous connaissons et où les scénarios les plus sombres que l'on avait cru écartés, l'explosion ou de l'assujettissement du monde, refont surface, l'affirmation du rôle premier de la diversité des identités linguistico-culturelles dans la génération et le maintien des équilibres biologiques doit constituer l'argument essentiel de notre volonté de pluralité et de celle que nous

cherchons à transmettre à nos apprenants. Car contre ceux qui considèrent que, au regard des enjeux techno-politiques et économiques, les différences des espaces linguistiques et culturels ont un intérêt mineur et accessoire, la prise en compte de ce renversement établit l'existence de références de langues multiples comme condition de l'existence tout court. Il en ressort que l'évaluation positive de la diversité linguistique et culturelle doit être un thème de mobilisation majeur parce qu'elle définit un critère central non seulement de la modernité de nos sociétés mais aussi de leur futur, si elles veulent en avoir un qui soit vivable.

2.1.2. Le *devoir d'entente* fournit un second principe d'éclaircissement dans un parcours d'éveil éducatif à la pluralité. Sa fonction est de revenir avec les apprenants sur la vision très oecuménique, voire angéliste, qui oriente généralement la mise en lumière de la diversité, et de mobiliser un examen critique du présupposé d'entente sur lequel on a tendance à s'accorder, dans tous les sens du terme, quand on en parle.

Quand on la prend en compte, la thématique de la diversité est en effet souvent automatiquement associée, surtout dans la continuité des modèles de la philosophie communautariste, à l'affirmation que la cohésion et le développement des sociétés doivent être envisagés comme le résultat du rapprochement entre des groupes qui partagent un ensemble de convictions et de valeurs fondamentales, et qui les partagent *a priori*. Quand on sait les murs et les dérives explosifs auxquels peut donner lieu l'approche communautariste, un tel point de vue apparaît non seulement irréaliste mais dangereux. Poser l'entente à la source, c'est en effet ignorer, voire dénier, que c'est la violence et non la concorde, si minimale soit-elle, qui constitue le fait primaire de l'humanité. C'est ce que font notamment concevoir des réflexions aussi différentes que celle de Hobbes, condensée dans sa formule emblématique, l'« homme est un loup pour l'homme » (Hobbes, 1649, *Le citoyen*, épître dédicatoire), de Kant avec la figuration d'un mal *radical* et insondable - *unerforschbar* (mais qu'il détache, rappelons-le, de toute origine diabolique (Kant, 1793, Partie I)) ou encore de Freud repérant en chacun cette *pulsion de jouissance* qui, à son insu, l'« autorise à traiter en ennemis tous ceux qui restent en dehors de lui » (Freud, 1929, p.68).

En référence à ces conceptions, on substituera alors à l'idée de l'existence d'un socle sémantique commun celle d'un *devoir d'entente*: chacun a le devoir d'agir en sorte que ceux qui l'entourent, ceux qui sont « en relation les uns avec les autres », pour reprendre les termes de Kant (1797, &43), réussissent à s'entendre et corrélativement à implanter et à faire fonctionner un cadre légal et des règles qui garantissent les équilibres sociaux et la paix. Il s'agit d'un devoir de coopération civique. Et si cette coopération se présente comme un devoir, c'est parce que l'entente de la diversité, contrairement à l'interprétation consensuelle qui l'affecte souvent, n'est pas acquise d'emblée. Ce que signifie au départ la diversité, ce sont des différences et des clivages qui cristallisent des antagonismes potentiels.

L'entente et la concorde sont alors à conquérir sur ce fond de discontinuités et de discordances radicales. Plutôt que de partir de la conviction, même si elle peut, heureusement, ne pas être démentie par l'expérience, que nous vivons aux côtés de personnes intrinsèquement soudées par des valeurs communes, mieux vaut partir du principe que le lot commun est de co-exister avec des personnes qui ne partagent pas les mêmes convictions fondamentales. Moins risqué, ce point de vue est sans doute aussi autrement plus dynamisant puisqu'il conditionne l'émergence de l'entente à l'institution de la pluralité, sous peine de trouver à la place de la diversité ces crises identitaires dont on ne revient pas.

2.1.3. Le troisième principe introduit dans le curriculum la notion de *pluralité active*. Il traduit la nécessité d'opérer une distinction conceptuelle entre la *diversité* et la *pluralité*. La diversité linguistico-culturelle est incontestablement une composante essentielle de la biodiversité, son support radical plus que sa conséquence, comme on

l'a souligné plus haut.

Mais à trop rapprocher la diversité linguistico-culturelle et la diversité biologique, on saisit la première sur le mode de la seconde: comme un bien marchand à exploiter. Naturalisées, les différences culturelles deviennent alors au mieux des commerces de l'imaginaire et des industries de la culture qui les indifférencient, elles et leurs communautés d'origine, et au pire des handicaps symboliques qui éteignent progressivement ces communautés avec leurs structures d'expression. La distinction de la diversité et de la pluralité s'impose donc pour dénaturer la diversité linguistico-culturelle. Si la diversité est une donnée de nature et d'espèces, la pluralité est un choix d'humanité et de sociétés.

À cet égard, la diversité qualifie la condition constitutive du vivant, biologique et humain, alors que la pluralité désigne l'incorporation de la diversité linguistico-culturelle dans une politique de projection et de supervision d'interactions équilibrées et réciproques entre les identités linguistico-culturelles qui donnent au monde son sens de monde humain.

Au sein du dispositif politique de la pluralité, la notion de *pluralité active* désignera alors plus particulièrement les actions qui se concentrent sur les correctifs indispensables à apporter à l'unidirectionnalité des flux d'échanges et à l'inégalité des espaces et des moyens d'identification qui en résultent pour les personnes et les communautés. Dans la mesure où aujourd'hui une politique de pluralité doit impérativement aller dans le sens d'une *pluralité active*, on voit que si la pluralité inclut le pluralisme, elle ne se résume pas à la coexistence des différences (qui d'ailleurs peuvent s'ignorer les unes les autres), mais suppose simultanément la multiplication des pôles d'identification de chaque communauté et une priorité au renforcement des capacités d'échange avec l'extérieur, des langues et des cultures marquées par des déficits de réciprocités.

2.1.4. Le dernier principe légifère sur le dynamisme créateur de l'activité pluraliste pour en garantir la projection et l'impact dans un univers globalisé. Il correspond à la mise en place d'un régime de développement spécifique pour les dimensions linguistiques et culturelles de l'humanité que l'on pourrait se représenter comme un régime de *coassurances linguistiques et culturelles*. Globalement le terme utilisé veut signifier l'inclusion dans un agir contractuel commun de l'ensemble des entités géoculturelles intéressées à l'expansion d'une *pluralité active* informée par l'équité des langues et des cultures. Plus précisément parler de *coassurances linguistico-culturelles*, c'est viser à traduire dans les formes du projet de pluralité les repères problématiques livrés par les précédents principes.

En premier lieu c'est définir la pluralité comme une composante de la sécurité au même titre que la préservation de l'intégrité physique de la personne ou du territoire et souligner l'étroite articulation des dimensions linguistiques et culturelles dans ce rôle. En contraste avec un discours qui fait de la défense des biens et espaces culturels l'axe prioritaire de la pluralité, il faut insister sur le fait que les deux dimensions ne sont pas séparables en ce sens. Productions linguistiques et productions culturelles sont les deux faces du potentiel créatif et de la sécurité des structures expressives des personnes et des communautés.

En deuxième lieu, c'est marquer que le renforcement de la capacité expressive et critique des différentes langues ne peut pas se faire institutionnellement seul: il faut contractualiser des rapports de solidarités et d'affinités entre les langues si on veut fournir des conditions de progression expressive à chacune d'entre elles. Mais en appeler à cette contractualisation, c'est reconnaître du même coup que au-delà du cadre national, dont le rôle comme ciment d'appartenance est en fait lui-même fragilisé, il n'y a pas de cadre d'unité individuelle et collective qui soit donné. Il faut donc travailler à générer par un agir juridique et quotidien à la fois la coexistence de systèmes de langage et

les conditions de cet agir. Le cadre de cette *coassurance* est à inventer. Il ne peut pas se contenter de reproduire et d'adapter, à l'échelle extra- ou *alteronationale* qui est la sienne, et comme on est tenté de le faire, les stratégies de promotion de la pluralité identitaire envisagées dans et pour le cadre national. C'est cette idée que creuse en particulier le concept de *cohabitation culturelle* élaboré par Dominique Wolton (2003). Il renvoie à l'idée que les assises génératrices de la pluralité, dans un monde globalisé, sont à inventer. Elles peuvent faire intervenir les sociétés territoriales de tous types (régionales, nationales, supranationales) bien sûr, mais aussi tous les espaces qui, sans être de nature territoriale définie, composent des lieux stratégiques pour l'indispensable *coassurance* des identités, des espaces linguistico-culturels tels que l'hispanophonie, la lusophonie et la francophonie à toutes les diasporas.

Plaider pour la *coassurance* des identités linguistico-culturelles, c'est enfin prendre acte de l'altération créatrice de toute identité: si chaque langue est l'incarnation d'une visée originale de l'universel, aucune n'en a l'exclusivité. Aucune ne peut donc produire le sens de ses identités singulières sans avoir la capacité à la fois de construire ses propres références d'expression, qui la distinguent des autres, et de le faire dans un dialogue avec les représentations de l'entourage, à quelque échelle qu'elles se situent, intérieure ou extérieure au cadre national, ce qui implique de recevoir de cet entourage une réponse de reconnaissance.

Concevoir la pluralité sur le régime de la *coassurance* de toutes ses entités, équivaut en somme à s'engager à garantir des rapports de solidarités expressives et créatrices entre les langues, et cela quel que soit leur poids politique et numérique, parce que chaque langue découvre une vision du monde et que la fin d'une de ces visions retire à chaque fois à la mondialisation une portion de son humanité. La sûreté langagière dans l'utilisation de sa langue et dans l'interprétation qu'autrui fera de cette utilisation sont des modalités cruciales pour la confrontation et la compréhension de la mise en scène de soi et des autres et par suite pour l'acceptation du message éducatif plurilingue.

La *coassurance* se réclame alors de deux valeurs éthiques essentielles: le respect d'une part, puisqu'elle implique qu'une langue pratiquée par quelques milliers de locuteurs, et les représentations du monde auxquelles elle donne forme, sont aussi estimables que les langues parlées par plusieurs dizaines, voire centaines, de millions de locuteurs; la confiance d'autre part, puisqu'en étant co-assurés de et dans leurs langues les locuteurs retrouvent la confiance d'expression et d'échange que seule peut consacrer la reconnaissance réciproque des modes de socialisation et de communication langagiers, pour peu qu'ils ne s'exercent pas au détriment du débat et du mouvement démocratiques.

2.2. Une conscience des trames linguistiques de l'identité

Pensés comme transversaux à l'enseignement des langues, les principes qui viennent d'être énoncés relèveraient fort bien, me semble-t-il, de ces modules de type « Translangues » prévus par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) et subsumeraient sous la topique « polycentrique » d'« entités progressives » (cf. Borg, pp.151-161), devenant matricielles de *sociétés éducatives*, les scénarios curriculaires communicatifs. Parce qu'elle relie conceptuellement le frottement des identités à celui des langues, la société éducative que l'on veut prédire commence naturellement, dès lors qu'elle pose le groupe-classe (trans)langues comme un *groupe éducatif* lui-même fondamental. Les acteurs enseignants et apprenants du parcours de formation doivent alors pouvoir mesurer ensemble la part que prend le jeu des langues et des discours dans la représentation mouvante des rôles et des places identitaires, tels qu'ils sont vécus ou assignés, convoités ou brigués. Parmi d'autres possibles, on indiquera pour terminer deux horizons d'activités en mesure de conduire les acteurs d'une formation à intégrer les combinaisons de langage, avec l'écho qu'elles se font entre elles et l'énergie ou la ténacité qui y sont investies, dans la compréhension des processus de (ré)identification.

Il s'agit de l'appréciation d'une part des voies du langage dans le travail de groupe et d'autre part de la portée des désignations énonciatives de l'appartenance.

2.2.1. Le premier champ d'intervention concerne les formes interactionnelles de la classe de langues. Il délimite en vérité plus un support d'activités, au sens déjà évoqué de l'ensemble des conditions qui rendent possible la gestion des apprentissages, que des contenus et techniques d'activités proprement dits. Qu'on le veuille ou non, dans la classe on a d'abord affaire à des interactions, et à des interactions verbales principalement. Chacun sait que les connaissances, pas plus que les activités ou les contextes, ne sont intelligibles a priori. C'est dans et par l'interaction que des savoirs deviennent signifiants parce que les locuteurs se co-ordonnent et se rendent mutuellement visibles les traits pertinents pour l'échange et l'interprétation.

Une chose est de faire appréhender la portée et les opérations du langage dans les mécanismes d'affirmation et de défense des identités. Se les approprier en est une autre. Pour que l'appropriation ait lieu, ou plus modestement pour qu'elle ait au moins une chance d'avoir lieu, il faut que le questionnement des identités, y compris bien entendu dans la dimension du conflit latent entre les identités vécues par les élèves dans l'enceinte et à l'extérieur de l'école, puisse s'exprimer dans des pratiques dialogales et dialogiques qui positionnent concrètement les apprenants comme acteurs d'une définition du langage et des choix linguistiques comme activités de représentation et de négociation identitaires. Un enseignement magistral ou des interactions hautement prévisibles, parce que leur enchaînement demeure sous la responsabilité exclusive du professeur, bloque par définition l'apparition de la diversité des modes et des manières d'être intentés dans l'action langagière. Et si l'on tient compte de l'exigence communicative propre à la classe de langue, la médiation des interactions dans l'appropriation de la fonction identitaire du jeu des langues devient indispensable.

Et c'est bien la contribution identitaire plus que le dynamisme communicatif du recours aux interactions dans la classe de langue que l'on met en avant ici. Car s'il est vrai que les interactions entre apprenants installent une pratique communicative qui donne une image (ne perdons pas de vue qu'il ne s'agit jamais que d'une image) concrète de l'objet d'enseignement, elles exhibent et trouvent exhibées aussi et surtout des représentations de chacun d'entre eux.

Les formes interactionnelles de la classe de langues, dans l'analyse desquelles on n'entrera pas ici (cf. Kramsch, 1991 ; Cicurel et Véronique, 2002) ne dessinent pas seulement des espaces de communication spécifiques de la classe de langues. Elles ont au moins deux autres fonctions qui concernent directement l'appropriation de la substance langagière et des variations de processus identitaires.

C'est d'abord le fait que, en décollant le cours de(s) langue(s), de l'immobilisme asymétrique de l'échange maître/élèves, l'aménagement d'interactions de groupes instaure des relations de droit, d'obligation, de coalition, d'opposition, de réciprocité entre les acteurs, offrant ainsi comme un microcosme des attitudes de variation et d'adaptation linguistique caractéristiques du montage et de la fluctuation des places d'identité dans la communication sociale (cf. Flahaut, 1978). La place prise par chaque apprenant est reliée aux capacités de reconnaissance qu'il met en oeuvre et aux éléments du discours de l'autre sur lesquels elles enchaînent, sachant que cette compétence de reconnaissance peut toujours aller de pair avec sa stigmatisation. Ce qu'on dit peut toujours *tomber à plat* et on peut alors se voir *remis à notre place* par notre interlocuteur. En langue étrangère, la production de formes interlinguistiques, d'emprunts à la langue première ou encore de doublets langue première/langue étrangère, correspondent à des «stratégies d'acceptation des risques» (Bange, 1992) qui, tout en favorisant l'acquisition, dessinent de nouveaux placements identitaires.

Cette allusion à l'alternance des langues traduit la deuxième fonction essentielle

de l'interaction de groupes dans le travail de la figuration identitaire. Elle ouvre un espace d'expression et légitime le recours de l'apprenant à la variation de ses usages langagiers et à la diversité de ses normes de réalisation hors de l'école. Elle encourage la production de ces formes interlinguistiques qui incarnent dans le mouvement même du discours l'accomplissement de la mixité des identités et figurent en tant que telles un lieu privilégié pour le croisement des didactiques des langues premières et étrangères.

La construction des sujets apprenant les langues et d'une représentation positive d'eux mêmes et des autres dans le chevauchement de ces apprentissages et la gestion de leur altérité passe fondamentalement par l'incorporation de ces pratiques communes de construction et d'ajustement réciproques. Pour l'enseignant il s'agit de reconnaître ces possibles pour accueillir et appuyer ces prises d'identités afin qu'elles ne se résorbent pas dans des activités communicativement riches mais souvent peu exploitées sur le terrain de la compréhension des processus d'identification et des dynamiques d'ouverture identitaire.

2. 2. 2. Le second horizon d'activités se centre sur la corrélation entre formulation linguistique et catégorisation identitaire. Il repose sur l'observation des ressources linguistiques qui instaurent l'identité de soi et des autres dans les pratiques de langage. L'enjeu de cette observation est énorme puisqu'elle remet en question la perception courante de l'intelligibilité du sens et des comportements. Contrairement à l'idée commune que le signe linguistique ne fait que traduire des états de faits préexistants à son emploi, l'objectif est en effet de rendre les apprenants conscients de la responsabilité déterminante du langage et des choix linguistiques dans la construction des référents en général, et des représentations identitaires en particulier : ce ne sont pas les référents et les pratiques de la vie, qu'ils soient institutionnels, professionnels ou privés, qui imposent l'apparition de tel ou tel signe linguistique, mais ce sont les signes linguistiques et le réseau de significations qu'ils tissent entre eux qui construisent les référents et les catégorisations identitaires à tous les niveaux de notre agir quotidien.

Au nombre des activités que l'on peut privilégier dans cette perspective, je mentionnerai avant tout le repérage et l'interprétation des opérations de désignation dans le fil des discours. Car la délimitation de la cohésion que produit dans un discours le dispositif anaphorique, grammatical ou lexical, peut déboucher sur des considérations qui vont bien au-delà de la caractérisation des règles du fonctionnement anaphorique, permettant de mettre en valeur les représentations sociales et la fabrication de stéréotypes de soi et des autres, plus ou moins stables, dans les échanges langagiers, textuels ou conversationnels. Comment, selon les mots qu'on emploie, on instaure des identités qui ne sont pas identiques ? Comment les personnes et les différentes communautés se désignent elles-mêmes, comment elles désignent les autres et sont désignées par eux ? Que signifie le paradigme de ces choix désignationnels ? Ce sont quelques-unes des questions qui vont guider l'observation des apprenants.

Le relevé et l'étude de la concurrence de désignations différentes pour un même objet de discours mettent aussi bien en lumière les processus d'implantation, de valorisation, de dépréciation ou de dénégation des identités à l'œuvre dans les discours que le caractère toujours contingent, local et labile de ces constructions. Qu'on songe au foisonnement des désignations qui, dans l'actualité française, mettent en débat le *port du foulard*. Dans la presse des derniers mois, un paradigme ouvert de termes français (*foulard, foulard islamique, voile, fichu, simple fichu, bonnet noir, une tenue islamique*) se relaie avec du lexique en provenance de l'arabe (*tchador et hidjab*), associé ou non à des doubles français (le mot *rideau* qui reformule *hidjab* par exemple). Comme l'ont montré les analyses discursives d'un paradigme équivalent lors d'une première vague de débats (Petiot, 1995), ces expressions ont pour seul attribut sémantique commun de renvoyer à quelque chose comme une *pièce de tissu*. Au-delà il n'y a que des différences qui marquent l'irréductibilité de l'appropriation langagière des identités à des comportements et à des interprétations uniques.

A cet égard, on notera seulement que les emplois de *hidjab* et de *voile* symbolisent un choix d'appartenance religieuse, assimilé à une régression archaïque et à une entorse au contrat républicain et à la laïcité, alors que la dénomination du même objet par *foulard*, qui est caractérisé dans les dictionnaires comme une pièce *très légère*, sans la fonctionnalité religieuse ou de cache du *voile* (cf. *Le Petit Robert*, juin 2000), tend à symboliser - sauf quand il est spécifié comme *foulard islamique* - une identité féminine en quête à la fois d'émancipation à l'égard de l'islam traditionnel et des hommes qui exigent l'étendue du *voile* pour recouvrir l'ensemble du corps et d'intégration dans la société française. C'est le cas d'Asma qui se présente comme « musulmane » et « française » et qui « citoyenne, retire son foulard s'il dérange » (*Le Nouvel Observateur*, 15 au 20.05.03, p. 16). En contexte de migration et de plurilinguisme, on relèvera que la désignation de nouvelles identités croisées est peut-être plus la règle que l'exception : « Parlons de « foulard » plutôt que de voile /.../ L'immense majorité des jeunes musulmanes qui mettent un foulard /.../ ne sont pas des carmélites qui prennent le voile le jour de leurs vœux. Elles montrent leur foi, souvent en hésitant : un jour avec le foulard, un jour sans. J'appelle cela un foulard « bricolé » /.../ (qui) traduit un regain de religiosité souple, mais tout autant un acte social d'affirmation de soi » (Farhad Khosrokhavar, *Le Nouvel Observateur*, 15 au 20.05.03, p. 28) .

Au-delà de l'intrication de la relation linguistique et identitaire, l'approfondissement des interactions entre communautés linguistico-culturelles et sociétés, dont la mise en scène relève toujours plus de la responsabilité médiatique, confronte le groupe éducatif de la classe à la question capitale de savoir comment nous sommes mis en état de comprendre les autres et de nous relier à autrui. La question est d'autant plus brûlante que la compréhension de cet autre, rendu aujourd'hui si proche par le flux multimédiatique précisément, n'a jamais paru aussi incertaine et compliquée.

Corrélativement à l'évaluation des schématisations médiatiques de l'identité, la réflexion sur les désignations personnelles de soi pour l'autre constitue aussi un support de perceptions plus complexes de la pérégrination langagière des identités. En réponse à la question de savoir par quelles désignations ils se présentent à des membres extérieurs à leur communauté, les étudiants de l'Université des Antilles et de la Guyane livrent des formulations particulièrement significatives à la fois de l'embrayage des identités sur le jeu des langues et d'un nouveau mixage identitaire. Mentionnons quelques désignations particulièrement représentatives du constat : « je suis antillo-guyanaise et caribéenne », « je suis guyanaise de nationalité française et continentale sud-américaine tout à la fois », « je suis citoyenne du monde, être guadeloupéen ou créole... c'est me réduire, me sectariser, je préfère être une particule de l'univers », « je m'identifie comme martiniquaise en présence de français ou d'antillais et comme française en présence d'étrangers, car rares sont ceux qui savent où se situe la Martinique », « je suis caribéenne et je ne me sens point martiniquaise. Cette identité pour moi n'existe pas réellement ou pas encore. Je me désigne comme faisant partie d'un groupe géographique », « je me présente comme martiniquaise et antillaise parce que je suis attachée à mon pays et qu'il est important de faire part de la particularité de mon origine même si nous sommes sous la tutelle de la France ».

Arrêtons là les citations. La plupart vont dans le même sens. Leur formulation et leurs analyses par les apprenants exhibent suffisamment les mouvances et les pressions identitaires exercées sur la production langagière des identités, au point d'engager à des germinations ininterrompues et à des grands écarts d'où l'imaginaire, sans doute aussi, n'est pas absent, comme l'atteste cette ultime mention : « je me désigne comme martiniquaise, antillaise, caribéenne, créole, amérindienne (un peu) et sud-américaine (un peu) ». Et cette dernière informatrice ajoute : « les notifications amérindiennes et sud-américaines sont dues à quelques origines incas du Pérou ». Les exemples qu'on vient d'évoquer ont dû suffire à dégager le sens d'un travail sur les désignations pour la compréhension par les apprenants de la genèse et de l'évolution des identités personnelles

et communautaires.

Dans le prolongement de ces réflexions, cette reconnaissance de la médiation des réseaux linguistiques de la désignation dans la représentation des identités ouvre bien entendu la voie à d'autres interrogations et notamment celle de savoir comment, c'est-à-dire sur la base de quels critères, les acteurs d'un discours sélectionnent les catégories et les termes d'identification pertinents à un moment donné, ce qui implique de porter attention à ces manifestations de transformisme identitaire par lesquelles des sujets sont amenés à se décliner dans des catégories qui ne sont pas les leurs. Et c'est le cas de tout locuteur qui, pour les besoins de la cause, se présente dans une langue qui n'est pas la sienne ou qui n'est pas estimée comme telle.

S'écarter de visions aussi bien essentialistes que culturalistes, on montre ainsi aux apprenants par ce travail sur les désignations (de l'autre dans les médias, de soi pour les autres à travers les modalités de l'auto-désignation) que la notion d'identité est multiforme. Elle fonctionne à des échelles variées (la personne, la communauté, la société) et dans des conjonctures aussi distinctes que l'analyse de places et de compétences professionnelles, de résolutions de préservation territoriale, de choix de recomposition politique ou de mécanismes d'intégration sociale. Elle constitue toujours une entreprise discursive plus ou moins consciemment menée par des sujets qui se convertissent dans toutes les catégories que leurs interactions autorisent et rendent disponibles (une langue, une ethnie, une race, un sexe, un âge, une religion, la longueur ou la couleur d'une coiffure, tout peut devenir pertinent), sans oublier toutes les catégories inédites qui peuvent s'accomplir dans le discours par bricolage et hybridation des anciennes ou sous l'effet de créations plus ou moins originales.

A l'heure où les fondamentalismes de tous types éclatent dans le monde, une réflexion de cette nature sur la cohésion des désignations peut contribuer à récuser toute représentation organique et homogène de l'identité. Inversement elle amène à associer la construction de l'identité à la combinaison de sphères d'appartenance multiples, composées et recomposées de façons différentes, et non indemnes de contradictions et d'ambiguïtés possibles, selon les circonstances et les moyens langagiers qui les mettent en œuvre et qui, dans le jeu de leur concurrence, fonctionnent pour les uns et les autres comme des dispositifs d'inclusion ou d'exclusion au regard des finalités vers lesquelles ils tendent en s'incorporant dans une narration.

CONCLUSION

LA REGULATION DE L'INTERAPPARTENANCE

L'analyse de l'être et de ses modes d'identification en langues revendique pour la didactique la part que celle-ci avait négligée. Elle veut faire émerger au fondement de toutes les pratiques communicatives, qu'elles soient de connaissance et d'action, la demande de reconnaissances qui rend, avant elles, ces pratiques possibles. Là où l'objectif communicatif cherche la possibilité de commerces concrets entre les langues, plus ou moins préréglés par les conventions du rapport de signification, la *logique reconnaissance* met en cause cette relation du locuteur à l'être qui, en éclairant les limites de ses langues, rend de fait alors possibles et fonctionnelles les pratiques de communication. En s'obligeant à faire parler les projets d'identités et en permettant que s'exprime la conscience de leurs frontières dans le discours communicatif, la didactique avance vers les territoires prégnants de la communication interhumaine, là où se jouent les rapports de la représentation de l'être et de l'ouverture de ses limites.

David est né de parents indiens d'une famille arrivée il y a 150 ans avec les premiers travailleurs indiens en Martinique. Il a une identité complexe qui s'incarne dans des croyances, valeurs et surtout des actions multiples. Il est balancé entre une identité communautaire, une référence à la culture occidentale de la modernité, fondée sur le rationalisme, et à la culture de la créolité en train de s'inventer un lieu commun

mouvant qui fait l'éloge d'une hybridation traversée par une infinité de réseaux sans frontières nationales ou ethniques. Pablo, élève dominicain sur une autre île pour lui, la Martinique, Yann, antillais à portée de langues du continent européen, Jacky, martiniquais, rêvant des USA auxquels il tourne le dos, la Martinique plus proche de Sainte Lucie l'anglophone ou de Cuba, l'hispanophone, que de l'hexagone français... Les personnes, les groupes et les sociétés se trouvent au croisement d'appartenances buissonnantes dont aucune n'épuise leur condition, pas plus que ne peut le faire leur addition. Ces interappartenances, pour être variables et élaborées de façons différentes, n'en sont pas moins réelles pour les citoyens de tous les pays. Elles configurent une cartographie complexe d'un monde où les frontières et les échelles des identités sont enchevêtrées et fluctuantes.

Tiraillées entre des vies et des communautés polymorphes, instituées ou inédites et qui peuvent se combiner ou s'opposer, les personnes et les sociétés doivent rejouer sans cesse engagement et retrait dans chacune de ces sphères d'appartenance. Elles sont ainsi en recherche permanente de langues, à la recherche permanente d'elles-mêmes. C'est sans doute le prix à payer autant pour un ego réconcilié que pour vivre ensemble. Les identités modernes, et les identités linguistiques tout particulièrement, procéderont de plus en plus par niveaux enchâssés, les uns aux autres, sans hiérarchie absolue, jouant à la fois de solidarités horizontales et verticales. Mais c'est aussi une garantie, la seule dont on dispose peut-être, contre la vision organique et mutilante d'une identité unique, d'une hyperidentité, globale ou locale.

Ces identités faites d'explosions et de bouleversements sont les angles de vie trop longtemps demeurés angles morts de formations de soi qui, en ne considérant pas ces tiraillements, négligent leurs marges et leurs interstices. Elles se font écho de nos préoccupations : observer dans l'alternance des choix de langues les identités qui se déroulent sur ces lignes de partage et soutenir le développement de la capacité à participer et à oser s'impliquer dans des interactions langagières multiples, linguistiquement diversifiées, voire hybrides, dans des communautés discursives nouvelles et souvent imprévisibles.

En ce sens, établir la formation des identités au cœur d'une éducation plurilingue, c'est se préoccuper de voir comment elles s'inventent et comment des sociétés peuvent s'entendre. S'identifier c'est faire frontière, c'est désigner l'autre, celui dont on entend penser la différence, comme le co-auteur de soi. Qu'inventons-nous ? une identité forteresse ou une identité de désirs partagés ? Quels sont les grands principes politiques et juridiques d'une telle identité ? Les évidences géographiques ou nationales servent-elles trop facilement d'excuses pour maintenir ou créer certaines barrières ? Saura-t-on conserver ces principes fondamentaux d'humanité que sont le devoir d'accueil et le droit de visite ?

Bibliographie

- ARDITTY, Jo, VASSEUR, Marie –Thérèse (1999). « Interaction et langue étrangère ». *Langages*, 134, juin, pp. 3 - 19. Paris. Larousse.
- AUGÉ, Hélène, BOROT, Marie-France, VIELMAS, Michèle (1981) . *Jeux pour parler jeux pour créer*. Paris. Clé international, coll. « Le français sans frontières ».
- BANGE, Pierre (1992). « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles ». *AILE*, 1, automne-hiver, pp. 53 – 85. Paris. Encrages-Université Paris VIII.
- BERNABE, Jean, CHAMOISEAU, Patrick, CONFIANT, Raphaël (1989). *Eloge de la créolité*. Paris. Gallimard.
- BORG, Serge (2001). *La notion de progression*. Paris. Didier.
- BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris. Fayard.

- BOYZON-FRADET, Danielle, CHISS, Jean-Louis (dirs.) (1997) . *Enseigner le français en classes hétérogènes. Ecole et immigration*. Paris. Nathan , coll. « Pédagogie ».
- BRAIT, Beth, (dir.) (1997). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas (Brésil). Editora da UNICAMP (Universidade de Campinas).
- BUHLER, Karl (1934). *Sprachtheorie*. Jena et Stuttgart. Fischer, 1965.
- CANALE, Mark (1981). « From communicative competence to communicative language pedagogy ». In: *Language and communication*, J. RICHARDS et R. SCHMIDT (dirs). Londres. Longman.
- CICUREL, Francine, VERONIQUE, Daniel (dirs.) (2002). *Discours et appropriation des langues*. Paris. Presses Sorbonne Nouvelle.
- DAHLET, Patrick (2000). « L'apprentissage des langues, espace de représentations ». *Espace créole, espace francophone*, 10, pp. 15 - 28. Matoury. Ibis Rouge Editions - Presses universitaires créoles/GEREC-F.
- DAHLET, Patrick (2001). « Langues distinctes et langage mutuel ». *ELA, revue de didactologie des langues - cultures*, 121, janvier – mars, pp. 21 – 36. Paris. Didier Erudition.
- ECO, Umberto (1994). *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*. Paris. Seuil.
- FLAHAULT, François (1978). *La parole intermédiaire*. Paris. Seuil.
- FREUD, Sigmund (1929). *Malaise dans la civilisation*. Paris. PUF, 1992.
- GRIZE, Jean-Blaise et al. (1984). *Sémiologie du raisonnement*, Berne, Peter Lang.
- HAGEGE, Claude (2000). *Halte à la mort des langues*. Paris. Odile Jacob, coll. «Poches».
- HOBBS, Thomas (1649). *Le citoyen*. Paris. Garnier Flammarion, 1982.
- KANT, Emmanuel (1787). *Critique de la raison pure*. Paris. PUF, 1967.
- KANT, Emmanuel (1793). *La religion dans les limites de la simple raison*. Paris. Vrin, 1996.
- KANT, Emmanuel (1797). *Métaphysique des moeurs. Doctrine du droit*. Paris. Vrin, 1974.
- KRAMSCH, Claire (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris. Hatier-Didier.
- LACAN, Jacques (1964). « Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse ». In: *Le Séminaire, livre XI*. Paris. Seuil, 1973.
- LACAN, Jacques (1966). *Ecrits*. Paris. Seuil.
- MOORE, Daniele (2001) . « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? ». *ELA, revue de didactologie des langues - cultures*, 121, janvier – mars, pp. 71 – 78. Paris. Didier Erudition.
- MOIRAND, Sophie (1982) . *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris. Hachette, coll. «recherches/applications».
- PETIOT, Geneviève (1995). « Voile, tchador ou foulard ? ». *Les Carnets du CEDISCOR*, 3, pp. 43 – 62. Paris. Presses universitaires de la Sorbonne.
- PUREN, Christian (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier.
- PUREN, Christian (1998). « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures ». *ELA, revue de didactologie des langues - cultures*, 109, janvier – mars, pp. 9 – 35. Paris. Didier Erudition.
- PUREN, Christian (2003) . « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». *Synergies Brésil, revue de didactologie des langues-cultures*, 4, pp. 92 - 107. Florianopolis (Brésil), Universidad Federal de Santa Catarina / GERFLINT.
- PY, Bernard (1992). « Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ». *LIDIL*, 6, pp. 9-25. Grenoble. Presses Universitaires de Grenoble.

- TODOROV, Tzvetan (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique, suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine*. Paris. Seuil.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1945). "Investigations philosophiques". In: *Tractatus logico-philosophicus suivi de Investigations philosophiques*, Paris, Gallimard (coll. «Tel»), 1993.
- WOLTON, Dominique (2003). *L'autre mondialisation*, Paris, Flammarion.