



## L'accompagnement pédagogique : quels enjeux symboliques en contexte diglossique ?

*Educational support: What symbolic stakes in diglossia context?*

**Michel Dispagne**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1295>

DOI : 10.4000/osp.1295

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2007

Pagination : 59-69

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Michel Dispagne, « L'accompagnement pédagogique : quels enjeux symboliques en contexte diglossique ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/1 | 2007, mis en ligne le 05 mars 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1295> ; DOI : 10.4000/osp.1295

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

# L'accompagnement pédagogique : quels enjeux symboliques en contexte diglossique ?

*Educational support: What symbolic stakes in diglossia context?*

Michel Dispagne

---

## Introduction

- 1 L'espace d'apprentissage n'est qu'un des moments du projet formatif de tout sujet apprenant. La représentation que nous en avons à travers le modèle de compréhension du triangle pédagogique et de ses trois pôles (le « Savoir », l'« Apprenant » et le « Formateur ») fait apparaître une série de rapports entre les pôles pris deux à deux : « Formateur-Savoir », « Apprenant-Savoir » et « Formateur-Apprenant » (Houssaye, 2005).
- 2 Bien qu'il ne soit pas exprimé clairement dans le binôme « Formateur-Apprenant », le savoir, que Biarnès (2000) nomme « élément tiers » (p. 272), demeure présent au cœur de chacun des binômes, d'autant que ce qui fonde institutionnellement la présence de deux individus dans un tel espace socio-symbolique, c'est la question d'un savoir recherché volontairement par l'un des sujets du triangle pédagogique, l'apprenant, et dispensé légitimement par l'autre sujet, le formateur. C'est dans l'interface intersubjective et dans les interactions qui s'y jouent que cet espace trouve son fondement, se construit et s'y configure progressivement pour une période délimitée institutionnellement.
- 3 C'est ce lieu de rencontres institutionnelles et d'opérations sémiotico-cognitives que nous voudrions soumettre de nouveau à la réflexion dans le champ de la formation des adultes en réinterrogeant et en explorant d'une part l'espace pédagogique, lieu d'interactions énonciatives, riches en activités sémiotico-symboliques, et d'autre part la notion d'accompagnement. Celle-ci concerne à la fois l'apprenant et le formateur : elle fait du premier, dans sa quête d'appropriation du savoir, l'accompagné du formateur ; elle donne

au second la figure de l'accompagnant, une figure qu'il prend par diverses attitudes et par différentes actions intentionnelles visant à contribuer à cette quête cognitive.

- 4 Après avoir situé les termes généraux de ce débat, nous mènerons notre réflexion dans le contexte d'un milieu diglossique que nous connaissons bien, celui de l'espace franco-créolophone des Antilles et de la Martinique.

## Situation de formation et complexité des acteurs

- 5 Dans cet espace microsociale de la formation, l'accompagnement crée un environnement où se font jour des idées, des questions, des attentes, des rappels, des actions, des étonnements, des réticences, des hésitations, des résistances, en somme des réactions intentionnelles venant tant du formateur que de l'apprenant et qui donnent à cet environnement sémiotisé un caractère mouvant et complexe. Ce fait montre bien que la notion d'accompagnement n'émerge pas au hasard, autrement dit, n'apparaît pas gratuitement chez le formateur. L'accompagnement s'inscrit dans une situation sociale et institutionnelle déterminée, plus précisément dans un contexte objectivé et cultivé autant par le sujet formateur que par le sujet apprenant. Il délimite un espace plus restreint mais propice à un accroissement du savoir et à un changement dans le système des connaissances. Concernant le rapport entre environnement et sujet de langage, Coursil (2000) observe justement que « l'environnement d'un sujet de langage est partout sémiotisé, c'est-à-dire que tout y est défini ou définissable dans un langage de signes, y compris la place qu'on réserve à ce qu'on ignore » et que « dans la vie sociale, les activités se pratiquent dans un jeu complexe de sémiologies croisées » (p. 73). L'espace de l'apprentissage, qui est associé à l'idée d'accompagnement, favorise la dynamique de l'accès de l'apprenant au savoir et modifie ses connaissances initiales.
- 6 Ce sont donc ces éléments provenant de la situation ou du contexte d'apprentissage et relevant tant du formateur que de l'apprenant qui nous permettent de déterminer à la fois le lieu et les circonstances où se construisent par à-coups des activités discursives, des postures, celles notamment qui ont trait aux deux acteurs de la situation sociale d'énonciation portant sur un savoir identifié par l'accompagnant et progressivement identifiable, à travers des activités pédagogiques, par l'accompagné. La notion de posture est une notion-clé dans cette approche car elle « implique l'idée d'équilibre instable, de travail en cours, dans la durée » (Coursil, 2000, p. 92) tant dans l'esprit du formateur que de l'apprenant. Le regard de l'apprenant sur le formateur n'est pas de percevoir celui-ci comme un expert de ce qu'il faut qu'il transmette mais de ce qu'il faut « savoir faire faire » dans un processus de changement permanent. Ainsi, « le formateur ne peut oublier que sa mission est aussi d'aider à devenir, d'enclencher un processus de changement ininterrompu, inachevé. Former, c'est d'abord faire advenir à la forme, rendre possible, actualiser ce qui était déjà là » (Donnadieu, Genthon, & Vial, 1998, p. 106).
- 7 Dans l'abondante littérature sur l'accompagnement, la figure de l'accompagnant a pu être présentée par certains auteurs comme « une nouvelle forme de gouvernement des hommes » (Macquet & Vrancken, 2006, p. 29) incombant à ceux qui ont pour mission d'être en position d'aide auprès des personnes qui rencontrent toutes sortes de handicaps à leur insertion. Dans ce contexte, la question de la psychologie du sujet du point de vue de son autonomie est posée explicitement comme une quête nécessaire à son épanouissement personnel et social. Ce que ces auteurs soulignent (comme bon nombre de chercheurs en sciences sociales), c'est que cette nouvelle forme de gouvernement des

hommes appréhende l'accompagnement comme un dispositif conduisant à la formation chez l'acteur social – qu'est le formateur – d'une compétence consistant à « ne plus faire à la place des gens » mais à faire « avec eux, en étant à côté d'eux ». En ce sens, « l'accompagnement ne s'occupe pas d'atteindre un état optimal, mais d'aménager la situation de vie de la personne » (Macquet & Vranken, 2006, p. 29). Autrement dit, par transposition, au niveau de l'espace social d'apprentissage, l'accompagnement ne s'occupe pas d'atteindre coûte que coûte un savoir définitif, ni même de l'imposer, mais d'aménager la situation d'apprentissage pour favoriser l'émergence d'une représentation plus adéquate de ce savoir chez l'apprenant et permettre à celui-ci d'en tirer le meilleur parti, notamment pour son insertion sociale et professionnelle. Le pouvoir et la toute-puissance créatrice associés habituellement au savoir et au savoir-faire du formateur sont ramenés ici à des proportions plus réalistes et plus justes vis-à-vis de l'apprenant. Ce point de vue fera dire à Meirieu (1996) que « c'est parce que je ne dois pas soumettre l'autre à mon savoir mais le lui soumettre que j'échappe définitivement à la tentation du démiurge » (p. 120). Ce faire avec, c'est en somme « prendre l'autre tel qu'il est, là où il est... (C'est aussi) faire son deuil du mythe de Pygmalion et du projet du docteur Frankenstein, de l'illusion de la table rase et de la nostalgie de la cire molle » (p. 95). Le sujet formateur échappe ainsi à la tentation de réification du sujet apprenant en évitant de poser celui-ci comme un objet à sculpter et à formater à son gré. Il développe avec lui des relations de proximité où l'apprenant est considéré comme un alter ego non fabriqué, participant avec les ressources qui lui sont propres à la transformation de ses savoirs et savoir-faire initiaux, sans avoir à se soumettre à un quelconque diktat du formateur. Dans cette nouvelle forme de gouvernement des hommes, le sujet, quoique fragilisé par ses handicaps sociaux et/ou professionnels, est conduit à opérer un travail sur soi, à développer, selon le terme repris par Foucault (1997), « le souci de soi », attitude qui ne se réduit pas à une posture égocentrique, mais qui s'inscrit dans ce que Delory-Momberger (2003b) appelle une activité de « biographisation » (p. 21) lui permettant de se situer, en tant qu'acteur et en tant que sujet, dans l'espace social. En d'autres termes, cette orientation sur soi, œuvre de l'accompagnant, vise à permettre à l'accompagné, l'autre sujet social, de ne plus se confiner exclusivement dans un format social et identitaire prédéfini et définitif, mais d'opérer également une orientation sur soi en vue de tisser d'autres formes de socialisation façonnant l'élargissement du modèle identitaire premier et habituel par la mise en œuvre d'un nouveau modèle identitaire enrichissant et actualisant la culture première de l'apprenant. L'idée, c'est de permettre à l'accompagné d'être réactif, et « sans cesse en quête de constructions nouvelles, de remise en question de soi au fur et à mesure que se déroulent ses expériences biographiques » (Macquet & Vranken, 2006, p. 29). C'est aussi lui donner l'occasion d'entreprendre la mise en mots et la mise en récits de son histoire pour qu'il soit appréhendé par l'autre et entre en discussion argumentée avec lui. La dynamique de la construction du sujet accompagné, ainsi inscrit dans une posture d'acteur, se fonde sur cette médiation verbale qui constitue le matériau relationnel à partir duquel il peut se transformer à l'occasion de ses interactions avec l'acteur-accompagnant.

- 8 Il n'empêche que l'espace social qui s'exprime par la présence et la relation des deux subjectivités en face-à-face et en interactions socio-symboliques demeure au préalable opaque voire chaotique du fait qu'y circulent une multitude de modèles et d'activités sémiotico-symboliques provenant de l'un ou l'autre des acteurs en présence ou du croisement des actions résultant de l'activité sémiotique, symbolique et intentionnelle de chacun des deux sujets du triangle pédagogique. L'espace physico-social est donc par

nature problématique et appelle par conséquent un ou plusieurs décodage(s) de la part de l'observateur-analyste, décodage(s) qui fait ou qui font sens pour le formateur.

- 9 Dans cette analyse de l'espace physico-social, nous rejoignons l'observation de Biarnès (2000) qui postule que les deux sujets sociaux sont issus de deux espaces culturels différents, quand bien même ceux-ci sont intégrés dans un macro-espace renvoyant à une culture plus englobante et plus abstraite. Et, il ajoute, à l'issue de la réflexion qu'il opère sur les deux sujets marqués par leur subculture respective, que « chacun a une manière de penser le monde et de se penser au monde de manière différente » (p. 281). Biarnès explicite ainsi les différences d'« espace culturel » d'un individu à l'autre en introduisant la notion de « subculture », forme d'actualisation de cette entité dénommée « culture » : « le sujet humain, précise-t-il, ne connaît que les subcultures qu'il traverse » et c'est à partir de celles-ci qu'il énonce sa compréhension des éléments de son environnement, construit son analyse de ce qu'il appréhende et se positionne (p. 23). C'est à partir de sa subculture que l'apprenant donne une certaine forme de compréhension au savoir étudié et qu'il construit en interaction avec le formateur une représentation plus adaptée au contenu de ce savoir. C'est aussi à partir de sa propre subculture que le formateur construit son interprétation du savoir en tant qu'« élément tiers », laquelle interprétation servira de point d'appui pour entrer en débat et confronter son point de vue avec celui de l'apprenant.
- 10 L'espace pédagogique est en somme destiné à devenir, sur fond d'un espace composite reconnu, espace dialogique, lieu de transferts et de représentations de savoirs divers. Cette fabrication du savoir nouveau à travers ces subcultures individuelles et collectives est porteur autant de constructions que de ruptures symboliques qui permettront à chacun de s'inscrire ou de se réinscrire dans d'autres codages symboliques et dans le processus de leurs décryptages pluriels. Le formateur doit en être conscient dans les temps de rencontres et d'activités qu'il instruit et construit avec l'apprenant. Cela signifie que l'apprenant est porteur de ressources sémiotico-symboliques autant que le formateur, même s'il n'a pas les mêmes ressources que celui-ci s'agissant du rapport au savoir qui le mobilise et pour lequel il sera instruit dans l'espace institutionnel. C'est à partir de ces ressources que le formateur devra agir pour aider l'apprenant à entrer dans une construction participative qui lui permette d'accéder au savoir visé et légitimé et de se l'approprier théoriquement et pratiquement. Sous cette notion de ressource, nous entendons avec la sociolinguiste Heller (2002) un contenu « matériel et symbolique » (p. 21).
- 11 C'est ce contenu qui charrie chez chacun des sujets en instantiation dans l'espace subculturellement défini des représentations particulières, des valeurs propres, et qui génère par là-même des comportements singuliers et des pratiques langagières différentes selon le micro-espace familial et social d'appartenance. C'est à partir de ce contexte subculturel que se fera la demande de formation et la démarche d'apprentissage ciblée de l'apprenant.
- 12 Appliquée au domaine antillais, la description précédente ne doit pas oblitérer le fait que les pratiques langagières des individus du champ pédagogique se réfèrent à celles d'une micro-communauté instituée qui pratique l'unilinguisme, exprimé pratiquement par le choix et l'usage majoritaire du français. Si ce choix linguistique correspond aux instruments culturels du formateur et les conforte, il n'en est pas de même de l'apprenant qu'une maîtrise et un usage moindres de la langue de l'institution éloignent de son cadre de référence (Barth, 1993, p. 158). Même si l'instrument, le code du français, demeure

imparfait du côté de l'apprenant ou des apprenants, il n'en demeure pas moins que c'est celui-ci qui est introduit et utilisé massivement par le formateur auprès des apprenants, et qui la plupart du temps est reproduit maladroitement en dehors même de ce champ, dans la sphère microsociale et culturelle où il est le réceptacle d'un mode communicatif symbolique, verbal et comportemental. La référence à la subculture, telle qu'elle est représentée visiblement par la langue, en l'occurrence le créole, sans accompagner explicitement l'apprenant mais transpirant par moments dans sa quête du nouveau savoir, ne constitue pas une condition favorisant son assimilation. Exclue du cadre institutionnel, elle est cependant nécessaire à l'entreprise participative de l'apprenant à une démarche d'appropriation du savoir sollicité.

## Situation de formation en contexte diglossique

- 13 Qu'en est-il en effet lorsque les subcultures des sujets occupant le champ pédagogique sont marquées par un fonctionnement particulier de deux langues, le créole et le français, donc par un contexte diglossique ? Sont-elles prises en compte de façon égale dans le processus d'apprentissage ? Et si oui, puisque les langues sont l'une des expressions les plus patentes de ces subcultures et que, comme le souligne Sapir (1968), « c'est le vocabulaire d'une langue qui reflète avec le plus de netteté le milieu physique et social de ses usagers » (p. 75), n'entre-t-on pas alors dans ce que Collès (1998) appelle « une pédagogie interculturelle » (p. 23) ? Dans sa posture d'accompagnant, quelle responsabilité incombe au formateur dans sa contribution à la construction du savoir qu'il veut apporter à l'apprenant, pour que celui-ci soit à la fois actif, réactif, acteur de sa formation et de son histoire ?
- 14 Mais revenons d'abord à la notion de diglossie qui renvoie à l'un des modèles utilisés dans un cadre sociolinguistique par les créolistes pour comprendre le rapport de deux langues et leur distribution respective dans une communauté linguistique évoluant dans un même espace géographique. Dans son dictionnaire de linguistique, Dubois (1973) distingue les termes de bilinguisme et de diglossie : après avoir défini le bilinguisme comme renvoyant à « la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes », il précise que le terme de bilinguisme concerne « la situation où les langues concernées sont de même statut », alors que celui de diglossie s'applique à « la situation où une des deux langues a un statut socio-politique inférieur » (pp. 65-66). Le terme de diglossie a d'abord été retenu par certains chercheurs nord-américains pour désigner un mode de contact de deux langues, par exemple le français et le créole, marqué par un rapport de domination. En 1959, Ferguson, dans un article qui demeure la référence en la matière, avait repris une vieille notion de la dialectologie française pour l'appliquer à des situations particulières de contact linguistique (pp. 325-340). Il s'agissait pour lui de souligner que, dans chaque communauté citée, on constate que deux variétés d'une même langue sont réparties fonctionnellement et s'emploient de manière stable et harmonieuse dans des situations de communication précises. Le linguiste Bernabé (1983) souligne que, pour Ferguson, « il existerait une distribution complémentaire harmonieuse, une sorte de coexistence pacifique entre le français (“langue haute”) et le créole (“langue basse”) » (pp. 58-59), et que « cette vision simpliste et hâtive manque l'essentiel : un conflit linguistique qui est aussi un conflit socio-culturel et socio-politique » (pp. 58-59). Cette problématique avait été soulevée quelques années plus tôt par Prudent (1980) dans

une réflexion portant d'une part sur « quelques concepts essentiels de la sociolinguistique créoliste » et d'autre part, « sur l'activité tout aussi intéressante ayant trait à la dimension épilinguistique » (p. 100) de la langue, autrement dit à l'opinion des locuteurs sur les langues en contact, français et créole, et sur celle(s) qui est ou qui sont instrumentalisée(s) par les locuteurs en question dans les espaces sociaux et intimes. Cette conflictualité du rapport entre le français et le créole, signalée très nettement par Prudent et Bernabé, semble s'estomper de plus en plus chez les locuteurs créolophones, laissant progressivement la place à un rapport plus harmonieux entre les langues, voire à une intégration plus acceptée de celles-ci chez les locuteurs locaux (Dispagne, 2003, pp. 63-71).

- 15 Contrairement à l'alternance codique que l'on observe dans la vie quotidienne et relationnelle des individus (Dispagne, 2005, pp. 77-84), cette distribution binomique des langues (français/créole), loin d'être reproduite dans le champ de la formation, se voit d'une manière générale subrepticement neutralisée, qu'il s'agisse ou non d'apprenants qui pratiquent cette alternance dans leur micro-univers socio-familial. On assiste plutôt à la substitution de la langue basse, dite minorée, le créole, par la langue haute, dite de prestige, le français, qui devient alors l'instrument permanent et hégémonique du dialogue pédagogique et de la construction du savoir théorique et pratique en jeu. Plutôt que de parler avec Bernabé (1994) d'homoglossie (p. 10) (les interlocuteurs parlent, au sein d'une même interaction, la même langue), on évoquera ici une situation de pseudo-homoglossie : les interlocuteurs échangent, discutent et produisent du savoir dans un code, le français, dont le degré de compétence, de maîtrise et d'usage n'est pas le même chez l'accompagnant et chez l'accompagné, chez le formateur et chez l'apprenant. Cette situation, loin de favoriser la dynamique de construction biographique de l'individu-apprenant (Delory-Momberger, 2003a, p. 36) par l'utilisation des ressources linguistiques et symboliques spécifiques à sa propre subculture, – à savoir le créole et les pratiques et représentations qui lui sont liées –, le conduit à utiliser tant bien que mal un autre instrument linguistique, le français, propre à une subculture qui constitue le champ fonctionnel voire existentiel de l'individu-formateur et dont il n'a pas de fait l'entière maîtrise. L'accompagné rend la langue de sa pratique linguistique et sociale silencieuse pour utiliser l'autre, le français, moins malléable pour lui et dont il n'a, selon le mot de Bernabé (1983), qu'une « compétence perforée » (p. 142). Dans cette situation de pseudo-homoglossie, la perspective de pédagogie interculturelle préconisée par Collès (1998) n'apparaît pas opératoire, dans la mesure où elle suppose des rencontres et des échanges fondés sur une reconnaissance mutuelle des cultures ou subcultures en contact et sur l'égalité de traitement dont elles font l'objet. Et, cependant, le recours à cette pratique serait à la fois une des voies les plus pertinentes pour la reconnaissance partagée des subcultures des protagonistes de la situation pédagogique et une des manières de déstigmatiser, voire de promouvoir la pratique cognitivo-sémiotique et langagière d'un groupe social, en amorçant un nivellement des barrières linguistiques entre culture créole et culture française, telles qu'elles sont explicitées par le concept de diglossie. Nous suivons sans réticence Bernabé (1994) lorsqu'il dit que « l'hétéroglossie, malgré son caractère relativement atypique dans les communautés habituées à un standard puissant et très répandu, paraît cependant préserver les chances d'utilisation plurielle des langues dans un même espace communautaire notamment dans le cadre scolaire » (pp. 10-11).
- 16 Poser cette pratique plurilinguistique au sein de l'espace pédagogique ne règle pas magiquement tous les problèmes, notamment ceux qui ont trait à la distribution sociale



des pratiques linguistiques impliquant l'usage du français et du créole et aux rapports de pouvoir symbolique qu'elles installent au sein des groupes et entre les personnes. Ces rapports qui ont leur origine dans l'histoire et dans la société ne peuvent pas être transformés sur la base d'un volontarisme pédagogique sans que soit bouleversé l'écosystème discursif qu'elles constituent et que soient perturbés les repères et les positions des individus. Les conséquences qui adviendraient si les deux langues occupaient, pour reprendre l'expression de Bernabé, la même « niche écologique », pourraient se traduire à terme par l'exclusion de l'une d'entre elles et constituer une réelle menace pour les constructions identitaires des individus qui ont fait de ce « partage » des langues l'instrument symbolique de leurs pratiques sociales.

- 17 L'objet du savoir étant unique, et les lieux symboliques de son acquisition étant divers, il vaut mieux chercher à rendre effectives et naturelles chez les acteurs de la situation pédagogique, non pas la complémentarité fonctionnelle des langues préconisée par Bernabé (1994), mais les virtualités opératoires de chacune des langues les plus adaptées à la compréhension du savoir visé ainsi que les autres formes de ressources linguistiques secondaires nécessaires à cette acquisition, et par voie de conséquence à l'enrichissement culturel de l'apprenant. Dans ce cadre-là, il y a possibilité d'un choix linguistique qui revient à chacun des sujets de la situation pédagogique. Il n'y a donc plus minoration de l'une des langues, mais légitimation de celle qui était habituellement stigmatisée et reconnaissance de celui qui la pratique dans l'espace de l'apprentissage.

## Jeux et enjeux symboliques dans l'apprentissage

- 18 Dans ce cadre problématique, l'hypothèse que nous avançons ne s'inscrit pas seulement dans l'idée suivant laquelle, comme le montrent Dominicé *et al.* (1998), la compétence d'apprendre de l'adulte en formation fait sens par rapport au vécu des premières étapes de la formation scolaire. Là encore, la langue dite de prestige, le français, occupe toute la place du point de vue instrumental. En milieu diglossique, il convient de prendre en compte également la langue qui mobilise les autres éléments constitutifs des ressources symboliques de l'adulte en formation, à savoir le créole, moyen quotidien d'expressions et d'échanges dans la sphère familiale et sociale et instrument des représentations qui l'habitent et à travers lequel s'expriment son identité psychosociale et ses affects. Reconnaître l'apprenant dans son projet de formation, puis dans ses activités d'apprentissage, c'est prendre en compte cette part de sa sociobiographie tout en lui créant des opportunités visant à l'articuler sur de nouvelles ressources propres à élargir ses modes de socialisation et de professionnalisation et à instruire des formes nouvelles et fécondes d'insertion. C'est, pour le formateur généraliste et médiateur, comme le qualifie avec pertinence Biarnès, prendre conscience qu'il y a, au sens où l'entend Beauvais (2004), dans tout désir d'accompagnement un enjeu éthique qui engage « l'accompagnant à veiller à restituer à l'autre sa responsabilité et, au-delà, à se considérer comme personnellement responsable de la responsabilité de l'autre. On comprend ici que restituer à l'autre sa responsabilité n'est pas synonyme de s'en décharger (...) [c'est] se faire simple miroir lui permettant de s'inventer et de se projeter » (p. 108) et d'utiliser ses stratégies propres pour comprendre, résoudre et restituer par ses moyens linguistiques habituels les situations-problèmes rencontrées. C'est sous cet angle que la réflexion de Biarnès (2000) sur les espaces culturels de l'enseignant et des apprenants prend toute son importance symbolique. La diversité apparaît dans cette rencontre de l'enseignant et de



l'apprenant où « chacun a une manière de penser le monde et de se penser au monde de façon différente ». Le même auteur précise que « cette diversité fait que l'objet de savoir n'existe que virtuellement. Chacun en a une représentation différente (...). De plus chacun se fait une représentation du savoir de l'autre » (p. 281). Il appartient au formateur-accompagnant d'aider l'apprenant à exploiter cette part de savoir qu'il a déjà et de le faire par le biais des propres ressources linguistiques de celui-ci, de l'évaluer, de l'enrichir, mais aussi d'acquérir ou de parfaire d'autres ressources linguistiques pour appréhender ce savoir, notamment par le truchement du français. L'apprenant sortira non seulement grandi d'un nouveau savoir culturellement et socialement significatif, mais également enrichi d'autres ressources linguistiques et culturelles issues de ce que Lahire (2002), évoquant les niveaux et les profils de socialisation de « l'homme pluriel », appelle « les produits de ses expériences socialisatrices multiples, plus ou moins durables et intenses, dans divers collectifs (des plus petits aux plus grands) et dans des formes de rapports sociaux différents » (p. 3), expériences qu'il n'avait pas à son entrée en formation et qui viendront augmenter ses connaissances préalables et l'amener à penser autrement des problématiques tant anciennes que nouvelles. Mieux, outre l'accès à un nouveau savoir et à une attitude réflexive vis-à-vis de son activité, ce moment formatif de l'apprenant évoluant avec le formateur en contexte diglossique viendra enrichir sa figure identitaire personnelle et professionnelle, tout comme celle du formateur qui en sortira lui aussi transformé et enrichi par des ressources accrues. Comme le rappelle Guichard (2006), « la personne est active, se développe, cherche du sens, forme des compétences » au point que « l'idée s'est imposée d'un individu beaucoup plus changeant » (p. 27) sur la scène d'un monde en perpétuelle transformation.

## Conclusion

- 19 Dans cet article, nous avons voulu mettre en rapport deux éléments de l'espace pédagogique tripolaire : l'un ayant trait à l'une des postures que peut adopter le formateur, à savoir l'accompagnement, et l'autre se référant à un contexte complexe particulier, celui d'espaces subculturels articulés à un autre espace de nature franco-créolophone et que les créolistes identifient par la notion de diglossie. Dans les lieux d'apprentissage, il n'est guère fait allusion au fait que l'apprentissage ne s'opère que par le biais d'un seul code, le français, langue officielle de surcroît. Il n'empêche que, dans un tel contexte, la plupart des apprenants, – en particulier ceux qui rencontrent des difficultés – utilisent davantage le créole dans leur vie quotidienne et qu'ils en sont privés lorsqu'ils doivent recourir à une institution de formation pour parfaire leurs apprentissages ou en initier de nouveaux. On ne peut que constater que le formateur s'engageant à accompagner un ou plusieurs apprenants issus du milieu diglossique et porteurs de subcultures particulières ne tient absolument pas compte de cette situation sociolinguistique. Une démarche d'accompagnement authentique ne peut cependant pas faire l'économie des ressources que l'apprenant a héritées ou acquises dans son milieu familial et social, d'autant que c'est à partir de celles-ci qu'il se présente au monde, se représente le monde et qu'il s'y positionne psycho-socialement. C'est à partir de celles-ci qu'il construit également ses savoirs, ses savoir-faire et qu'il en traduit le contenu. C'est par conséquent à celles-ci que devra se référer au préalable le formateur, non seulement pour le rejoindre et lui permettre de progresser dans l'accès au nouveau savoir, mais aussi pour enrichir ses ressources de départ qui seront d'ordre cognitif, mais aussi

linguistique, culturel, et socio-identitaire. D'où le souhait que l'on peut formuler – et auquel cet article a tenté de donner une assise réflexive – que soit reconnue dans le champ de la formation des adultes en milieu créolophone l'utilisation des supports symboliques et linguistiques à partir desquels l'apprenant peut exprimer une part de sa culture, de ses représentations du monde, et en fait de son identité. L'espace pédagogique est en définitive l'un des espaces sémiotico-symboliques d'évolution dynamique des ressources de départ des acteurs de la situation pédagogique, c'est-à-dire non seulement un lieu d'enrichissement cognitif, donc d'appropriation de savoirs nouveaux, mais également un espace de construction et d'enrichissement identitaires, donnant accès à de nouvelles formes de socialisation concernant autant l'accompagné que l'accompagnant dans des interactions qui se veulent plus paritaires, fondées sur la reconnaissance et la compréhension de l'autre.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Barth, B.-M. (1993). *Le Savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs, 6 : De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*, 99-113.
- Bernabé, J. (1983). *Fondal-Natal, grammaire basilectale approchée des créoles guadeloupéen et martiniquais* (t. 1). Paris : L'Harmattan.
- Bernabé, J. (1994, décembre). Les Problèmes linguistiques et culturels face à l'échange. Communication présentée au colloque *Carrefour des opérateurs culturel de la Caraïbe*, organisé en partie par le Centre international de recherche, d'échanges et de coopération de la Caraïbe et des Amériques (CIRECCA), Santo Domingo, République Dominicaine.
- Biarnès, J. (2000). *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Collès, L. (1998). *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. Bruxelles : Duculot.
- Coursil, J. (2000). *La Fonction muette du langage*. Petit-Bourg, Guadeloupe : Ibis Rouge.
- Delory-Momberger, C. (2003a). *Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2003b). Écrire sa vie, une autosocialisation ? *Cultures en mouvement*, 57, 20-22.
- Dispagne, M. (2003). Conscience lectale et variations épilinguistiques chez les locuteurs diglottes de la Martinique. *Annales de l'Université*. Numéro spécial : *Variétés linguistiques et culturelles*, 63-71. Université de Craïova.
- Dispagne, M. (2005). La Langue comme outil nécessaire à l'expression des représentations et des pratiques socio-historiques. In *Communication verbale et paraverbale* [actes du colloque international de Sofia, 24 et 25 octobre 2003] (pp. 77-84). Sofia : Éditions de l'Université Saint-Clément d'Ohrid.

Dominicé, P. et al. (1998). Les Origines biographiques de la compétence d'apprendre. *Cahiers des sciences de l'éducation – pratiques et théorie – de l'Université de Genève*, 121-158.

Donnadieu, B., Genthon, M., & Vial, M. (1998). *Les Théories de l'apprentissage*. Paris : Masson.

Dubois, J. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.

Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.

Foucault, M. (1997). *Histoire de la sexualité III. Le souci de soi*. Paris : Gallimard.

Guichard, J. (2006, juin). Une aide à la construction de soi (propos recueillis par Xavier De La Vega). *Sciences humaines*, 172, 27.

Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.

Houssaye, J. (2005). *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.

Macquet, C. & Vrancken, D. (2006). Une nouvelle forme de gouvernement des hommes ? *Sciences humaines*, 172, 29.

Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.

Prudent, L.-F. (1980). *Des Baragouins à la langue antillaise*. Paris : Éditions Caribéennes.

Sapir, E. (1968). *Linguistique*. Paris : Minuit.

## RÉSUMÉS

L'accompagnement est une notion plurivoque. Inscrit dans le champ de la formation, nous le définissons comme une activité se tissant de manière délibérée entre le formateur et l'apprenant, et où s'impliquent différemment deux acteurs. Que se passe-t-il dans cette proximité intersubjective, en particulier lorsqu'elle s'établit en milieu diglossique ? Sous quelles conditions permet-elle de mettre en œuvre une activité efficiente et bénéfique pour chacun des acteurs de la relation pédagogique ? L'idée postulée dans cet article est qu'il y a à l'œuvre dans la relation d'accompagnement à la fois un échange de ressources symboliques et linguistiques et l'amorce d'une construction identitaire et sociale plus riche des deux sujets.

Guidance is a plurivocal notion. When relative to the field of learning, we define it as an activity weaving itself in a deliberate manner between teacher and trainee, and in which the two actors are implicated differently. What occurs in this specific inter-subjective proximity, in particular when it is established in such a diglossic environment? Under what conditions does this permit the application of efficient and beneficent activity for each of the actors in the pedagogic relationship? The postulated idea of this article is that symbolic and linguistic resources are at work in the relationship but also, an initiation of richer identity and social construction for both actors.

## INDEX

**Mots-clés :** Accompagnement pédagogique, Construction identitaire et sociale, Contexte diglossique, Formation, Pratique pédagogique, Ressource symbolique

**Keywords :** Diglossic contexts, Identity and social construction, Pedagogic guidance, Pedagogic practice, Symbolic resources, Training

## AUTEUR

### MICHEL DISPAGNE

Michel Dispagne est maître de conférences en sciences du langage à l'UAG (Université des Antilles et de la Guyane, UFR des lettres et sciences humaines, campus de Schoelcher, 97275 Schoelcher Cedex, Martinique). Il est membre du Centre de recherches interdisciplinaires en lettres, langues, arts et sciences humaines (CRILLASH) (UAG) et membre associé partenaire à EXPERICE (Expérience, ressources culturelles, éducation) (Paris 13/Nord-Paris 8/Saint-Denis). Il est également directeur du service de formation continue de l'UAG sur le site Martinique.  
Courriel : michel.dispagne@martinique.univ-ag.fr