



HAL
open science

**Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue.
Réflexivité et interaction biographique en
sociolinguistique et en didactique.**

Emmanuelle Huver, Muriel Molinié

► **To cite this version:**

Emmanuelle Huver, Muriel Molinié. Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique.. Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique, 4, 2009. hal-01873622

HAL Id: hal-01873622

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01873622>

Submitted on 9 Mar 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

sous la direction de

Emmanuelle HUVER et Muriel MOLINIÉ

Praticiens - chercheurs
à l'écoute du sujet plurilingue.
Réflexivité et interaction biographique en
sociolinguistique et en didactique

Carnets d'Atelier de Sociolinguistique

N° 4 – 2011



L'Harmattan

Praticiens - chercheurs
à l'écoute du sujet plurilingue.
Réflexivité et interaction biographique en
sociolinguistique et en didactique

Editorial des **Carnets d'Atelier de Sociolinguistique**

Linguistique ou sociolinguistique ? Il ne peut y avoir de science du langage, pour nous, sans une prise en compte multidimensionnelle ou multimodale des *complexités* langagières. Mais nous n'irons pas plus loin, ici, dans l'exercice définitoire qui semble de rigueur dès qu'il s'agit de sociolinguistique. Entre chercheurs ou équipes, très nombreux, qui reconnaissent dans ce terme un domaine d'intérêt central ou important pour eux, il y a certes beaucoup de convergences, mais aussi des spécificités et des choix assumés, que nous ne souhaitons pas niveler dans une définition. De fait, bien qu'elle soit en elle-même peu institutionnalisée – en termes d'intitulés officiels de laboratoires ou de postes –, la sociolinguistique a ses revues, suscite des thèses et des recherches nombreuses, et avance des résultats à la fois fondamentaux et socialement utiles. Elle se donne une existence collective, en particulier sous la forme du "Réseau francophone de sociolinguistique" et de ses colloques (Tours, Grenoble, Lyon, Paris, Amiens, Rennes, Alger, Corte).

Quant aux thématiques, certaines lignes de force, transversales à des questions de terrain ou « objet », peuvent en tout cas être dégagées :

une construction multidimensionnelle / complexe / inter ou transdisciplinaire des phénomènes langagiers, par exemple saisissable dans les notions de « contacts de (variétés de) langues », « produits » et « processus », « pratiques » et « représentations », « synchronie » et « diachronie », « diversité » et « proximité » des langues, etc.

une prise en compte aussi bien des plans dits « micro » (*cf.* les interactions interindividuelles) que « macro » (*cf.* la politique linguistique, y compris les volontarismes et normes non étatiques) – dans la mesure où la distinction est pertinente...

une vigilance réflexive située : positionnement du chercheur, réflexion épistémologique, contexte et historicité.

Ayant pour but d'assurer la diffusion la meilleure possible de travaux de recherche, les Carnets d'Atelier de Sociolinguistique constituent une publication en ligne gratuite. La version papier est publiée chez l'éditeur L'Harmattan. Les Carnets d'Atelier de Sociolinguistique peuvent ainsi offrir aux lecteurs et lectrices le confort d'une lecture papier.

Gilles Forlot et Jean-Michel Eloy

COMITÉ DE LECTURE

Philippe Blanchet (Pr, Rennes 2),
Josiane Boutet (Pr, Paris VII),
Thierry Bulot (MCF, Rennes 2),
Claude Caitucoli (Pr, Rouen),
Louis-Jean Calvet (Pr, Aix),
Jean-Michel Eloy (Pr, UPJV - Amiens),

Michel Francard (Pr, UCL - Louvain),
Claudine Moïse (MCF, Avignon),
Isabelle Pierozak (MCF, UPJV - Amiens),
Marielle Rispail (MCF, IUFM Nice),
Didier de Robillard (Pr, UFRT – Tours),
Cyril Trimaille (MCF, Grenoble)

RESPONSABLES DE LA PUBLICATION

Isabelle Pierozak - Jean-Michel Eloy (isabelle.pierozak@u-picardie.fr - jean-michel.elay@u-picardie.fr - lesclap@u-picardie.fr)

LESCLaP, Faculté des Lettres, chemin du Thil, F80025, Amiens Cedex

Cette publication bénéficie de l'aide de l'Université de Picardie Jules Verne (Amiens).

sous la direction de

Emmanuelle HUVER et Muriel MOLINIÉ

Praticiens - chercheurs
à l'écoute du sujet plurilingue
Réflexivité et interaction biographique en
sociolinguistique et en didactique

Carnets d'Atelier de Sociolinguistique

N° 4 – 2011



L'Harmattan

SOMMAIRE

INTRODUCTION : Emmanuelle HUVER, Muriel MOLINIE

CHAPITRE 1 : LA RENCONTRE DES GENRES BIOGRAPHIQUES ET DES LANGUES : AU CONFLUENT DE LA RECHERCHE ET DE L'INTERVENTION

Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières » - Diana LEE SIMON et Nathalie THAMIN

Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alterréflexive - Aude BRETEGNIER

Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien autobiographique - Muriel MOLINIE

CHAPITRE 2 : EXPLORER LES STRATÉGIES IDENTITAIRES DES ACTEURS SOCIAUX PLURILINGUES

Recompositions identitaires de sujets plurilingues en situation de mobilité dans un contexte d'entreprise internationale : récit de vie de Sylvana - Nathalie THAMIN

Différence et pouvoirs du français. Biographie langagière et construction de genre - Raphaël BARONI, Thérèse JEANNERET

CHAPITRE 3 : ÉDUQUER A - ET FORMER PAR - LES APPROCHES BIOGRAPHIQUES

Réflexivité et plurilinguisme : de l'outil d'apprentissage à la cohérence du curriculum biographique - Cécile GOÏ

Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de praticien réflexif ? - Bruno GIRARDEAU, Emmanuelle HUVER

BIBLIOGRAPHIE

Préface

Emmanuelle Huver & Muriel Molinié

Cet ouvrage est, en grande partie, issu des travaux conduits dans l'atelier intitulé *Appropriation des langues, réflexivité et biographie langagière* qui s'est tenu le 25 juin 2007 dans le cadre du Colloque *Le biographique, la temporalité, la réflexivité : articuler langues, cultures et formation*, organisé par l'équipe DYNADIV à l'Université François Rabelais de Tours. Il nous a semblé juste et pertinent de compléter les communications issues de cet atelier par un écho des discussions menées le 11 mai 2007, dans le cadre du Laboratoire LIDILEM, autour des « Biographies langagières ». C'est ainsi que nous avons proposé à Diana Lee Simon et Nathalie Thamin de reprendre et de mettre en perspective le débat conduit ce jour-là¹, par leur équipe, autour de cette question.

En résulte un ouvrage qui interroge les liens et les articulations construits et à construire entre approches biographiques et appropriation / formation, la place et le rôle de la réflexivité dans ces activités et ces processus, sans oublier, la question complexe des positionnements épistémologiques des praticiens-chercheurs.

Ces questions se déclinent dans un jeu de miroirs à partir des thèmes suivants :

¹ Autour de Marie-Madeleine Bertucci (Université Cergy-Pontoise), Jacqueline Billiez (Université Stendhal – Grenoble 3), Kamel Bouamara (Université de Bejaïa - Algérie), Christine Deprez (Université René Descartes – Paris V), Chantal Dompmartin (Université Toulouse Le Mirail), Stéphanie Galligani (Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3), Takako Honjo (Université Stendhal – Grenoble 3), Patricia Lambert (Université François Rabelais – Tours), Zahir Meksem (Université de Bejaïa - Algérie), Muriel Molinié (Université Cergy-Pontoise), Christiane Perregaux (Université de Genève), Arlette Séré (Université de Madrid), Diana-Lee Simon (Université Stendhal – Grenoble 3), Nathalie Thamin (Université Stendhal – Grenoble 3).

- apprenant de langue / (apprenant –) enseignant de langue ;
- formation linguistique / formation professionnelle ;
- insertion linguistique / insertion sociale / insertion professionnelle ;
- appropriation d'une langue / appropriation d'une compétence plurilingue et pluriculturelle / (construction) et appropriation d'une identité (plurilingue, genrée et/ou professionnelle).
- pratiques formatives - pratiques de recherche

Ainsi, Muriel Molinié explore-t-elle quelques-unes des difficultés qui ont pu ralentir la construction d'une identité professionnelle réflexive intégrant la question, désormais incontournable, de l'implication. Nathalie Thamin et Diana Lee Simon visent « à faire émerger des questionnements suscités par les biographies langagières afin d'appréhender leurs enjeux, leurs finalités et leur complexité pour le chercheur en sociolinguistique et didactique des langues ». Aude Bretegnier aborde les « histoires de langues » d'un point de vue méthodologique et épistémologique pour « réfléchir à la manière dont les entretiens compréhensifs menés en sociolinguistique qualitative pourraient trouver une utilité explicite dans le secteur de la formation linguistique de français pour des publics plus ou moins francophones en logiques et en difficultés d'insertion intégration ».

Ces diverses questions sont travaillées dans la suite de l'ouvrage, sous différents angles.

Bruno Girardeau et Emmanuelle Huver, à travers la présentation d'un dispositif de formation de (futurs) enseignants de langue fondé sur une exploitation des approches biographiques, interrogent « les modalités d'émergence et d'appropriation d'une posture réflexive par une étudiante / apprentie-enseignante en montrant en quoi le dispositif proposé lui a permis de se construire une posture professionnelle réflexive ».

Cécile Goï montre ensuite comment l'exploitation didactique

d'éléments biographiques de jeunes allophones nouvellement arrivés en France peut être envisagée « d'une part, comme outil d'apprentissage et de construction cognitive sur le plan synchronique et, d'autre part, comme une contribution à la cohésion de la personne dans son aspect diachronique ».

Raphaël Baroni et Thérèse Jeanneret explorent la dimension genrée des biographies langagières pour « relier la question de la constitution et de la transformation de l'identité genrée avec sa répercussion sur l'investissement dans un apprentissage de FLE ».

Nathalie Thamin, en partant du principe que les approches biographiques constituent « un outil privilégié pour parvenir à cerner [l]es aménagements identitaires », met en lien mobilité géographique et professionnelle, répertoire langagier et aménagements identitaires.

Mais au-delà de la diversité des thèmes abordés, des lignes de force et de recoupement se dessinent, liant étroitement apports et perspectives de recherche, d'une part pour contribuer à la compréhension des « liens entre le langage et l'identité en relation avec l'appropriation » (Baroni, Jeanneret) au travers des approches biographiques et du rôle qu'y joue la réflexivité, et d'autre part pour enrichir la réflexion méthodologique (et épistémologique) en sociolinguistique et en didactique des langues.

Le « fil rouge » de cet ouvrage réside donc dans le fait que les différents auteurs envisagent les approches biographiques comme une démarche facilitant la compréhension des processus d'appropriation, mais aussi l'appropriation elle-même (Lüdi 2005, Molinié 2004 et 2006) :

- appropriation linguistique et cognitive (Bretegnier, Goï, Baroni et Jeanneret) ;
- (ré)appropriation / construction d'une identité (Bretegnier) : genrée (Baroni, Jeanneret), professionnelle (Girardeau, Huver, Molinié), plurilingue (Thamin, Goï) ;
- appropriation / construction d'une posture professionnelle (Girardeau et Huver, Molinié, Goï²).

² Si on considère l'enfant scolarisé dans son « métier d'élève » (Perrenoud, 1996)

En effet, les discours produits dans des approches de type biographique contribuent à « se construire une historicité » (Bretegnier), « à la cohésion de la personne » (Goï), à la « reconstruction de l'identité » (Baroni et Jeanneret), processus grâce auxquels le locuteur / apprenant devient acteur : acteur de son apprentissage, acteur de sa formation, acteur de la construction de sa trajectoire familiale, professionnelle, scolaire.

La réflexivité, envisagée comme « réflexion dans et sur l'action » (Schön 1994) et / ou comme « activité [qui] consiste à réfléchir à sa posture » (De Robillard 2007b, p.102), est ici un maillon central : l'activité réflexive « aidante pour accompagner des individus à produire un regard interprétatif, interrogeant, analytique sur leur projet » (Bretegnier), initie et favorise en effet ce « travail de mise en lien » (Girardeau et Huver, Molinié) attendu lors des entretiens à caractère biographique. Ce travail nourrit en retour l'activité réflexive et le caractère formateur des entretiens (Thamin et Simon).

Les auteurs expriment des préoccupations méthodologiques et épistémologiques communes, en faisant notamment le choix d'approches résolument qualitatives et compréhensives, « qui reposent sur des études de cas » (Bretegnier), laissant la place à de nombreux fragments de récits de vie et de portraits (Baroni et Jeanneret, Thamin, Girardeau et Huver, Molinié, Thamin et Simon).

Dans cet espace méthodologique, l'accent est mis sur la « nature co-construite de l'entretien, de l'interaction verbale entre l'apprenante et la personne qui l'interroge » (Baroni et Jeanneret, Molinié), c'est-à-dire sur « les processus de co-construction du récit et de la dynamique interactionnelle qui se développent entre le sujet et l'enquêteur » (Thamin).

Enfin, la place du chercheur et de son interprétation sont interrogés (Thamin et Simon). Ce dernier n'est pas envisagé comme un « acteur neutre », mais au contraire comme « doté de ses ressources expérientielles, de ses hypothèses, de ses vigilances théoriques, méthodologiques, d'éléments de sa propre histoire » (Bretegnier). Dans ce cadre, il ne peut plus se poser comme détenteur de la vérité,

mais doit envisager sa propre professionnalité dans un rapport « empathique » (Kaufmann 1996, Billiez 1997, entre autres), herméneutique (De Robillard 2007) donc nécessairement impliqué vis-à-vis de l'Autre.

Cette posture se situe dans un nouveau paradigme épistémologique, en rupture avec des approches plus quantitatives, systémistes et objectivistes. Une rupture « dont il s'agit maintenant de comprendre toutes les conséquences » (De Robillard 2007a : 152). Cet ouvrage en confirme et en approfondit quelques-unes :

- la dimension historique de la recherche : si les approches biographiques permettent la construction « d'espaces sociaux historicisés » (Ricœur), la dimension historique des entretiens biographiques est pour l'instant trop peu interrogée et exploitée (Bretegnier) ;
- la réflexivité du chercheur : la réflexivité, en tant que processus, concerne non seulement les individus engagés dans l'interaction biographique (qu'ils soient enfants ou adultes, apprenants, apprentis-enseignants ou enseignants / formateurs), mais également le chercheur, ce qui déplace, au moins en partie, son rôle et son statut dans les entretiens, et plus globalement, la manière dont il est amené à envisager sa profession.

De l'entretien d'enquête à l'écoute co-formative, c'est donc aussi de cette traversée des frontières professionnelles (Molinié) que témoignent les articles rassemblés dans ce volume.

Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »

Nathalie Thamin et Diana-Lee Simon

Université Stendhal Grenoble 3, EA 609 Lidilem

Résumé

Face à l'intérêt manifeste pour les biographies langagières dans la recherche et les pratiques en sciences du langage actuellement, cet article se propose, d'une part, de mettre à nu des concepts foisonnants issus de travaux récents. D'autre part, il vise à faire émerger des questionnements suscités par les biographies langagières afin d'appréhender leurs enjeux, leurs finalités et leur complexité pour le chercheur dans une perspective de clarification à la fois terminologique et méthodologique. N'y a-t-il pas lieu, par ailleurs, de prendre en compte la notion d'individualisme et de considérer l'impact et la particularité des biographies des chercheurs eux-mêmes (variation au niveau des langues de leur répertoire, de leurs contacts de langues, variation de trajectoires, de formations intellectuelles et des champs de références théoriques, etc.) qui façonnent et font évoluer sans cesse leurs positionnements?

Mots clés

biographies langagières - réflexion terminologique - enquête et entretien biographiques - pratiques déclarées - co-construction du discours identitaire - itinéraires plurilingues d'acquisition des langues

Origines de l'article¹

Il s'agit de faire état ici d'une réflexion menée sur les biographies langagières – thématique qui fait irruption actuellement dans la recherche et les pratiques en sciences du langage – grâce à un travail construit depuis trois ans au sein d'un groupe de recherche du Lidilem

¹ Cet article est à considérer comme le fruit d'un travail convergent de plusieurs chercheurs et d'échanges féconds entre ceux-ci.

(Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles)², nommé Sodilac (Socio-didactique des langues et des cultures).

En effet, face à l'intérêt manifeste pour les biographies langagières dans la recherche et les pratiques en sciences du langage, cet article propose de recenser et discuter des concepts foisonnants issus de travaux récents dans une perspective de réflexion et de clarification terminologique. De plus, il vise à faire émerger des questionnements suscités par les biographies langagières afin d'appréhender leurs enjeux, leurs finalités et leur complexité pour la recherche en sociolinguistique et didactique des langues.

Il nous semble nécessaire de revenir brièvement sur notre démarche collective en tant que groupe de recherche afin d'éclairer les modalités et fonctionnements qui ont précédé notre réflexion. Frappées par l'abondance de recherches et de colloques sur la question des biographies langagières, une « pause réflexion » nous a semblé nécessaire, voire salutaire. L'année 2006-2007 fut donc consacrée à ce travail de réflexion construit en plusieurs étapes. D'abord, en interne, le recensement et la lecture de travaux de recherche récents portant sur les biographies langagières (cf. bibliographie) ont permis la formulation de questions visant à approfondir et à préciser ces notions et leur pertinence pour la sociolinguistique et la didactique des langues. La trame de questions initiales a été la suivante :

² Petit historique : rappelons pour mémoire que c'est le Centre de Didactique des Langues, appelé CDL, fondé en 1974 par Louise Dabène qui a précédé le Lidilem à l'université Stendhal. Notre groupe de recherche existait déjà au sein du Lidilem en 2001/2002 sous le nom **Olac** (Ouverture aux langues et aux cultures dans le système éducatif), les travaux étant axés à cette période sur des thématiques liées à l'éveil aux langues suite au projet *Evlang*. Le groupe actuel qui en émane, baptisé **Sodilac** auquel participent Jacqueline Billiez, Marielle Rispaïl, Chantal Domp martin, Stéphanie Galligani, Patricia Lambert, Diana-Lee Simon et Nathalie Thamin, s'est constitué en 2005/2006 en préparation au plan quadriennal de recherche 2007/2010. Il s'inscrit actuellement dans l'axe 4 de ce plan : *Sociolinguistique et didactique des langues*, sous la responsabilité scientifique de Marinette Matthey, dans le programme 2 de cet axe : *Développement et construction de compétences plurilingues*. C'est la question des biographies langagières qui est centrale à nos préoccupations et plusieurs chercheurs extérieurs au Lidilem, comme Christiane Perregaux et Arlette Serré, participent régulièrement à ces travaux.

- Quoi ? Questions définitives et approche terminologique.
- Pourquoi ? Émergence de la notion de « biographies langagières ».
- Pour quoi faire ? Rôle des biographies langagières en didactique et en sociolinguistique.
- Comment ? Idées émergentes sur l'utilisation des biographies comme « outil ».

Ces mêmes questions ont ensuite été soumises aux auteurs des articles lus, ces derniers étant invités pour une deuxième phase de travail à participer à un séminaire de recherche intitulé : *Biographies langagières : qui ? quoi ? comment ? pourquoi ?* Cette journée d'une grande richesse, caractérisée par des échanges informels et à bâtons rompus entre les participants³, a été l'occasion de procéder à une mise à plat de questions épineuses, tout en abordant de front leur complexité à travers des prises de positions diverses et parfois divergentes. De toute évidence, il était impossible de restituer dans un article la vitalité des propos et la spontanéité des échanges que l'écrit ne pouvait manquer de figer. D'un commun accord, le groupe a décidé de construire un nouvel objet écrit – le présent article – qui prend appui à la fois sur les échanges issus du séminaire, sur les réflexions antérieures et postérieures au séminaire et sur celles menées par Nathalie Thamin (2007).

Pour rendre compte du dynamisme qui règne autour de la thématique des biographies langagières et dans laquelle notre journée a voulu s'inscrire, on peut rappeler les différentes manifestations récentes qui ont eu lieu : le colloque de Rennes (Leray & Bouchard 2000) intitulé *Histoire de vie et dynamique langagière* en 1998 a initié la période. Une journée thématique Vals/Asla a ensuite été organisée à Bienne en Suisse en 2001. Dans cette continuité, un cycle de recherche a été inauguré par M. Molinié en 2004 sur les *Approches biographiques en linguistique, didactique du français et littérature* et depuis réitéré par une journée d'études annuelle. Le thème inaugural

³ Voir liste des participants au séminaire de recherche du 11 mai 2007 dans l'introduction de E. Huver et M. Molinié ici même..

concernait l'«*Approche biographique et apprentissage des langues : quoi, pourquoi, comment ?*». Il a été suivi d'une deuxième journée en mars 2005, sur le thème *Autobiographie et réflexivité*, puis par une rencontre au *Café du Français dans le Monde* en septembre 2006 avec les auteurs du numéro spécial du *Français dans le monde recherches et applications, Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, publié en janvier 2006. Enfin, l'équipe DYNADIV de l'Université François Rabelais – Tours a organisé un colloque sur *Le biographique, la réflexivité et les temporalités, articuler langues, cultures et formation*, en juin 2007.

Questions définitives

Les recherches sur les histoires de vie⁴ ont émergé en France à la fin des années soixante-dix dans les travaux de G. Pineau (entre autres, 1983 et 1993), en particulier dans le domaine des sciences de l'éducation. Elles visaient alors à articuler histoire de vie et formation des adultes dans une démarche d'intégration des savoirs subjectifs et informels qui sont mis en œuvre par les individus dans leurs rapports sociaux et dans leurs expériences de vie. Les individus sont ainsi étroitement associés au processus formatif et considérés comme de véritables acteurs de leur formation. Cette approche prend toute sa pertinence actuellement à travers la possibilité de validation des acquis de l'expérience et l'affirmation du droit à la formation tout au long de la vie.

Les problématiques s'élargissent aujourd'hui aux questions de langues. Les récits de vie⁵ et les biographies langagières occupent, en effet, ces dernières années une place qui tend à devenir significative en sciences du langage. Si l'intérêt pour l'autobiographique et les récits de vie n'est certes pas récent, celui pour les biographies langagières l'est davantage et démontre la nécessité pour les

⁴ « Histoire de vie » est alors la traduction littérale de l'anglais *life history* et constitue le terme consacré jusqu'alors en sciences sociales (Bertaux, 1976).

⁵ L'expression « récit de vie » apparaît en France dans le but de distinguer *l'histoire* vécue par une personne du *récit* sollicité par un chercheur à un moment donné de son parcours (Bertaux 1976).

chercheurs de développer des questionnements, des concepts et une approche qui leur sont propres (Lüdi, 2005 : 26), tant en sociolinguistique qu'en didactique des langues.

L'intérêt actuel pour les biographies langagières semble également témoigner d'une volonté institutionnelle manifeste d'articuler les « parcours de vie » et les « parcours d'apprentissages, notamment dans le champ de la didactique des langues » (Molinié (éd), 2006) qui s'inscrit dans une perspective plus vaste de promotion du plurilinguisme au sein de l'Union Européenne. Le portfolio européen des langues (PEL) constitue, en effet, l'un des supports didactiques majeurs conçu récemment par le Conseil de l'Europe. Il se veut un instrument puissant pour la promotion du plurilinguisme et valorise une vision non monolingue et non monoculturelle de l'école, du groupe et de l'acteur social.

Signe de l'intérêt actuel pour les biographies langagières en sociolinguistique et en didactique, la terminologie est foisonnante. Elles sont tour à tour qualifiées de « biographies linguistiques » (Van den Avenne, 2004), « d'approche biographique » (Molinié, 2002 et 2004), d'« itinéraires biographiques », de « fragments biographiques » (Lambert, 2005) ou de « récits (auto)biographiques » (Lüdi, 2005), de « parcours bio-langagier » ou encore d'éléments de réflexions biographiques d'apprentissage. C. Perregaux (2002, 2006 et 2007) parle, quant à elle, d'« (auto)biographie langagière », d'« autobiographe/biographe » et de « biographé » pour qualifier les sujets ; de « récit autobiographique » et de « démarche autobiographique » pour souligner le processus. Enfin, la narration biographique peut être convoquée lorsqu'il s'agit de pratique socio-discursive qui comporte une prise de risque biographique dans la mesure où la démarche touche à l'intimité de la vie de celui qui se prête à l'exercice (et assume le rôle d'énonciateur endossant le "je").

Les questions que nous nous sommes alors posées sont les suivantes : quel est le contexte d'apparition de la notion de « biographie langagière » ? Quelles sont les différences entre le récit de vie et la biographie langagière ? Les biographies langagières peuvent-elles être considérées comme incluses aux récits de vie et en

constituer un sous-ensemble ? Quelles en sont alors les limites, les frontières, les chevauchements ? Existe-t-il une différence entre ce qu'un sociolinguiste nommerait « biographie » et la définition qu'en proposerait un didacticien ? Peut-on formuler une définition pour « biographie langagière » qui soit opératoire pour les deux champs considérés, à savoir la sociolinguistique et la sociodidactique ?

« Biographies langagières », une notion qui apparaît dans les travaux du Conseil de l'Europe

En cherchant l'apparition du terme « biographies langagières », on le découvre dans les travaux du Conseil de l'Europe, dans une étude de R. Richterich et J.-L. Chancerel datant de 1977 où il est mentionné que « le futur apprenant fera d'abord état de sa biographie langagière... ». Une longue liste de critères de caractérisation de cette biographie langagière est présentée. Dans cet ouvrage, l'identification des besoins par les apprenants passe, en effet, par une étape d'élaboration de leur biographie langagière dont les objectifs sont divers :

« La définition des objectifs et celle des modes de contrôler et d'évaluer comment ils vont être atteints sont indissociables. Le futur apprenant fera d'abord état d'informations sur sa biographie langagière et il tentera d'estimer ses connaissances préalables de la langue qu'il se propose d'apprendre. Même si cette estimation est vague et subjective, elle n'en est pas moins importante, car elle traduit l'image qu'il se fait de son acquis, image qu'il est nécessaire de connaître parce qu'elle sera présente tout au long de l'apprentissage. Il conviendra ensuite que le futur apprenant se rende compte du type de sanction qu'il désire ou doit obtenir. » (Richterich, Chancerel, 1977: 27).

Un point important évoqué est celui de l'autoévaluation des apprenants de leurs compétences linguistiques, y compris en langue cible. Autoévaluation qui passe par un travail sur leurs représentations de ces mêmes compétences et qui, par la suite, conscientise l'apprentissage et le rend plus efficace. Il est également question de posture réflexive de l'apprenant sur son propre parcours formatif et

linguistique. Une liste de points informatifs et de dimensions à prendre en compte est alors proposée pour guider l'élaboration de cette biographie langagière : langue(s) maternelle(s), langue(s) du père, langue(s) étrangère(s) connue(s), apprise(s), moment(s) d'apprentissage, durée(s) de cet(ces) apprentissage(s), type(s) et lieu(x) d'apprentissage, contexte(s) d'utilisation.

Le terme de « biographie langagière » apparaît comme une création récente, émanant du Conseil de l'Europe et issu de la didactique des langues. Le Portfolio des langues (PEL) s'impose dans la continuité de cette démarche antérieure. Il est un bon exemple d'exploitation et d'application didactique et ses qualités sont multiples :

donner un droit de cité à toutes les langues (langues officielles, minoritaires, issues de l'immigration, étrangères),

valoriser les compétences linguistiques acquises hors des structures d'apprentissage traditionnel, ainsi que les compétences partielles et les expériences interculturelles,

mettre en évidence au niveau international des qualifications grâce à un support pratique.

Enfin, le Portfolio constitue un outil individualisé qui permet aux usagers de s'autoévaluer, à toutes les étapes de la formation⁶.

La définition récente et somme toute très aboutie, présentée dans *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère* coordonné par Cuq met l'accent sur un autre aspect qui est celui de la constitution d'un capital langagier dynamique et évolutif :

« La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital

⁶ Si cet outil a rencontré un grand succès auprès des enseignants, l'émergence de différentes critiques contribue aussi à l'amélioration de l'outil. E. Murphy-Lejeune et G. Zarate (2003) proposent par exemple d'inclure les expériences de mobilité dans la biographie en la renommant biographie « interculturelle » plutôt que « langagière » dans la mesure où cette dernière ne retrace pas seulement les apprentissages linguistiques mais s'ouvre aussi à la diversité et à une certaine labilité identitaire.

langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun » (2003 : 36-37).

Récits de vie et biographies langagières : un rapport d'inclusion narrative

D. Bertaux (1997 : 32) présente une conception du récit de vie comme une forme narrative dans laquelle s'inscrivent les autres formes de discours (descriptions, argumentations, explications...) : « le verbe "raconter" (faire le récit de) est ici essentiel : il signifie que la production discursive du sujet a pris la forme narrative ». Pour lui, « (...) il y a du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue », ce qui le distingue de l'autobiographie. Il y a donc récit de vie dès qu'il y a description sous forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue (Perregaux, 2003 : 9). Cette conception minimaliste se détache alors de celle plus maximaliste du récit de vie complet dont la représentation serait totale et qui préside depuis *Les Confessions* de J.-J. Rousseau⁷.

Les biographies langagières, quant à elles, constituent un genre nouveau (Perregaux, 2006) qui consigne l'histoire et la vie des langues parlées par un individu au cours de son parcours de vie (parcours d'acquisition et d'apprentissage, motivations, conditions d'emploi...) et nécessitent une prise en compte de l'environnement sociohistorique du biographe. Elles sont fortement liées en sociolinguistique à la notion de dynamique du répertoire verbal tel qu'il a été défini par J. J. Gumperz (1964) et constituent un lieu d'observation des usages de langues, perceptibles dans le discours. La biographie langagière se distinguerait alors du récit de vie par un

⁷ *Les Confessions* de Rousseau, considérées comme à l'origine de la biographie moderne, ont été publiées en 1782 par les amis de l'auteur. Pour P. Lejeune (2005), cette publication constitue une triple révolution autobiographique, psychologique, sociale et littéraire.

rapport d'inclusion. Ainsi pour G. Lüdi (2005 : 149) :

« il fait sans doute peu de sens de songer à une caractéristique spéciale "autobiographie linguistique" avec une macrostructure totalement différente. Il s'agirait plutôt d'une sous-catégorie de récits de vie, caractérisés par un inventaire spécifique de thèmes et de figures. »

Alors que le récit de vie aborde des thématiques plus larges, la biographie langagière constitue :

« ...avant tout (d') un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps » (Perregaux, 2002 : 83).

Une terminologie insatisfaisante

À l'issue de notre journée de réflexion, les choix terminologiques qui précèdent ont cependant révélé des insuffisances, en particulier pour rendre compte de certains processus à l'œuvre au cours d'une situation d'entretien.

Pour M. Molinié, les différentes façons de nommer les biographies langagières sont imprégnées de la tradition occidentale. « Récit de vie » et « biographie », comme termes, nous invitent à adopter un regard critique ou bien à en inventer de nouveaux qui soient plus personnels et liés à la posture individuelle de recherche.

Pour C. Deprez, « récit de vie » et « biographie langagière » renvoient trop au passé et ne réfèrent en effet pas à l'entretien lui-même. La terminologie actuelle gomme la spécificité linguistique et gagnerait à tenir compte de l'importance du processus de co-construction et de la notion d'identité narrative (Bakhtine, Ricœur). Comment intégrer alors cette perspective fondamentale et comment défendre le point de vue du linguiste ? Les sociologues parlent d'entretien à caractère autobiographique. Est-il plus pertinent de parler d'entretiens ou de fragments biographiques ?

Les objectifs socio-didactiques attribués aux biographies langagières

La deuxième grande série de questions que nous nous sommes posées a concerné les fonctions des biographies langagières : comment formuler, classer, typologiser les objectifs des biographies langagières en sociolinguistique et en didactique ? Quel est le lien entre récits de vie, biographies langagières et construction identitaire ? Quels sont les apports des autobiographies de sujets écrivains bi-plurilingues ? Les deux disciplines attribuent aux biographies langagières des objectifs multiples dont certains, propres à la didactique des langues étrangères, constituent en réalité un prolongement des objectifs de la sociolinguistique. Les postures sociolinguistique et didactique sont associées dans une dynamique complémentaire.

Une dimension heuristique pour le chercheur et pour le sujet lui-même

Dans une perspective de recherche, les biographies langagières se prêtent à une double exploitation puisque si elles constituent un outil heuristique pour le chercheur, elles sont également, pour le sujet lui-même, l'occasion d'un retour réflexif sur sa vie plurilingue et sur son apprentissage des langues.

Les biographies langagières permettent au chercheur de cerner les lieux de processus réflexifs, de saisir certaines traces des influences mutuelles des langues en contact et d'entrevoir certaines manifestations de la conscience plurilingue à travers les pratiques langagières déclarées, qui sont nécessairement passées par le filtre de représentations et attitudes (Kilanga Musinde, 2006 : 126). L'objectif est de comprendre comment et pourquoi se développe et se modifie le rapport aux langues au cours de la vie d'un sujet confronté à la mobilité et à la migration, contraint de réélaborer son répertoire linguistique, culturel et identitaire. L'approche biographique constitue alors un outil privilégié pour parvenir à cerner ces aménagements identitaires et tenter de décoder les liens parfois /souvent insaisissables dans le discours, dans les textes et dans les rapports à l'autre.

La démarche autobiographique constitue par ailleurs un processus favorisant la réflexion de la personne en train d'écrire ou de livrer des fragments biographiques sur elle-même, sur son vécu et sur son apprentissage. L'emprunt aux techniques du récit de vie, qui implique plusieurs rencontres et la possibilité de reprise des discours antérieurs, favorise d'autant plus la production conjointe de savoir du sujet et du chercheur par les processus de co-construction qui se dessinent et les liens qui se tissent.

Enfin, la pratique biographique (récits de vie, biographies langagières, entretiens biographiques...) constitue une pratique sociale. Le travail du chercheur vise la compréhension en profondeur de son fonctionnement, de ses dynamiques internes et des processus sociaux à l'œuvre, à travers l'analyse des différentes expériences reconstruites et racontées (Bertaux, 1997) et une série de témoignages sur l'expérience vécue d'un même objet social.

Perspective socio-didactique : un outil de formation pour les enseignants et pour les apprenants

Cette dimension heuristique concerne également la didactique qui s'intéresse à l'outil de formation que les biographies langagières représentent. C. Perregaux (2002) apporte un éclairage conceptuel en proposant une première ébauche de description et d'analyse de certains dispositifs de pratiques biographiques et leur intérêt didactique pour l'apprentissage, tant pour les étudiants (futurs enseignants) que pour les élèves. Elle pose, en effet, les biographies langagières comme révélatrices de savoirs mais cette fois-ci, du côté de l'individu « biographé » et du côté du groupe social d'origine ou d'accueil, jusqu'alors dépositaire de la culture du lieu. Les appartenances et les ressources plurielles qu'elles induisent sont mises en valeur et facilitent l'intercompréhension entre groupes et individus.

Pour C. Perregaux, le social est recouvert d'une couche monolingue sous laquelle il faut chercher le plurilinguisme. La recherche de la pluralité langagière des individus par le biais des biographies langagières permet de rendre compte et de rendre lisible,

de façon descriptive, cette réalité plurilingue. C. Perregaux relève un manque de conscience patent des enseignants face à la situation plurilingue des élèves et, dans cette perspective, les biographies langagières constituent un outil important pour pouvoir travailler avec eux sur cette prise de conscience de la variété, sur le mouvement du plurilinguisme.

La pertinence des biographies s'inscrit aussi dans le champ scolaire. Cette démarche crée du savoir sur soi, sur son apprentissage, le savoir expérientiel ouvrant sur la co-construction de nouveaux savoirs (par la mise en textes ou des ateliers d'écriture par exemple). Cette démarche rejoint les orientations épistémologiques de l'apprentissage de type socio-constructivisme et socio-historique. Les biographies langagières sont traitées comme un dispositif de formation à l'école et les activités sont centrées sur la diversité linguistique (EOLE, EVLANG) alors utilisée comme matériau didactique qui permet de reconnaître le bi-plurilinguisme d'un grand nombre d'élèves dans l'environnement scolaire. Pour C. Perregaux (2002 : 93):

« (...) quand la formation - ou l'école - s'intéressent au biographique, elles ouvrent un espace de parole et d'écriture à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des apprenants, des représentations qu'ils ont construites des rapports aux langues et à ceux qui les parlent. »

Le travail biographique permet de développer chez l'apprenant de langues la conscience que les apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres. Il vise ainsi la valorisation, par l'apprenant lui-même, de son répertoire linguistique dans les contextes pluri et multi où ce répertoire s'est construit et évolue, et la valorisation des apprentissages (linguistique et culturels) réalisés au contact des autres. Les biographies langagières donnent du sens aux contacts de langues pour pouvoir valoriser l'identité plurielle, pour s'ouvrir à l'altérité et développer le répertoire plurilingue et culturel du sujet. Elles éclairent ainsi les parcours d'apprentissage.

L'instance réflexive, individuelle et collective, assure la maîtrise symbolique de l'hétérogénéité nouvelle dans laquelle le sujet se trouve (élargissement du répertoire linguistique et culturel, perception plus nette de ses propres valeurs) (Molinié, 2006).

Une autre finalité importante du biographique langagier consiste à clarifier l'activité d'apprendre pour développer les compétences à apprendre (Molinié, 2006). Les biographies langagières offrent des outils de compréhension des mécanismes d'acquisition des langues (Lüdi, 2005) et de la conscience plurilingue qui constituent une base importante pour la création d'outils didactiques et pour la mise en place de stratégies pour l'enseignement des langues (Kilanga Musinde, 2006).

Les apports des autobiographies de sujets écrivains bi-plurilingues

Le champ littéraire envisage quant à lui l'approche biographique comme une réflexion sur le genre discursif (Rouxel, 2006) et comme un objet d'enseignement littéraire. Le biographique langagier est aussi très présent dans les œuvres littéraires. Des écrivains tels que E. Canetti (1977), J. Green (1984), N. Huston et L. Sebbar (1986), J. Derrida (1996), N. Huston (1998), V. Alexakis (2002), L. Sebbar (2003), A. Kristof (2004) et d'autres encore, donnent à lire sur leur histoire avec les langues comme par exemple : les rapports entretenus avec leurs langues maternelles, d'adoption, les passages à l'écriture dans la langue autre, leurs sentiments sur l'appartenance et sur l'exil, etc. C'est dans une perspective sociolinguistique et didactique que ces œuvres littéraires et biographiques sont utilisées. Ainsi, certains de ces auteurs et leurs œuvres sont passés au crible de l'analyse littéraire (Chalet-Achour, 2006) et sociolinguistique (Perregaux, 2007). Ces œuvres constituent des supports didactiques privilégiés pour les formations d'étudiants en sociolinguistique et didactique, en formation d'enseignants ou encore auprès des publics d'étudiants étrangers (Dompmartin, 2007). C. Perregaux fait par ailleurs mention de la sortie d'un ouvrage créé par des professeurs de français et destiné à

des élèves de collège qui offre un recueil de « fragments de biographies langagières » de vingt-cinq auteurs (Cellier-Gely, Toreilles et Verny, 2004).

On aperçoit aisément la complémentarité qui existe entre toutes les démarches, supports et orientations didactiques qui viennent d'être exposées et dont le but commun consiste à promouvoir et valoriser le plurilinguisme individuel et collectif. Il nous semble que les entretiens biographiques constituent des matériaux idéaux de recherche, d'analyse et d'enseignement/apprentissage pour des dispositifs de formation dont les objectifs sont nombreux :

- étudier la complexité des situations langagières familiales (la transmission des langues, les pratiques bilingues), mais aussi sociales et professionnelles ;
- mettre en évidence les moments où les répertoires langagiers évoluent, se modifient et s'interroger sur le rôle de la société, des institutions et des individus ;
- mettre en évidence l'influence des mobilités spatio-temporelles ;
- travailler le statut des langues présentes dans le répertoire d'une personne et leur influence sur l'apprentissage afin de travailler sur les représentations des enseignants pour une meilleure connaissance des élèves et de leur environnement.

Le travail biographique comme outil de recherche et renouvellement méthodologique

Lors d'une réflexion centrée sur la méthodologie de l'entretien biographique et le récit de vie, Christine Deprez (1996) accueille très favorablement cette nouvelle approche « holistique » qui inscrit le sujet dans son historicité. Ces moyens d'enquêter vont de pair, à ses yeux, avec un renouvellement méthodologique tant en sociolinguistique qu'en didactique des langues, et ne sont pas sans questionner les rôles de l'enquêteur, de l'enquêté et l'interprétation des données.

Questionnements méthodologiques

Quelles sont les postures du chercheur en situation d'enquête ? Quels sont les rôles respectifs du « biographe » et de l'enquêteur ? Ces questions peuvent être formulées suite, en particulier, à une expérience de recherche à valeur emblématique menée par S. Galligani (2000) auprès d'un public adulte de migrants. Lors d'entretiens semi-directifs visant à mettre en évidence les comportements langagiers des sujets et leurs stratégies identitaires, l'enquêtrice/chercheuse est prise au dépourvu malgré le « contrat de recherche » établi, car les sujets « s'emparent de la conduite d'entretien » (titre de l'article) et ce dernier « se transforme » pour ainsi dire en récit de vie. En d'autres mots, il y a un certain débordement du cadre « scientifique » pré-établi et les sujets s'octroient le droit de raconter des épisodes de leur vie, de leur histoire. De ce phénomène inattendu, découlent d'autres questions et interrogations pour le chercheur. Comment au juste, traiter et interpréter ces données ? Quels messages les sujets voulaient-ils faire passer ? Quel sens accorder à la reconstruction subjective de l'expérience et du vécu, à cette mise en mots de fragments de vie ? Quelle(s) articulation(s) entre récit de vie et construction identitaire ? D'après R. Vion (1994 : 54), « raconter des éléments de sa vie revient à se construire dans l'interaction des éléments d'identité ». Quels rapports les récits de vie entretiennent-ils avec une analyse sociolinguistique, linguistique, didactique, psycho-sociologique, psychanalytique ? Y a-t-il des effets thérapeutiques et peut-on faire abstraction de la dimension psychologique ?

Diversité des postures du chercheur⁸

La manière de conduire l'entretien, les choix effectués par le chercheur en fonction de ses objectifs et le parti pris pour un mode d'interprétation des données, recouvrent une grande variété de pratiques. Celles-ci s'expliquent par la diversité de leurs ancrages théoriques, de leur formation et des finalités différentes que le chercheur assigne à ce travail biographique. On repère aisément des

⁸ Nous rapportons ici les positionnements évoqués par les participants lors de la journée d'étude du 11 mai.

postures contrastées en fonction de ces variables. M-M. Bertucci pour sa part, s'intéresse aux récits de vie dans une perspective littéraire. Ceux-ci sont, selon elle, à la base de la construction d'une identité narrative selon les critères narratologiques (Ricœur « cogito brisé » et Genette), révélateurs d'une identité plurilingue. C. Deprez, qui se situe dans la lignée des travaux de F. François, revendique une certaine liberté dans sa posture de chercheur. Privilégiant l'entretien non directif, elle souligne l'importance de l'interprétation des données selon des critères mettant en œuvre des comparaisons thématiques ; le cadre narratologique est un pilier. Pour J. Billiez, c'est plutôt l'entretien semi-directif avec guide d'entretien qui est choisi. Elle insiste sur la nécessité pour le chercheur de disposer d'informations sur l'enquêteur, ses objectifs, ses questions et sur ce que son enquête construit chez l'enquêté. La contextualisation des données apparaît ainsi indispensable pour comprendre une transcription ou un corpus. M. Molinié, nourrie dans la marmite de C. Rogers et de la non directivité, mène au sein de l'Institution et à partir d'une consigne plus large, des entretiens narratifs non interrompus et non directifs dont elle extrait par la suite des données langagières liées à l'identité. Cette technique, différente de l'enquête à deux, contraste considérablement avec celle mettant en œuvre une co-construction du savoir. N. Thamin et P. Lambert procèdent à des entretiens semi-directifs ethnographiques inspirés des approches compréhensives. C'est au niveau de l'analyse que l'on peut établir une distinction. N. Thamin explicite sa méthodologie pour analyser les biographies langagières et récits de vie de ses sujets (adultes en entreprise internationale) en ayant recours à une analyse thématique, aux représentations graphiques et en établissant des typologies. Pour sa part, P. Lambert prône deux niveaux de lecture des entretiens menés auprès de lycéennes dans diverses situations, visant ainsi à mettre en évidence l'adéquation entre ce qu'elles déclarent et ce qu'elles pratiquent. C. Perregaux est aussi partisane de l'enquête qui permet de rencontrer plusieurs fois en entretien, l'enquêté, et de reprendre les entretiens - à l'instar de B. Lahire et ses portraits sociologiques. Les données d'ordre psycho-sociologique ainsi obtenues posent avec acuité bien

évidemment la question de l'interprétation. D'une voix commune, C. Deprez et C. Perregaux soulignent l'importance du processus de construction de connaissance à deux. Cette co-construction renvoie à un processus dynamique et évolutif.

En ce qui concerne la sollicitation de discours identitaires dans le cadre d'entretiens semi-directifs, le questionnement du chercheur n'échappe pas aux conditionnements idéologique, socio-politique et historique qui marquent l'existence d'un sentiment d'appartenance à une identité nationale spécifique. Il peut constituer un biais en amenant le sujet à nier ou taire toutes appartenances multiples.

Un autre aspect à soulever est celui de l'expérience de la subjectivité fortement exprimée dans le verbe « sentir » ou « appartenir » (Varro, 2003). Qu'entend le sujet en écho ? Et qu'entend-il par « je me sens français », « je me sens européen » ou encore « je me sens étranger ». Quel sens cela a-t-il pour lui ? Et comment le chercheur doit-il donner du sens aux mots et les interpréter ? Comment l'enquêteur peut-il interpréter sans trahir s'il ne partage pas les mêmes expériences que son sujet ? Pour G. Varro (2003 : 15-16), l'enjeu de l'interprétation de l'analyste est de restituer le plus fidèlement l'expérience de subjectivation du sujet :

« Si le matériau de la recherche est l'entretien, la réponse se trouve dans son analyse, avec le présupposé que le discours révèle quelque chose de l'ordre de l'intériorité du sujet, d'une subjectivation en train de se faire au fil des énoncés, mais aussi d'un sujet *déjà là dans l'interdiscours*. Explorer les situations discursives attestées, en tentant autant que possible d'éviter de simplement transformer un discours idéologique, en tentant aussi de mettre en évidence la polyphonie, l'hétérogénéité et l'interdiscours, voici une ambition considérable...! »

Le chercheur se doit de veiller au respect de la façon dont les intéressés se désignent, à ne pas leur assigner des identités qu'ils

n'auraient pas choisies et à garder à l'esprit le rôle que tient le sujet dans la construction de sa propre identité.

L'interprétation des données obtenues sur les discours identitaires ainsi que sur les sentiments d'appartenance se révèle être en fin de compte une opération extrêmement délicate car elle met en jeu la subjectivité du / de la chercheur(e) lui/elle-même, impliqué(e) dans cette co-construction. De ce fait, il appartient à ce dernier de prendre des précautions préalables et de réexaminer de plus près le questionnement qu'il aura mené afin d'identifier *a priori* et *a posteriori* ses stéréotypes éventuels et non conscientisés, issus du conditionnement social et de représentations sous-jacentes tout en sachant qu'il ne peut échapper à sa propre subjectivité.

Un outil d'analyse de la dynamique des répertoires verbaux (Billiez et Lambert, 2005 ; Lambert, 2005)

Afin de rendre compte du dynamisme des répertoires langagiers, de leur configuration et des changements de fonctions des langues selon les déplacements spatiaux, certains sociolinguistes s'emparent de la question et réfléchissent à des outils d'analyse pertinents. P. Lambert, par exemple, en collaboration avec J. Billiez, a entrepris une tentative de *modélisation de la dynamique des répertoires plurilingues*. Elle se décline selon quatre principaux paramètres de variation et de changement :

- situations d'interactions sociales ;
- ressources linguistiques (formes, valeurs, fonctions) ;
- mobilités spatiales ;
- dimension diachronique, à l'échelle des trajectoires des locuteurs.

Fondé sur l'analyse d'entretiens biographiques de migrants ainsi que sur l'enregistrement d'interactions verbales spontanées, ce modèle rend compte, au sein d'un seul espace visuel, de processus sociolinguistiques décrits par les sujets. Il constitue, un outil heuristique de comparaison des discours épilinguistiques et de comportements langagiers enregistrés et situés mais aussi un outil de formation, expérimenté auprès des enseignants dans le lycée où a été

effectué le recueil de données langagières (Lambert, 2005).

Conclusion

Nous venons de voir confirmée la déclaration de G. Lüdi (2005) selon laquelle le champ autobiographique est « ouvert ». Si notre article a pu donner un aperçu de la grande variété des postures qui émergent et des choix méthodologiques expérimentés par divers chercheurs dans ce domaine, il ne cache pas les nombreux questionnements qui surgissent malgré l'existence de techniques de recueil de données (approches compréhensives, ethnométhodologiques) et d'analyses (linguistique textuelle et analyse conversationnelle). Il confirme aussi leur complexité, en particulier au niveau de la fiabilité des énoncés recueillis, leur valeur de « vérité » et surtout de leur interprétation, que ce soit par le chercheur ou par un processus de co-construction impliquant enquêteur et enquêté. En effet, l'on peut légitimement se poser la question de savoir ce qu'un sujet dit de lui, de son parcours, de son identité en recréant son histoire. Pour qui le dit-il ? Est-ce seulement pour l'interviewer ou bien est-ce avant tout et surtout pour lui-même ? Cette interrogation est soulevée par Vion (1994 : 54), mais aussi par Brès et Nowakowska (2006 : 25) : « *je* crois tenir un discours, alors que *je* est tenu par ce discours ». Il n'est guère surprenant alors que la question définitoire concernant les termes en circulation reste pleinement posée, les domaines de la sociolinguistique et de la didactique des langues cherchant une terminologie en adéquation avec le processus de co-construction à l'œuvre dans le travail d'entretien autobiographique et avec celui de l'identité narrative ainsi construite dans son historicité. Au lieu de conclure, nous laissons lecteurs, chercheurs et praticiens avec ces questions essentielles et tout ce qu'elles laissent d'inachevé, d'ouvert. Autant de pistes à poursuivre à l'avenir.

Histoires de langues en formation Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive

Aude Bretegnier

Université François Rabelais de Tours, EA 4246 DYNADIV

Résumé

Mon histoire de recherches est marquée par une pratique évolutive d'entretiens compréhensifs, construits comme interactions à la fois collaboratives et de guidage, à travers lesquels il est question d'exploration d'« histoires de langues ». Cet article s'inscrit dans le cadre d'une réflexion sur l'inscription de pratiques d'entretiens compréhensifs dans des pratiques de recherches-interventions formatives. J'y développe les fondements épistémologiques et méthodologiques de la conception d'une démarche de production d'histoires de langues en formation, comme accompagnement formatif à l'appropriation du français comme langue d'insertion. Je présente l'expérience de la mise en place d'un groupe de parole avec des adultes demandeurs d'asile politique en France. Ce récit analytique me permet en particulier de réfléchir aux notions de relation et de posture, que je tente de construire comme alter-réflexives.

Mots-clés

histoires de langues, posture, relation, alter-réflexivité, recherche-intervention

Liminaire

La recherche qui construit la toile de fond de cet article vise à mieux comprendre les processus de construction socio-interactionnelle des rapports aux langues⁹, des « imaginaires linguistiques » (Houdebine, 1997), dans des contextes de pluralité linguistique inégalitaire, par des individus sociaux ou des groupes inscrits en logique de mobilité sociale,

⁹ L'emploi de « langue », dans ce texte, doit être compris de manière large, comme renvoyant à la fois à la diversité des formes de parlers socio-humains, inscrits en histoire, plus ou moins instables, ce que l'on désigne parfois comme « lectes », hyperonyme de dialectes, régiolectes, sociolectes, idiolectes, cryptolectes... – la liste n'est pas exhaustive –, ou comme « variétés linguistiques ».

géographique, socio-professionnelle, d'insertion / intégration.

Il s'agit en particulier de s'interroger sur les liens entre les contextes sociolinguistiques, les rapports construits aux langues, les perceptions que les locuteurs ont d'eux-mêmes et de ces langues en termes de légitimité / illégitimité linguistique¹⁰, et les pratiques d'appropriation¹¹ et de transmission¹² (et / ou de résistance à l'appropriation, ou la transmission) de ces langues.

Une approche socioconstructiviste et interactionnelle

Mon travail se construit en fonction d'une approche qualitative de type socioconstructiviste et interactionnelle, à laquelle j'intègre une dimension temporelle, historique. Je conçois les processus de construction des imaginaires linguistiques et des rapports aux langues comme dynamiques interactionnelles, qui s'articulent aux processus de construction identitaire, en interaction, en relation à l'autre de cette interaction. Mais l'analyse interprétative de ces événements interactionnels doit aussi inclure une dimension socio-historique qui permet de les interroger comme l'expression d'un contact entre diverses histoires socio-interactionnelles – que convoquent les

¹⁰ La légitimité /illégitimité linguistique renvoie pour moi à deux dimensions articulées : telle qu'elle est socialement et/ou interactionnellement conférée à une variété linguistique, mais aussi renvoyant à la représentation qu'un individu peut avoir de lui-même comme locuteur plus ou moins légitime / illégitime de telle ou telle langue, en regard de critères normatifs (sentiment de conformité à la norme linguistique), et/ou plus identitaires (en lien avec l'appartenance / le sentiment d'appartenance à un réseau socio-interactionnel, une communauté linguistique).

¹¹ L'idée d'appropriation linguistique indique que l'apprentissage constitue un processus qui n'est pas seulement mécaniste, mais qui passe aussi par la construction progressive d'une relation de plus grande proximité à la langue, dans laquelle l'apprenant parvient progressivement à dire de soi, à se construire, à se produire socialement, en même temps qu'il parvient à s'autoriser à produire la langue en retour, à la transformer, à s'y inscrire, à y laisser sa trace.

¹² Ce terme « transmission » est problématique quand il renvoie à l'idée de « passation » d'un héritage linguistique et culturel conçu comme un ensemble clos et figé, d'une reproduction à l'identique. Il doit ici être compris de manière dynamique, comme sous-tendant des processus d'interprétation et de reconstruction. Pour une discussion de cette notion, se reporter par exemple à Hassoun, 2002.

interactants, auxquelles leurs discours font référence, et / ou dans lesquelles ils s'inscrivent –, dans l'ici et maintenant d'une situation d'interaction particulière, elle-même située dans un contexte plus largement *macro*-sociolinguistique qui participe aussi à sa configuration.

Contexte(s) ?

Il s'agit de penser l'action du (des) contexte(s) dans les processus de construction des rapports aux langues en tenant d'échapper à une logique qui serait seulement causale et déterministe. Dans cette perspective, la notion de contexte est explorée comme complexe et dynamique, renvoyant à différentes dimensions qui contribuent à co-construire les pratiques et les représentations sociolinguistiques, telles qu'elles s'actualisent à travers les dire et les agir interactionnels¹³.

Se pose ici la question des liens entre le macro- et le micro-sociolinguistique, que l'on désigne souvent comme deux approches distinctes, deux « niveaux d'analyse », entre lesquels il s'agirait de faire des choix. D'un côté, le macro-contexte sociolinguistique renvoie globalement à l'environnement macro-sociopolitique, qui produit des normes, des modèles, dote les langues de statuts, de valeurs, de formes de reconnaissance, de légitimités qui peuvent être

¹³ Il convient ici de gloser les hésitations terminologiques entre « représentations », « imaginaires », et « rapports aux langues ». Les représentations linguistiques renvoient à l'ensemble des « [...] images et [...] [des] conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues » (Moore, 2001 : 9). La notion de représentations linguistiques recoupe en partie celle d'« imaginaire linguistique » proposée par A.-M. Houdebine (1996), qui la conçoit comme renvoyant au « rapport que le sujet construit à *lalangue* (Lacan) et à *La Langue* (Saussure) ». Ce faisant, elle souligne les dimensions inconscientes des processus de construction de rapports aux langues dans une histoire et un espace social. Cette notion d'imaginaire linguistique me semble également mettre davantage l'accent sur les dimensions relationnelles, l'idée de relations à la (aux) langue(s), que gomme relativement la terminologie « représentations » linguistiques, et que met en avant celle de « rapports construits aux langues ». Dans ce texte, on pourra toutefois considérer qu'au-delà des nuances que je viens d'indiquer, ces termes entretiennent une relation de relative synonymie.

inégales, tout cela participant à la façon dont les individus, diversement situés dans cet environnement social, appréhendent et construisent leurs rapports aux langues. De l'autre côté, le micro-contexte envisage l'activité conjointe et réciproque des interactants, qui se positionnent les uns par rapport aux autres et par rapport à leurs discours, évaluent en permanence l'adéquation de leurs discours à l'image sociale qu'ils cherchent à projeter d'eux-mêmes face à l'autre (Goffman), s'interprètent mutuellement, agissent en fonction de la compréhension qu'ils ont de la situation d'interaction et des enjeux qu'elle sous-tend, etc.

A l'articulation de ces deux conceptions, le contexte émerge comme à la fois en partie préexistant, prédéfini, et en partie reconstruit à chaque rencontre interactionnelle, à travers l'agir avec l'autre, la co-construction du sens d'éléments plus macro-contextuels, par rapport auxquels il s'agit de se positionner. Les interactions sont ainsi interprétées comme diversement contextualisées, à la croisée de différentes dimensions contextuelles qu'elles convoquent et articulent, dimensions macro- et micro- relatives au présent interactionnel, mais aussi à l'histoire : histoire interactionnelle et / ou inter-représentationnelle entre les participants à l'interaction ; histoires interactionnelles de chacun de ces participants, elles-mêmes diversement contextualisées.

Des dimensions historique et interactionnelle croisées

L'histoire et l'interaction, en ce sens, ne sont plus séparées en deux « plans » distincts d'analyse, mais pensées en termes de constructions réciproques. Si l'interaction doit être interprétée comme historicisée, elle constitue également une situation qui participe en retour à construire, et donc à faire évoluer, non seulement l'histoire elle-même (se produisant comme un nouvel épisode de cette histoire), mais aussi éventuellement la représentation qu'en ont les interactants, le regard qu'ils portent sur la position qu'ils ont adoptée au cours de cette histoire, la manière dont ils se situent par rapport à elle.

Cette conception interactionnelle de l'« histoire-contextes » des construits sociolinguistiques implique également l'idée que les

interactions, comme lieux de négociation et de construction de représentations et de discours épilinguistiques, contribuent ainsi également à agir *sur* le(s) contexte(s), à le(s) produire. Elle conduit en ce sens à s'interroger sur la manière dont les recherches en sociolinguistique participent à la construction des contextes qu'elles décrivent et qu'elles analysent. Elle conduit aussi à réfléchir à la question de l'intervention des chercheurs, qui, portant un regard analytique et compréhensif sur telles ou telles *réalités*, sur tels et tels *phénomènes*, participent en même temps à les construire et à en construire l'histoire, le contexte, ce qui rend nécessaire un travail de construction d'une posture de chercheur compréhensive et réflexive (Bretegnier, à par. 1 & 2).

Ces questions m'apparaissent d'autant plus importantes que ma recherche sur la construction des rapports aux langues repose sur des enquêtes de terrain, notamment des entretiens biographiques, qui produisent une interaction dont les modalités et les règles, instaurées par le chercheur, impliquent des rôles et des statuts, mettent les interlocuteurs dans des positions particulières, à interroger.

Des entretiens sociolinguistiques à une démarche d'accompagnement à la production d'histoires de langues en contexte de formation linguistique

Ma pratique d'entretiens s'inscrit dans une approche *compréhensive* (Kaufmann, 1996). L'objectif de ces entretiens est de permettre la mise en place d'une interaction à la fois collaborative et de guidage, d'ouvrir un espace de questionnement, d'exploration, d'interprétation, coopérés entre un chercheur et un témoin¹⁴. Il s'agit

¹⁴ Cette notion de témoin n'est pas totalement satisfaisante dans mesure où elle laisse à penser que l'entretien viserait à recueillir un témoignage, un discours préconstruit à propos d'un événement, préexistant à la situation d'entretien. Si l'idée est effectivement de solliciter un individu comme porteur d'expériences à expliciter (Vermersch, 1994), qui renvoient à l'idée d'un déjà-là, l'entretien favorise également un travail coopératif d'analyse, d'interprétation et de reconstruction du sens de ces expériences, qui met le témoin en position d'interroger son positionnement à ces expériences, le sens qu'elles peuvent avoir pour lui, la manière dont il conçoit qu'elles participent aux choix qu'il fait / a fait concernant la gestion

ainsi aussi de réfléchir à la manière de favoriser une forme d'engagement conjoint dans des statuts de partenaires interactifs, engagés à co-explorer des éléments de l'histoire du témoin, de son « histoire de langues » (Deprez, 2000 ; Bretegnier, 2007b), de son parcours de locuteur, d'apprenant, de transmetteur de langues, de l'histoire-contextes de la construction de ses relations aux langues.

Ainsi que j'ai proposé de la définir ailleurs (Bretegnier, 2008), l'histoire de langues renvoie à l'histoire, en cours et en devenir, des relations complexes, ambivalentes, que les individus sociaux construisent et entretiennent avec leur(s) langue(s). Elle comprend l'histoire des images, des statuts, des légitimités que les locuteurs associent aux langues, dont ils les dotent ; l'histoire de leurs sentiments vis-à-vis de ces langues et vis-à-vis d'eux-mêmes comme locuteurs, plus ou moins légitimés à se les approprier, à y prendre la parole, à s'y produire. Elle renvoie aussi à l'histoire des conceptions et des pratiques d'appropriation et de transmission linguistiques.

Dans le champ de la didactique des langues, de nombreux chercheurs (Zarate, 1993 ; Dabène, 1994 ; Castellotti, 2001 ; Moore 2001) ont montré les effets bénéfiques de la mise en place de pratiques visant à impliquer les apprenants dans un travail de réflexion épilinguistique et / ou métalinguistique.

Dans une perspective analogue, je réfléchis à la manière dont ce travail de production d'histoires de langues, pourrait s'articuler à la formation linguistique dans le secteur de l'accès au français pour des publics que l'on pourrait qualifier de « diversement francophones »¹⁵, qui ont en commun d'être engagés dans des logiques d'insertion / intégration sociolinguistique, socio-professionnelle, et qui se trouvent en difficulté vis-à-vis de ces mobilités (Bretegnier, 2008).

et le devenir de son répertoire linguistique.

¹⁵ C'est-à-dire pour lesquels le français renvoie à une langue *plus ou moins* familière ou étrangère (Zarate, 1993 ; Dabène, 1994). Il peut notamment s'agir des migrants allophones en cours d'appropriation linguistique, mais tout autant d'adultes scolarisés en français mais en grande difficulté face à l'écrit, ce qui peut leur donner le sentiment d'être « étrangers dans leur propre langue » (Bretegnier, 2008).

Histoires de langues en formation

« Histoire » dans « Histoire de langues »

La notion d'histoire est bien entendu ambivalente, polysémique. Elle ne doit pas ici être comprise comme désignant un ensemble de faits ou d'événements qui seraient appelés « historiques » avec l'idée de description *objective*, qui renvoie d'une part à celle d'événements et de faits qui existeraient en dehors des discours qui les disent, qui pré-existeraient aux discours, et d'autre part à celle de discours *purement* descriptifs, a-contextuels, n'intervenant pas sur la *nature* des faits et des événements, présentés comme restitués d'une certaine manière *tels quels*.

L'histoire telle que nous la concevons dans ce texte renvoie à « une construction élaborée par le sujet qui se raconte et se constitue dans une *histoire* » (Delory-Momberger, 2003 : 262). Elle est une forme de récit réflexif avec l'autre, à son contact, qui se construit au gré d'un ensemble de discours à travers lesquels un individu cherche, dans un ici-et-maintenant interactionnel, à expliciter en les contextualisant différents éléments de son parcours expérientiel, dans une interaction qui l'accompagne à interroger et interpréter ces éléments, leurs liens et leurs articulations. Le travail n'est ainsi pas simplement de l'ordre d'une narration descriptive, car il conduit aussi le témoin à se positionner par rapport à des éléments non forcément chronologiques d'une histoire accomplie, reconstruits et interrogés par un je énonciateur et acteur social plus expérimenté, autrement situé, bref, différent du « je » sujet de ces éléments d'histoire.

En interaction avec un chercheur qui participe à cette exploration, la favorise, le témoin est ainsi accompagné à produire un récit réflexif de son histoire, à « reconstruire, réélaborer autrement ce qui a été vécu auparavant, donc à le vivre d'une autre façon. C'est en ce sens que l'on peut dire que le présent change le passé. En fait ce n'est pas le passé qui change, mais le rapport qu'un sujet entretient avec son histoire » (De Gaulejac, 1999 : 20).

La démarche de construction d'histoires de langues en formation

emprunte ainsi à la sociologie clinique (De Gaulejac, 1996, 1999), aux histoires de vies en formation (Lainé, 1998, 2005 ; Leray, 2000 ; Pineau & Le Grand, 2002). La locution *histoires de langues en formation* souligne à la fois l'idée que ce travail doit être conçu comme participant pleinement à la dynamique de la formation linguistique, et que les histoires de langues doivent être travaillées non pas comme figées et seulement associées au passé, mais bien comme en cours de formation (au sens étymologique de *changer de forme*), d'une formation sur laquelle les locuteurs peuvent travailler à avoir prise.

Elle se fonde en outre sur une problématique de recherche notamment inscrite dans le champ de la sociolinguistique, dont il s'agit de proposer aux apprenants une exploration collective, au départ de la singularité de leurs parcours et de leurs expériences.

Histoire de langues en formation : une démarche fondée sur une problématique de recherche

Dans ma propre histoire de recherche, cette problématique émerge à partir d'une exploration de la notion d'insécurité linguistique à la Réunion (Bretegnier, 1996, 2002), et à travers cela de la question des liens entre les statuts socialement et symboliquement attribués aux langues et les manières dont les locuteurs interprètent ces statuts, construisent leurs propres rapports aux langues, leur relation à elles, se construisent comme locuteurs plus ou moins légitimes de ces langues.

La Réunion était alors décrite comme situation de « diglossie », à l'instar d'autres situations de francophonie « périphérique » (Francard, 1994 ; Lafont 1997), marquées par la co-existence du français, langue dominante sur les plans sociopolitique et institutionnel, et d'autres langues – désignées comme langues régionales, dialectes – socialement minorisées. De fait, ces situations semblaient particulièrement propices à l'étude des phénomènes de hiérarchisations sociolinguistiques, des processus de construction sociale de rapports de *dualité* linguistique (Psichari, 1928) et de leurs dimensions conflictuelles (Boyer, 1997 ; Lafont, 1997).

Les travaux portant sur les situations de diglossie

s'interrogeaient notamment sur les processus de minorisation sociolinguistique, à travers les opérations de catégorisation sociale des langues minorées, réduites à des non-langues, à des « variétés de La langue », à travers l'assimilation de la pluralité linguistique à une unique norme de référence, celle de la variété dominante, à travers les processus de stigmatisation sociale de ces langues autres symboliquement privées de normes, et dont il s'agissait de favoriser l'abandon par leurs locuteurs au profit du français.

Dans les travaux sociolinguistiques contemporains, cette notion de diglossie a cependant fait l'objet d'un abandon progressif, car elle produisait une image trop schématique et systématique de situations complexes, mouvantes, ambivalentes¹⁶. L'idée de *dualité* linguistique me semble toutefois demeurer intéressante pour la compréhension de situations officiellement monolingues mais marquées par la présence, dans les pratiques de transmission et d'appropriation, de plusieurs variétés linguistiques, qui instaurent effectivement une logique de clivages, non pas tant entre deux (et seulement deux) langues, mais plus globalement entre *La* (bonne) langue, et *le reste*, tout ce qui *n'est pas* (conforme à) cette langue-norme. Entre elle et les autres langues, langues de l'ailleurs ou de l'autrefois, se construit une forme de jeu de miroir, qui, à l'extrême, peut se cristalliser en rapport d'exclusion réciproque, de l'ordre de l'un *ou* l'autre, l'un *contre* l'autre (Bretegnier, 2002, 2007).

A ce titre, la diglossie renverrait à l'idée d'une difficulté sociale et politique à assumer et à légitimer la pluralité linguistique,

¹⁶ Cette notion est effectivement problématique comme catégorie de description macro-sociolinguistique, *état* caractéristique d'une situation de pluralité linguistique inégalitaire. L'idée d'abord de *deux* langues ou variétés pose déjà problème, car elle gomme le caractère problématique de la définition des « variétés » (vs *langue*, ou vs « *faits discursifs* »), dont les statuts et les frontières sont forcément flous, perméables, négociés en interaction et à ce titre sans cesse reconstruits, significatifs du point de vue des positionnements identitaires, etc. Sitôt que l'on se situe à un niveau plus micro-sociolinguistique, cette logique binaire – qui associe deux variétés à des positions sociales (haute/basse ; dominante/dominée), des espaces socio-discursifs (formel/informel ; public/privé, etc.), à des sens et à des positionnements sociaux stables, systématiques – ne tient évidemment plus.

difficilement conçue autrement que comme potentiellement problématique, menaçante pour l'homogène égalitaire, frein à l'appropriation de la variété légitime, etc.

En outre, les recherches sur la diglossie ont également permis de faire apparaître l'idée fondamentale qu'une langue socialement dévalorisée peut devenir dévalorisante, que la légitimité d'un locuteur se construit aussi en regard de la légitimité qu'il confère à son répertoire sociolinguistique. Elles ont ainsi ouvert le champ compréhensif des rapports construits aux langues pourvues de statuts divers, et interrogé les liens entre ces rapports aux langues et leur vitalité linguistique.

On retrouve là notre interrogation sur la question des liens entre les statuts et valeurs socialement associées aux langues, les rapports construits à ces langues et les pratiques d'appropriation et de transmission. La France républicaine par exemple, fondée sur un principe d'égalité de droits et de devoirs reposant sur le partage d'une langue-nation-identité unique (Picoche & Marchello-Nizia, 1991), constitue un contexte dans lequel l'idée d'admission de l'autre, du différent, de l'étranger, son intégration, semble souvent se confondre avec celle de son assimilation à l'unité, à la norme.

« Face à 'l'homogénéité française', l'étranger doit 'naturellement', abandonner sa culture, sa religion ou sa langue, c'est-à-dire les signes de sa différence, pour se fondre dans le moule universel de l'Etat-nation et de ses valeurs républicaines et laïques. » (Kilani, 1994 : 274)¹⁷

On peut ainsi se demander comment les migrants allophones, inscrits en logique d'intégration, comprennent et interprètent ce modèle de mobilité sociolinguistique univoquement orientée vers le français, qui implique implicitement ou explicitement de renoncer aux autres langues, à ces langues qui font d'eux des *étrangers*, des locuteurs *hors norme* dans l'espace sociolinguistique d'accueil et d'intégration.

¹⁷ Cité par Bertucci, 2006.

On peut aussi s'interroger sur les traces que peuvent laisser les choix de non-transmissions de langues, ou les transmissions coupables, dans les imaginaires linguistiques (Bretegnier, 2005, 2008). Par ailleurs, les parcours de migration et d'intégration produisent aussi souvent des formes d'étrangeté à la (aux) langue(s) et au pays d'*origine*, étrangeté probablement accentuée par des attentes sociales fondées sur l'idée de conformité à un modèle linguistique et identitaire unique.

Cette logique unitaire a en outre comme corollaire une représentation idéalisée de la langue comme entité bien circonscrite, a-contextuelle, comme système clos préservé de (et excluant) toute forme de variation, hors-norme, fautif, à « corriger ». Or l'assimilation de la « langue » à la « norme », ce modèle de langue fondé sur l'exclusion de tout-ce-qui-n'est-pas-la-norme, rend par définition impossible le projet d'appropriation du français par les locuteurs allophones : comment se considérer / être considéré comme « maîtrisant » le français si les critères évaluatifs sont fondés sur l'idée d'une langue théorique, délégitimant toute trace d'étrangeté ? Car les langues de provenance ne *s'effacent* pas facilement et laissent des traces dans les pratiques linguistiques en « langue-cible », dont l'apprentissage produit inévitablement de l'instable, de l'interlecte, de l'entre-deux, d'autant plus insécurisant s'il est perçu comme à la fois illégitime et impossible à dépasser.

La production d'histoires de langues engage avec les apprenants un travail de réflexion sur la manière dont la formation linguistique dans laquelle ils sont en train de s'engager s'inscrit dans une « histoire-contextes » qui lui confère un certain sens. De fait, les projets d'appropriation linguistique font parfois émerger des sentiments et des attitudes ambivalentes, oscillant entre une motivation évidente et des formes de résistances, que les apprenants peuvent être accompagnés à mettre en mots pour les réfléchir et tenter de les faire évoluer. Le travail peut également permettre de mieux comprendre les processus de fossilisation de sentiments d'illégitimité ou d'insécurité linguistiques, pour favoriser l'amorce d'un changement de position.

Reconstruire l'histoire pour changer de position

Les approches d'entretiens compréhensifs ont permis de développer l'idée que l'entretien *produit* quelque chose, construit un monde, transforme les interlocuteurs, leurs représentations, idée qui se retrouve dans les travaux sur les histoires de vies, décrites comme « performantes¹⁸ » mais aussi comme « marquant l'accès au statut de personne » (Pineau & Le Grand, 2002 : 87).

Il est ainsi question de quelque chose de l'ordre de la reconnaissance, mais aussi du changement, changement de statut, changement de position¹⁹. La production d'histoires de langues vise à susciter chez les apprenants la construction d'un regard réflexif et compréhensif sur leur propre parcours *de* et *en* langues, pour favoriser un questionnement sur la construction de leur posture de « sujet » de cette histoire de langues.

Cette notion de sujet suscite de fréquentes réticences du fait de son ambiguïté sémantique, qui précisément nous intéresse en ce qu'elle renvoie à différentes figures de sujet qui sous-tendent des positionnements aux langues sur lesquels il s'agit d'accompagner les apprenants à réfléchir.

Du latin *subjectum* « placé en dessous », la signification du sujet renvoie à deux pôles d'un continuum de positionnements : d'une part à travers l'idée de soumission, de sujétion, de sentiment d'une histoire qui se construit en dehors du sujet et qui le détermine ; d'autre part comme « substrat, source, auteur » de cette histoire (Lainé, 2005 : 47). Cette tension se retrouve dans la construction des rapports aux

¹⁸ Cette idée rappelle la notion de « performativité » développée dans l'approche linguistique pragmatique des années 70 – l'idée que le langage n'a pas une fonction seulement informative ou descriptive mais qu'il constitue un « acte », qu'il accomplit quelque chose.

¹⁹ Cette idée de « changement de position » fait explicitement écho à la proposition d'E. Goffman (1987) d'étudier les interactions à partir de la construction négociée des termes de la relation mutuelle entre les interactants, autrement dit à partir des jeux interactionnels de positionnements, de changements de « position », entendue comme « la posture, l'attitude, la disposition, le moi projeté des participants » (1987 : 137).

langues, sous la forme de deux figures extrêmes de positionnements : celle d'un sujet assujéti à la langue, qui a le sentiment que les normes de cette langue lui échappent, lui sont étrangères, *exogènes*²⁰ ; celle d'un sujet acteur, qui prend cette langue en charge, qui agit *en langue*, mais ce faisant aussi qui agit *sur* elle, participe à la faire évoluer, à la gérer, etc.

La démarche des histoires de langues en formation linguistique repose sur une conception fondamentalement interactionnelle de l'histoire, produite dans l'interaction, mais aussi à travers le regard que l'on y porte, la manière dont on envisage la possibilité d'avoir prise sur elle, de contribuer à la produire. Le travail se fonde sur l'idée d'une réflexivité aidante pour accompagner des individus à produire un regard interprétatif, interrogeant, analytique, sur leur projet sociolinguistique d'appropriation du français, dont l'appropriation permet et dynamise leur insertion sociale, et qu'ils ont en retour à insérer dans leurs répertoires linguistiques, en cours de reconfiguration.

CERCL²¹ : une première expérience, à faire évoluer

Si la conception de cette démarche de production d'histoires de langues en formation a émergé au fil de mon histoire de pratique d'entretiens de recherche, elle a plus concrètement fait l'objet d'une expérience de mise en place d'un premier atelier avec un groupe d'adultes résidants d'un centre d'accueil de demandeurs d'asile politique²². La proposition de cet atelier s'est inscrite dans le cadre d'une coopération plus large engagée entre l'équipe pédagogique du

²⁰ M. Francard (1994) parle de l'insécurité linguistique comme d'un rapport de sujétion construit à la langue, au modèle linguistique perçu comme extérieur, « exogène » à son lecte, à son groupe d'appartenance, à soi.

²¹ Le CERCL, qui renvoie à : Construction, Expression, Reconnaissance des Compétences Linguistiques, est le titre que j'ai proposé de donner à un premier atelier linguistique visant la production d'histoires de langues en formation, organisé entre octobre et mai 2007-2008, à raison d'une séance hebdomadaire d'une demi-journée. Cette expérience exploratoire de terrain participe pleinement à la construction de la démarche présentée dans cet article.

²² CADA, Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile politique, 37.

département de Sociolinguistique et Didactique des langues de l'Université François Rabelais de Tours, et ce centre d'accueil, demandeur d'une aide à la structuration et à l'organisation d'un pôle FLE à destination des résidents du centre²³.

Après avoir discuté du projet avec la direction du centre, et obtenu son accord, j'ai demandé à rencontrer l'ensemble des travailleurs sociaux afin de leur présenter ma proposition d'atelier, de discuter avec eux de la démarche sous-jacente. Ma présentation était accompagnée d'un bref support écrit, qui synthétisait les idées et les principes qui me semblaient les plus importants, donnait des exemples de thématiques et de questionnements d'échanges, à préciser avec les participants à l'atelier. Il s'agissait pour moi à la fois de communiquer sur mon projet, de l'explicitier, mais aussi de solliciter l'expérience de terrain de l'équipe professionnelle, de la mettre en position de produire un avis sur les termes de ce projet, l'interroger, en proposer des ajustements, etc.

Cette rencontre initiale n'est pas seulement anecdotique : elle marquait pour moi la volonté de tenter d'impliquer l'équipe dans le projet pour en favoriser la dynamique, de réfléchir avec les acteurs professionnels à la manière dont cette proposition d'action pouvait s'inscrire en cohérence avec les missions du CADA. Je mettais en avant l'idée d'un objectif commun d'accompagnement des personnes à la production d'un nouveau statut, celui d'un « bénéficiaire »²⁴ plus acteur de son parcours d'insertion sociale et d'appropriation linguistique. Il s'agissait aussi pour moi de m'assurer que l'équipe puisse communiquer sur l'ouverture de ce nouvel atelier, en expliquer les orientations, donner aux personnes l'envie d'y participer. Je présentais également les modalités d'organisation envisagées : un effectif de 15 apprenants maximum, déjà suffisamment avancés en

²³ Cette mission a notamment fait l'objet d'un stage professionnel du Master 2 *FLE/S. Appropriation, Diversité, Insertion*, de l'Université de Tours, promotion 07-08.

²⁴ Le terme « bénéficiaire », en usage dans les secteurs professionnels attenants à l'insertion, sous-tend une dimension passive, à questionner.

français pour pouvoir participer aux échanges²⁵, avec l'idée d'un travail d'abord axé sur la communication orale, visant l'exploration des histoires de langues à travers les histoires d'exil, de mobilités, d'intégration.

Au terme de cet échange, et à la demande de l'un des travailleurs sociaux qui se montrait en particulier intéressé par le projet, il a été convenu que l'atelier ferait l'objet d'une animation conjointe. Dans la perspective de favoriser une pratique susceptible de perdurer au-delà de mon passage au CADA, je trouvais particulièrement bienvenue cette proposition spontanée de co-animation du groupe avec ce travailleur social, qui s'avérait en outre être lui-même un ancien demandeur d'asile en provenance de Turquie²⁶, puis Réfugié politique, ayant finalement acquis la nationalité française. Cela me confortait aussi dans l'idée que le travail envisagé pouvait effectivement avoir du sens pour les personnes en situation de demande d'asile. Je m'interrogeais sur la façon dont cette double posture de travailleur social et d'individu porteur d'une expérience en partie similaire à celle des résidants, en partie exemplaire pour eux, agirait sur la prise en charge de son rôle de co-animateur de l'atelier.

Le projet démarra à partir d'une première séance collective au cours de laquelle il s'agissait essentiellement de présenter à quelques résidants l'idée de l'atelier, d'en expliciter le titre proposé : CERCL. J'expliquais qu'il ne s'agissait pas d'un cours de français, mais d'un espace de parole, de réflexions, de questionnements en français, sur les histoires de langues, sur la place des langues dans nos vies, langues de provenance, langue d'intégration. Ces premiers échanges furent assez réservés et asymétriques, mais à la fin de la séance, 8 des 10 personnes présentes acceptèrent de noter leurs noms sur la feuille d'émargement que je leur présentais, prémices d'un contrat didactique, à définir ensemble.

Rendez-vous était donc pris pour la séance collective suivante, fixée quinze jours plus tard. Dans la semaine intermédiaire, je proposais

²⁵ D'un niveau linguistique estimé à au moins A1+ (CECRL)

²⁶ Issu de la minorité Kurde de Turquie.

d'organiser une série d'entretiens individuels, sur deux matinées, avec les individus volontaires pour participer au groupe. L'objectif de ces entretiens était à la fois de rencontrer individuellement les participants, et de commencer à recueillir des éléments saillants de leurs trajectoires, de réfléchir à des questionnements susceptibles de les concerner et de les intéresser. Il s'agissait également d'avoir une meilleure visibilité sur les limites à fixer dans la perspective du travail d'explicitation et de réflexion collective, sur ce qui, pour ces personnes, pouvait être possible ou impossible à évoquer, en particulier face au groupe. Ces entretiens, enregistrés et partiellement transcrits, ont ainsi permis d'amorcer la première phase de travail, visant à identifier des thématiques et des questionnements pouvant se construire comme transversaux, dont je pouvais faire l'hypothèse qu'ils seraient signifiants pour l'ensemble du groupe. Je commençais également à définir des mots-clés qu'il serait intéressant d'explorer : parcours, exil, reconnaissance, discrimination, intégration, transmission, apprentissage... Enfin, la préparation de la seconde rencontre collective s'est aussi opérée à travers un ensemble de recherches succinctes menées sur les pays de provenance des apprenants²⁷, de leurs situations sociopolitique et sociolinguistique.

La seconde séance collective fût consacrée à la discussion et l'explicitation d'une forme de contrat formatif, à travers lequel il s'agissait de s'entendre sur les objectifs et les implications de l'engagement dans ce travail insolite.

Je proposais de nous entendre sur une conception commune de l'atelier comme groupe de parole, d'expression et de confrontations de points de vue, d'exploration conjointe, à partir d'entrées thématiques et conceptuelles à définir, de la place et du devenir des langues dans les parcours de mobilité sociale, géographique, socio-professionnelle, d'intégration. J'évoquais l'exemple d'une femme réfugiée politique rencontrée en entretien, d'origine mongole, venue seule en France avec ses deux fils après le double meurtre de son mari et de sa fille ainée. L'entretien avait fait apparaître que cette personne était inscrite

²⁷ En particulier : Congo, Angola, Côte d'Ivoire, Tchétchénie, Moldavie, Kirghizstan, Arménie, Turquie.

dans un projet affirmé de mobilité linguistique radicale en français et d'abandon du mongol, devenu l'emblème d'événements insupportablement douloureux, à effacer de la mémoire familiale²⁸. Cet exemple suscita chez plusieurs participants des réactions de vive critique : comment avait-elle pu en arriver à faire ce choix ? Je proposais alors de recadrer le débat : à quels choix / non-choix confrontent les parcours de migration subie en lien avec des événements traumatiques ? Quels effets peuvent avoir ces parcours sur le devenir linguistique et identitaire ? Comment construit-on son rapport au pays de provenance, pays de naissance, devenu pays rejetant, menaçant, dangereux ? Comment gère-t-on les tensions entre rupture, transmission, reconstruction, intégration ? En écho à ces premiers questionnements, le co-animateur de l'atelier exprima une forme d'ambivalence vis-à-vis de son propre parcours de demandeur d'asile, un sentiment encore confus entre l'idée d'un acte de lutte résistante envers une politique discriminatoire, et celle d'une trahison, d'un abandon de ses pairs. Son intervention conduit à revenir sur la question de la transmission : que transmettre et comment ?, que transmet-on avec la langue ?, mais aussi fit émerger les notions de deuil et de reconstruction. Déjà, un immense chantier de réflexions s'ouvrait au groupe, mais qui me confrontait aussi à la question difficile de la gestion de la forte dimension émotionnelle attenante au projet d'exploration collective de ces histoires de langues, et à la nécessité de lui donner un cadre clair et explicite, celui de la formation linguistique.

Je terminais ainsi cette séance en revenant sur la question du statut formatif de l'atelier, comme espace de travail d'expression et de compréhension en français, visant à permettre à chacun d'apprendre (à s'autoriser) à prendre la parole dans le groupe, et ce faisant à y prendre sa place, mais aussi à travailler l'écoute d'autres histoires autrement contextualisées, une écoute à tenter de construire comme non jugeante, une écoute compréhensive, décentrée. Je proposais de réfléchir aux réactions qu'avait suscitées l'évocation de l'histoire de la

²⁸ Cette étude de cas fait l'objet d'un développement dans un article précédent (Bretegnier, 2008).

femme mongole.

Je mentionnais également l'idée d'un engagement conjoint, en demandant aux participants de tenter d'être assidus au groupe, d'y participer, de contribuer à l'explicitation des thématiques d'échanges à programmer pour les séances ultérieures, de contribuer à animer ces séances notamment en apportant au groupe un élément susceptible de contribuer au travail : article de journal, poème, citation, une note personnelle, une pensée, la transcription d'une parole entendue, un slogan..., en français ou dans une autre langue de leur choix. J'insistais sur cette idée que l'atelier ne pourrait fonctionner qu'avec la coopération de chacun, que nous devions nous en considérer comme co-responsables. A travers cela, je voulais tenter de favoriser la mise en place de modalités relationnelles collaboratives et paritaires, à la fois entre les apprenants, entre eux et les co-animateurs, et entre les co-animateurs, et marquer une rupture explicite avec les rôles sociaux traditionnellement associés aux places d'apprenants et de formateurs. J'insistais sur ce terme « atelier », qui fût identifié comme renvoyant au domaine de l'artisanat, à quelque chose à « construire »²⁹.

La notion d'engagement fut également discutée à partir de mon propre engagement dans le travail de cet atelier. Je tentais d'expliquer mon intérêt pour ce travail, soucieuse de produire un discours qui ne puisse pas être interprété comme démagogique, mais aussi sans qu'ils puissent penser que je me servais d'eux³⁰. J'évoquais le fait que

²⁹ Ce terme « construire » fut repris, en fin de séance suivante, par Anna, la doyenne du groupe, une vieille dame originaire d'Angola, très réservée face au groupe, à travers l'énoncé suivant : « dans notre CERCL, nous allons construire, construire avec les mots ».

³⁰ J'ai retrouvé la trace de cette réflexion dans un carnet de bord dans lequel je notais des éléments à la suite des séances. Dans une autre publication (Bretegnier, à par. 1), j'explique que mes pratiques d'entretien m'ont régulièrement confrontée à la question du retour, de : « qu'est-ce que je donne en retour de ces récits d'expériences, ces explicitations de sentiments épilinguistiques, qui approfondissent mes recherches ». Cette question contribue explicitement à ma réflexion sur l'inscription des pratiques d'entretiens compréhensifs dans des pratiques de recherches-interventions formatives.

l'atelier n'était pas compté dans mon temps de travail et n'était pas rémunéré. Que ce temps était pour moi un temps de recherche. Je parlais de mes recherches sur les liens entre langues et insertion, intégration, et mes questionnements autour de ce qui peut favoriser la construction d'une posture réflexive avec l'autre, de la manière dont cela participe aux processus d'insertion, et de la posture et de la relation formative à construire pour accompagner la réflexivité. Je leur indiquais mon objectif était de constater que chacun parvient progressivement à prendre librement la parole, participe à l'échange, donne son avis, s'interroge, interroge les autres.

Je leur dis aussi que j'étais consciente de la difficulté de se projeter dans une situation aussi instable et peu prédictible que la demande d'asile³¹, et aussi de leurs très faibles marges de manœuvre face à l'issue du parcours dans lequel ils étaient inscrits. Mais je leur expliquais que je pensais aussi que quoi qu'il arrive, leur parcours d'insertion pouvait déjà commencer là, comme parcours d'apprendre à rencontrer l'autre, à interagir autrement, à oser prendre la parole.

Je proposais enfin de considérer la confidentialité comme clause fondamentale de notre contrat, avec l'idée de faire de l'atelier un espace marqué par la confiance, le respect mutuel. Je négociais en même temps la possibilité d'enregistrer les séances, en expliquant que mon travail était en partie d'apprendre à écouter, et que je devais, pour pouvoir participer pleinement aux échanges sans seulement être dans une posture d'écoute analytique, être en mesure de pouvoir ré-écouter les échanges.

Même s'il peut être difficile à assumer (pour le chercheur) et / ou à accepter (pour le témoin), l'enregistrement des entretiens me semble nécessaire. En ce qui me concerne, la présence du magnétophone me permet de ne pas m'encombrer de l'idée de devoir « retenir » ce qui se dit, susceptible de m'empêcher d'être (le plus) totalement (possible) présente et ouverte à ce qui se passe dans l'échange. Cela ne signifie pas qu'il y aurait un temps pour l'interaction et un autre pour l'analyse, mais plutôt deux

³¹ Une situation de transit administratif qui peut prendre de quelques mois à quelques années.

positionnements, celui d'un interlocuteur réflexif avec l'autre, co-analyste, et celui d'un chercheur décentré de ce moment interactionnel, qui y revient, pour une ré-écoute de ce que l'entretien a pu produire, les mises en mot et en sens du témoin dans l'interaction, mais aussi de la façon dont lui-même s'y est produit, sa relation à l'autre, sa posture face, et avec lui.

Alter-réflexivité : Construire sa posture de chercheur-formateur

J'emprunte cette notion d'alter-réflexivité à Didier de Robillard (2007a,b,c), avec l'idée que la réflexivité ne s'opère qu'avec l'autre, dans la relation contextualisée et historicisée, dans la confrontation avec du différent en partie similaire qui oblige à interroger son positionnement, à le réfléchir, et donc à se transformer. La construction d'une posture réflexive engage un travail sur la relation à l'*alter*.

La notion de chercheur-formateur me semble pertinente pour qualifier le statut du chercheur, qui, réfléchissant à la recherche comme interaction réflexive (Fouquet, 2006), construit son terrain à travers une « recherche intervention » (Vrancken & Kutry, 2001 ; Bretegnier, à par. 1 & 2), un travail d'accompagnement formatif, qui ouvre l'idée d'une recherche non plus simplement *sur* mais aussi *avec* l'autre. Cette démarche inscrit la recherche « dans une perspective dynamique où les faits n'apparaissent pas donnés en soi mais construits à travers un processus d'interaction et de discussion » (Vrancken, 2001 : 265).

La construction d'une posture alter-réflexive de chercheur d'intervention³² formative me semble renvoyer à l'idée que son travail

³² La notion de chercheur d'intervention n'est pas très satisfaisante, notamment parce qu'elle peut être interprétée comme intrusive. Cette interprétation, toutefois, me semble héritée de la logique positiviste en fonction de laquelle la rigueur scientifique reposerait sur une possibilité de garantir une « objectivité » impliquant une distanciation maximale du chercheur à son terrain de recherche, une non-intervention *sur* ce terrain. A travers la proposition de cette locution « chercheur d'intervention », l'idée est d'indiquer une certaine conception de la posture du chercheur, qui fait le choix d'intégrer à sa recherche des questions relatives à ce que cette recherche produit, aux effets qu'elle est susceptible de générer, et à travers cela

de terrain et d'analyse consiste à explorer des hypothèses de relations alteritaires (ou identitaires / alteritaires), à différents niveaux articulés, permettant d'ouvrir des pistes de questionnement, d'interprétation, de compréhension (Bretegnier, à par.2).

Construire des relations : contextualiser, décontextualiser, recontextualiser... autrement

En entretien, l'interprétation des discours des témoins se co-construit avec un travail de proposition de mises en relation de ces discours avec des éléments de contextualisation qui permettent de les situer, mais aussi avec des éléments de comparaison avec des expériences autrement contextualisées, dont le chercheur fait l'hypothèse qu'elles sont en partie différentes, en partie similaires à celles des témoins. Ce travail de « tissage-retissage-détissage »³³ qui s'opère dans l'interaction favorise à la fois la dynamique de réflexion du chercheur, mais aussi celle de ses interlocuteurs, en quelque sorte *mis* en recherche, dans un mouvement articulé de centration et de décentration qui permet d'élargir les champs de compréhension.

Opéré dans le groupe, ce travail permet en même temps de favoriser l'écoute et l'interaction entre les apprenants qui doivent apprendre à entendre les récits des autres en « se détachant de soi » (Bertucci, 2006 : 130) et de ses propres logiques, autrement

à son sens social et politique, son projet. On pourrait à juste titre se dire que cette vigilance participe à construire ce que l'on pourrait appeler l'éthique des chercheurs de terrain, mais la notion d'intervention me semble aller au-delà, dans la mesure où elle visible l'idée que la recherche contribue à produire « le terrain » qu'elle se donne comme projet d'analyser et de comprendre, et qu'en retour, « le terrain » constitue un acteur de la production de la recherche. Cette conception de la recherche comme construction interactionnelle rend indispensable une réflexion sur la posture du chercheur, qui notamment doit interroger sur son action de recherche (comment comprend-il ?), sur son rapport au terrain, sur la relation qu'il instaure à l'autre - témoin, *sujet* et / ou *objet* d'étude, dans la recherche, sur la place qu'il lui confère, mais aussi sur son rôle et sur sa responsabilité, en tant que chercheur, vis-à-vis de ce que produit cette interaction de recherche (Vrancken, 2001 ; Bretegnier, à par. 1 & 2).

³³ J'emprunte l'expression à Emmanuelle Huver et Patricia Lambert, à propos de la notion de « contexte », communication orale, DYNADIV, janvier 2008.

construites, autrement contextualisées et historicisées.

Lors d'une séance CERCL construite autour des notions de reconnaissance et de discrimination, une femme en provenance du Kirghizstan³⁴, « Russe de Kirghizie », témoigna d'une expérience de l'histoire qui allait susciter des réactions de rejet et d'incompréhension. La discrimination, pour cette ancienne journaliste de presse écrite, était associée à la fin de l'URSS, évoquée à travers une image idéalement égalitaire, contrastant avec le récit des menaces et des persécutions dont elle avait été victime en tant que journaliste de citoyenneté kirghize mais de nationalité russe. Son récit déclencha des échanges vifs et conflictuels, notamment avec un homme en provenance de Tchétchénie pour lequel cette expérience de l'histoire apparaissait inconcevable, insupportable, erronée. L'échange commença à prendre une tournure explicitement tendue, commençant à faire émerger l'expression de catégorisations ethniques xénophobes, ce que je tentais de stopper en essayant d'amener les participants à prendre du recul pour réfléchir à la relativité de l'histoire, de la discrimination (qui discrimine / est discriminé / perçoit la discrimination ? ; comment percevoir la discrimination de l'autre ?), à la réversibilité des rôles dominants / dominés... J'évoquais aussi les rapports qu'en tant que Française je pouvais avoir à certains événements de mon histoire nationale, tels que la colonisation, processus ambivalent donnant lieu à des lectures multiples et quelque fois totalement contradictoires, en lien avec les logiques et les points de vue sous-tendant la production de ces récits, toujours situés. J'évoquais les récits de sentiments d'injustice par d'anciens colons, d'anciens dominants, chassés au moment des indépendances, disqualifiés par des renversements politiques, et la manière dont cela pouvait être conçu – in-conçu – par d'anciens colonisés, d'anciens dominés. J'essayais d'apporter des éléments d'histoires autres dont j'espérais qu'ils permettraient l'amorce d'une distanciation à cet

³⁴ Pays d'Asie centrale incorporé à l'empire russe à la fin du 19^e siècle, république soviétique et membre de l'URSS à partir des années trente, indépendante depuis la chute de l'Union soviétique, en 1991, et qui connaît depuis une situation politique instable, complexe et conflictuelle.

échange forcément brûlant. Mon intervention parvint à restaurer une forme de calme, sans que je sache s'il était en lien avec le contenu de mon discours, ou avec mon statut dans le groupe... Cet épisode n'eut néanmoins pas de conséquence directe sur la participation ultérieure des apprenants au groupe de parole.

La relation à l'autre

Repenser les pratiques de recherches à partir de cette idée qu'elles contribuent à produire les dynamiques représentationnelles qu'elles étudient, qu'elles s'inter-produisent avec le monde social qui constituent leur *terrain*, implique nécessairement que le chercheur réfléchisse à la construction de sa posture, à la relation à l'autre qu'il instaure et agit en entretien, à la manière dont il favorise à la fois la prise de parole et la mise en questionnement, en exploration, en compréhension.

Quelles sont donc la bonne posture, la bonne relation, la bonne distance à l'autre ? La dynamique alter-réflexive permet d'assouplir ces modèles unitaires et figés, pour les repenser comme processus interactionnels qui impliquent des mouvements de rapprochement, d'implication, voire même d'identification, auxquels s'articulent des mouvements de distanciation : distanciation proposée à l'autre, et prise de distance du chercheur qui puise dans son répertoire de ressources interprétatives.

Au sein du CERCL, il me semblait fondamental d'œuvrer pour la construction d'une relation construite comme paritaire du point de vue de la légitimité accordé à la parole et à la réflexion de chacun. Cette dimension m'apparaissait d'autant plus importante pour les participants, dont les parcours étaient marqués par l'absence de liberté de parole, et souvent aussi par le combat pour cette liberté. L'importance de la question de la parole est en outre explicite dans la procédure de demande d'asile politique : la personne doit acter sa demande en produisant un récit détaillé et contextualisé des dangers auxquels il a été soumis dans son pays. A travers ce récit, le demandeur d'asile doit « rapporter la preuve de ses persécutions ou de ses craintes, alors qu'il quitte son pays souvent en urgence » (Durrieu-

Diébolt, 2004 : 32), doit faire entendre et légitimer sa parole.

La parité que je proposais de concevoir dans l'atelier s'exprimait à travers l'idée de cette interaction collaborative et de guidage, vers l'exploration de thématiques énoncées comme significantes, en fonction de modalités interactionnelles et éthiques (écoute, respect et légitimité partagés, confidentialité, engagement mutuel, coopération...) proposées et discutées par le groupe, constituant les modalités d'un contrat formatif et relationnel définissant le CERCL.

Au-delà de l'énoncer, je tentais d'agir la parité à travers mes relations aux autres, apprenants et co-animateur. La question de la relation que l'on a aux autres est fort complexe. Comment se décentrer suffisamment pour réfléchir cette relation, qui fonde l'intervention sur et avec l'autre. L'enregistrement des séances me semble indispensable à cet exercice au cœur de l'alter-réflexivité.

Réfléchissant à décrire et à qualifier la relation que je tentais d'agir et d'instaurer dans ce contexte, il me vient d'abord l'idée de la « légitimité ». Les participants au CERCL avaient en commun de se retrouver dans une situation de rupture nette avec tout ce qui constitue brusquement et désormais l'avant, un espace-temps révolu, ce que l'une des participantes a exprimé un jour en disant « toute ma vie est effacée ». De cette vie effacée, il ne reste que l'ambivalence de la demande d'asile, qui met l'individu dans une posture complexe entre terrorisé, héroïque, traître ou encore suspect, mais aussi privé de toute forme de reconnaissance notamment socio-professionnelle.

Je tentais de construire une relation légitimante, ce qui impliquait que je réfléchisse clairement à mes représentations et à mes sentiments vis-à-vis de la situation de demande d'asile, pour travailler à régler toute forme d'apitoiement, ou, par effet compensatoire, d'idéalisation. Je tentais pour cela de relativiser à l'extrême leur situation sociale actuelle, comme expression extrême et radicale d'une situation de mobilité, avec l'idée d'une dynamique à construire pour apprendre à contextualiser totalement autrement. A travers cette distanciation, je souhaitais favoriser chez eux la possibilité d'apparaître et de se produire autrement que comme « demandeur d'asile », de se légitimer à prendre une autre place, d'autres positions.

Références bibliographiques

- Bertucci, M.-M., 2006 : « La fonction du récit de vie dans la constitution de l'identité plurilingue chez les migrants : quelques hypothèses », in M. Molinié & M.-F. Bishop, *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Université de Cergy-Pontoise : 127-140.
- Boyer, H., 1997 : *Plurilinguisme : contact ou conflit de langues*, L'Harmattan.
- Bretegnier, A., 1996 : « L'insécurité linguistique : un objet insécurisé ? », in de Robillard & Beniamino (éds.), *Le français dans l'espace francophone*, Tome 2, Champion : 903 – 923.
- 2002 : « Vers la construction d'une modélisation de la sécurité / insécurité linguistique », in Bretegnier & Ledegen (éds.), *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, L'Harmattan : 123-151.
 - 2005 : « Communauté linguistique, Etat des lieux et perspectives », in Beniamino et Gauvin (éds.) *Vocabulaire des études francophones*, Broché : 39-45.
 - 2007a : « Sociolinguistique, didactique et intervention : inventer des métiers, élargir le champ », in Bretegnier (éd.) : *Langues et Insertions : Recherches, interventions, réflexivité*, « Espaces discursifs », L'Harmattan : 101-118.
 - 2007b : « A partir de quelques histoires de langues. Rapports construits aux langues et appropriation linguistique », in *Traverses* n°9 : « Plurilinguismes et subjectivités », LACIS, Montpellier 3 : 245-278.
 - 2008 : « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français *langue d'insertion*. Ouverture d'un champ de recherche-intervention », in Castellotti & Huver (éds.), *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Glottopol, 11 : 70-80.
 - 2009 : « Articuler recherches et interventions... pour construire une professionnalité de sociolinguiste », in Eloy & Pierozak

- (coord.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* Actes du V^e Colloque International du RFS, « Espaces discursifs », Paris, L'Harmattan.
- à paraître : « Sociolinguistique alter-réflexive : du rapport au terrain à la posture du chercheur », Symposium *Réflexivité* coordonné par D. de Robillard, Colloque international *Le Biographique, la réflexivité, les temporalités : Articuler langues, cultures et formation*. Université François Rabelais de Tours, juin 2007.
- Castellotti V. (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Coll. Dyalang, Publication de l'Université de Rouen.
- Dabène L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- Delory-Momberger, C., 2003 : « Les histoires de vie, une herméneutique auto-éducative dans l'interculturel », in Niewadomski & de Villers, *Souci et soin de soi*, L'Harmattan : 261-284.
- Demaziere, D., & Dubar, C., 1997 : *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan.
- Deprez, C., 2000 : « Histoires de langues, histoires de vies », in Leray & Bouchard (éds.), *Histoires de vie et dynamiques langagières*, Cahiers de sociolinguistique, 5 : 167-174
- Durrieu-Diébolt, C., 2004 : « Droit d'Asile », in G. Ferréol et G. Jucquois (coord.) : *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin : 29-32.
- Fouquet, T., 2006 : « Le journal de terrain ou l'éloge du flou méthodologique », in M. Molinié & M.-F. Bishop, *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Université Cergy-Pontoise : 105-126.
- Francard, M., (éd.), 1994 : "De l'imaginaire linguistique des locuteurs et de la dynamique linguistique", in M. Francard, *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve.

- 1993 : *L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique*, Coll. "Français et Société" n° 6, Bruxelles, Service de la langue française.
- Gaulejac (de), V., 1996 : *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer.
- 1999 : *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Goffman E., 1974 : *Les rites d'interaction* Minuit, Paris.
- 1987 : *Façons de parler*, Minuit, Paris.
- Gumperz, J., 1989 : *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, trad. de J. Simonin, Paris, L'Harmattan.
- Hassoun, J., 1993 : *L'exil de la langue. Fragments de la langue maternelle*, Point Hors Ligne.
- 2002 : *Les contrebandiers de la mémoire*. Paris, La Découverte.
- Houdebine, A.-M. (dir.), 1996 : *L'imaginaire linguistique*, Travaux de linguistique, Université d'Angers.
- Hymes, D., H., 1991 : *Vers la compétence de communication*, Crédif-Hatier.
- Kaufmann, J.-C., 1996 : *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- Kilani, M., 1994 : *L'invention de l'autre. Essai sur le discours anthropologique*, Lausanne, Payot
- Lainé, A., 1998 : *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer.
- 2005 : *VAE, quand l'expérience se fait savoir*, coll. « Trames », édition Erès.
- Lafont, R., 1997 : *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*, Paris, L'Harmattan.
- Leconte, F., 1997 : *La famille et les langues*, Paris, L'Harmattan.
- Leray, C. 2000 : « Histoires de vie en formation d'émigrés de diverses générations », in Leray & Bouchard (éds.), *Op.Cit* : 87-93.
- Marchello-Nizia, C. & Picoche, J., 1991 : *Histoire de la langue française*, Paris, Nathan.
- Moore D., (coord.), 2001 : *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Collections Crédif-Essais, Didier
- Pineau, G. & Le Grand, J.-L., 2002 : *Les histoires de vie*, Paris, PUF.

- Psichari, J., 1928 : « Un pays qui ne veut pas sa langue », *Mercur* en France, CCVII : 63 – 121.
- Ricoeur, P., 1985 : *Temps et récit*, tome 3, Paris, Seuil.
- 1990 : *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 424 p.
- Robin, R., 2003 : *Le deuil de l'origine, Une langue en trop, la langue en moins*, Paris, Kimé.
- Robillard, D. (de), 2007a : « Hétérogénéité linguistique ou linguistique à partir de l'hétérogénéité ? Un questionnement à partir de l'empathie. Un autre soi-même ou soi-même comme un autre ? » in Lambert, Millet, Rispaill & Trimaille (éds.), 2007 : *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, « Espaces discursifs », L'Harmattan.
- 2007b : « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme : en attendant que le Titanic ne coule pas », *CAS*, 1, *50 ans après le Cours de Saussure : la linguistique en question*, Université de Picardie : 81-228.
- 2007c : « La réflexivité comme compétence professionnelle : un choix stratégique pour sortir de l'opposition 'régulier' / 'séculier' », in A. Bretegnier (éd.) : *Langues et insertions : Recherches, interventions, réflexivité*, Coll. « Espaces discursifs », L'Harmattan : 119-134.
- 1994 : "L'insécurité linguistique en français à Maurice : quand le chat n'est pas là, les souris parlent français ?", in M. Francard (éd.), "L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques", *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, vol. 2 : 109-121.
- Sibony, D., 1991 : *Entre-deux, L'origine en partage*, Seuil.
- Vermersch, P., 1994 : *L'entretien d'explicitation*, Editions sociales françaises.
- Vrancken, D., 2001 : « L'intervention du sociologue, blessure narcissique », in D. Vrancken et O. Kutty (éds.), *Op.cit.* : 243-271.
- Vrancken, D. & Kutty, O. (éds.), 2001 : *La sociologie de l'intervention. Enjeux et perspectives*. Bruxelles, De Boeck Université.

Zarate G., 1993, *Représentations de l'étranger et Didactique des langues*, Didier, Crédif-Essais, Paris.

Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien autobiographique

Muriel MOLINIE,

Université de Cergy-Pontoise, EA 1392
Centre de Recherche Textes et Francophonies – LaSCoD

Résumé

L'auteure s'interroge sur une difficulté méthodologique : celle de mettre en œuvre des compétences professionnelles d'écoute vis-à-vis des apprenants plurilingues grâce à des dispositifs de narration de leurs autobiographies culturelles et langagières. Cette compétence est de plus en plus requise par la diffusion, dans le champ de l'éducation au plurilinguisme, de démarches biographiques et réflexives (cf. les Portfolios européens des langues incitant les apprenants à composer des biographies langagières, des récits d'apprentissages, etc.). Un premier modèle d'écoute des récits d'apprentissage et de formation s'est construit à partir d'une représentation : celle de l'écoute « neutre », « scientifique », des « récits de vie ».

Mais l'auteure montre comment ce modèle est déconstruit (tant en sciences du langage que par certains sociologues) et resitue la co-production des discours autobiographiques dans une relation interpersonnelle. Cette déconstruction conduit l'enquêteur comme l'enseignant à reconnaître d'une part, leurs rôles d'intervenants exerçant un pouvoir symbolique (celui d'être cet « autrui significatif » impliqué dans une co-énonciation) et, d'autre part, une responsabilité qui dépasse les limites classiquement assignées à la pratique éducative (et, a fortiori, aux pratiques d'enquête). Cette nouvelle responsabilité se comprend mieux dès lors que l'on fait, avec le sociologue Claude Dubar, l'hypothèse d'une crise des ressources langagières dans l'expression de l'identité personnelle. Cette hypothèse permet de mieux saisir les enjeux indissociablement sociaux et langagiers du développement de pratiques autobiographiques en formation initiale et continue. Car ces pratiques semblent se construire en réponse à une demande sociale : celle de sortir de cette crise en augmentant les possibilités (individuelles et collectives) d'articuler toujours plus dans le langage, la vie et les apprentissages, savoirs expérientiels et savoirs théoriques. Incité, aujourd'hui, plus qu'hier, à réussir chaque étape de son parcours (personnel-professionnel), l'individu

contemporain doit narrer sa vie dans une ou plusieurs langues (et variétés de langues), au cours de ses mobilités culturelles afin de tisser et retisser les liens (narratifs, dialogiques et sociaux) qui, seuls, lui permettent d'éprouver et de développer son humanité.

Mots-clés

Récit de vie, entretien autobiographique, crise des ressources langagière, identité personnelle, variations, plurilinguisme, mobilités.

Comme nous l'indiquons en préface, nous envisageons la construction d'une identité professionnelle en didactique des langues et des cultures, comme intégrant une capacité à écouter l'histoire d'autrui, dans le cadre des activités que mène tout praticien désireux d'articuler enseignement et recherche. L'autre (l'interlocuteur que l'on écoute) est placé, selon ces situations, dans le rôle de l'apprenant verbalisant, en entretien autobiographique les fragments de sa biographie culturelle et langagière (Molinié, 1997, 2002, Brétegnier, *ici-même*), ou encore dans le rôle de l'informateur dans une relation d'enquête par entretiens biographiques (Thamin, Baroni, Jeanneret, *ici-même*). Mais, en formation initiale, celui que l'on écoute, c'est parfois soi-même : jeune enseignant de français langue étrangère ou seconde élaborant une compétence de praticien réflexif en tenant son journal de bord d'apprentissage (Cadet, Causa, 2006), en réalisant un Portfolio (Huver, Girardeau, *ici-même*) ou en effectuant un travail d'anthropologie réflexive à partir d'une conscientisation de son propre répertoire culturel (Molinié, 2007). Pour devenir un praticien-chercheur réflexif, l'individu doit donc développer des compétences diversifiées, adaptées à ces différentes situations et postures d'écoute : écoute de l'autre, considéré comme informateur au cours d'une enquête ou vu comme sujet en apprentissage, et écoute de « soi », envisagé comme devant et pouvant mener une réflexion auto-formative sur ses propres constructions plurielles en langues et cultures.

Deux postures d'écoute de l'altérité se sont fortement différenciées en sciences humaines, autour de la pratique du récit de

vie. Cette distinction a d'ailleurs conduit à distinguer une écoute hétéro-formative à visée scientifique et une écoute éducative à visée auto-formative (Pineau, 1983, Desroche, 1984).

Comment comprendre la construction de cette opposition ? Pour répondre à cette question, nous verrons comment, en sociologie, le terme et la pratique du récit de vie ont initialement été admis au rang de méthode de recueil de données, permettant au sociologue de capitaliser, via la transcription de l'entretien, des données biographiques scientifiquement recevables. Nous verrons que le terme récit de vie a revêtu ici une caractéristique majeure : ce terme ne dit rien du dispositif communicationnel (l'entretien), qui rend possible la production du « récit ». Comme si la valorisation du produit (le récit) était plus importante que celle du processus : dialogique, inscrit dans une relation nouée entre un chercheur et un informateur, au cours d'un ou de plusieurs rendez-vous à une époque donnée, etc. (Fouquet, 2006).

A l'inverse, bon nombre de pratiques de formation se fondent sur la production dialogique d'histoires de vie en groupe (Lainé, Orofiamma, Dominicé, 2002, Molinié, 2006a, 2006b). Ces pratiques sont théorisées dans les domaines de la formation continue (Lainé, 1997) et de l'enseignement du français langue étrangère et seconde auprès d'adolescents (Dominicis, 2006) ou d'étudiants en mobilité internationale (Molinié, à paraître 1). Dans ces différents contextes, la co-responsabilité et l'écoute de chaque participant (formateurs et co-apprenants) sont les conditions nécessaires à la mise en œuvre de l'activité autobiographique, conduite dans un espace communicationnel favorable.

Cette première partie de notre analyse nous conduira à avancer qu'une distinction doit bien être opérée entre deux approches de l'altérité et deux manières d'écouter celle-ci. Une première écoute est orientée vers l'hétéroformation (c'est-à-dire la formation de celui qui écoute), grâce à l'obtention de données analysables (dans le cadre d'une discipline), et évaluables selon les critères de sa communauté scientifique. Un second type d'écoute est centrée sur les effets formateurs que la co-production des discours autobiographiques a sur

les apprenants. En ce sens, elle est auto-formative pour ces derniers et évaluée à l'aune des apprentissages réalisés par ceux-ci. Cette distinction montre que, pour passer de la première posture d'écoute à la seconde, il convient de forger une compétence professionnelle fondée sur la prise en compte et l'analyse située des implications (personnelles et institutionnelles) qu'ont les histoires langagières dans la vie socio-affective d'un sujet ou d'un groupe en formation. Cette compétence permet de créer le cadre pédagogique le plus adapté à ce projet. Elle se fonde sur une éthique assumée et sur un code déontologique négocié avec l'informateur, l'apprenant ou le groupe. L'activité d'écoute ainsi mise en œuvre peut d'ailleurs être supervisée dans le cadre d'analyse de pratiques professionnelles.

Réflexion terminologique

Un constat s'impose : ce que l'anthropologie et la sociologie nomment depuis le début du XX^e siècle « récit de vie » n'est pas un récit au sens linguistique du terme. En effet, dans les *Problèmes de Linguistique Générale*, Benveniste fait reposer une première distinction entre « récit » et « discours » sur la différenciation dans l'organisation des temps en français de « deux systèmes distincts et complémentaires (qui) manifestent deux plans d'énonciation différents (...) celui de l'histoire et celui du discours ». L'énonciation historique caractérise le récit des événements passés, exclut toute forme linguistique « autobiographique » et comporte trois temps (passé simple, imparfait, plus- que -parfait). Quant au discours, il désigne « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière » (Benveniste, 1966 : 238-239 et 242). Il peut être oral ou écrit et recouvre « tous les genres où quelqu'un s'adresse à quelqu'un, s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne ». Le discours se distingue donc du « récit historique » par l'opposition de la non-personne « il » à la personne je/tu, par ses trois temps fondamentaux et par le libre emploi de formes personnelles du verbe : « dès que le pronom je apparaît dans un énoncé où il évoque – explicitement ou non - le pronom tu pour s'opposer ensemble à un il,

une expérience humaine s'instaure à neuf et dévoile l'instrument linguistique qui la fonde » (T.2, 1966, p. 68). Ce qui, en général, caractérise l'énonciation est *l'accentuation de la relation discursive au partenaire*, que celui-ci soit réel ou imaginé, individuel ou collectif (...). Comme forme de discours, l'énonciation pose deux « figures » également nécessaires, l'une source, l'autre but de l'énonciation. C'est la structure du dialogue » (Ibid., p. 85). Le « récit de vie » est donc bien un discours fondé sur la structure dialogique de l'*entretien*. C'est d'ailleurs pourquoi sa diffusion dans diverses pratiques sociales (de recherche, de formation, d'éducation ou d'accompagnement) s'accompagne de la diffusion de méthodologies qui en permettent la co-énonciation et en fondent le genre. L'entretien biographique se co-construit en référence à l'histoire du sujet narrateur, dans une relation interpersonnelle avec le chercheur, le formateur et/ou le groupe. Comment, dès lors, expliquer la permanence et le succès du terme « récit » de vie en sciences humaines et, singulièrement en sociologie, alors que le dispositif qui en permet la co-construction est la plupart du temps, celui de l'entretien ?

Pourquoi la notion de « récit de vie » s'est-elle autant diffusée en sciences humaines ?

Pour tenter de répondre à cette interrogation, nous nous sommes intéressée à la manière dont Daniel Bertaux, le sociologue ayant importé le terme et la pratique du « récit de vie » à partir de 1976 dans la sociologie française, justifie le choix de ce terme dans notre langue. Dans *Les récits de vie*, ouvrage qu'il publie en 1997 dans le but d'expliquer l'ethnosociologie aux étudiants en sciences sociales, Daniel Bertaux raconte qu'il a préféré « récit de vie » à « histoire de vie », car ce dernier terme (traduit de l'américain *life history*), « présentait l'inconvénient de ne pas distinguer entre l'histoire vécue par une personne et le récit qu'elle pouvait en faire, à la demande d'un chercheur à tel moment de son histoire ». Un peu plus loin, Daniel Bertaux se situe dans le camp des « réalistes », c'est-à-dire de ceux pour qui le récit de vie peut être considéré comme constituant une *description approchée* de l'histoire *réellement vécue* par le sujet. Le

terme « récit » lui paraît adéquat en ce qu'il se réfère au vécu du narrateur sans pour autant se réduire à –, (ou disparaître dans les méandres de-) la vie de celui-ci. La représentation que le sociologue se fait du « récit de vie » semble donc se situer du côté de la narration de faits socio-historiques. Ces derniers seraient déjà construits dans l'esprit du locuteur qui n'aurait plus qu'à les livrer au sociologue au cours de l'entretien.

Pour expliquer précisément à son lecteur sa conception de cet objet, Daniel Bertaux le distingue d'abord du sens commun qui aspire à un récit de vie « complet », traitant de la « totalité de l'histoire d'un sujet ». Dans le sens commun, (y compris sociologique), cette totalité « embrasserait la naissance, voire l'histoire des parents, leur milieu et origines sociales ». Ce récit « couvrirait toute l'histoire de la vie du sujet. Pour chaque période de cette histoire, (il) décrirait non seulement la vie intérieure du sujet et ses actions, mais aussi les contextes interpersonnels et sociaux ». Cette représentation « totale » prendrait son origine dans l'autobiographie. Mais elle pose à Daniel Bertaux le problème suivant : appliquée de façon irréfléchie au récit de vie, cette représentation propose un idéal inaccessible au sociologue qui ne peut pas se consacrer à « un long travail auprès d'une *seule* personne ». En effet, ce type de recherche le met en porte-à-faux vis-à-vis de sa discipline dans la mesure où celle-ci exige de lui qu'il se consacre à la connaissance de phénomènes collectifs et non individuels. Daniel Bertaux, parce qu'il apprécie ces récits longs propose alors un compromis : « si l'on veut mettre le récit de vie au service de la recherche, il faut le concevoir différemment ». Dans cette perspective, il faut considérer qu'il y a *du* récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue ». Et il ajoute, que le verbe raconter est ici essentiel car « il signifie que la production discursive du sujet a pris la forme *narrative* » (Bertaux, 1997).

La difficulté est la suivante : pour Daniel Bertaux, la *narration* renvoie à l'idée d'une histoire totale. Or, cette totalité, si elle peut être appréciée sur le plan de son expressivité, ne peut pas être reconnue sur un plan scientifique. Le sociologue différencie donc les publications

de récits de vie complets remplissant une fonction expressive (ou fonction de communication) et les publications de fragments de récits de vie, remplissant eux une fonction de recherche. Ainsi, si l'apprenti chercheur (auquel s'adresse l'ouvrage de Bertaux), décidait malgré tout de consacrer du temps au récit d'une seule personne et de publier une « histoire de vie » jugée « particulièrement typique parce qu'elle exemplifie(ra)it les mécanismes et les processus sociaux propres à l'objet social étudié », cette publication ne remplirait qu'une « fonction expressive » et non une « fonction recherche » qui obéit, elle, à une logique distincte.

Car en rendant publiques ses données, le chercheur « tend à abdiquer son rôle d'analyste, mettant ainsi en danger le statut scientifique de sa discipline ». C'est ce que bien des universitaires pensent, même si Bertaux le regrette. Et c'est de cette manière qu'ont été, nous dit-il, jugées les cinquante transcriptions d'entretiens « qui s'apparentent à des mini-récits de vie », regroupés dans *France parle, la misère du monde* (Bourdieu, 1993). Dans le cas où le chercheur souhaite être reconnu comme tel, il lui incombe d'établir des liens théoriques entre ces fragments narratifs et de les reconstruire dans une totalité satisfaisante au regard des critères d'appréciation scientifiques propres à sa discipline.

Le paradoxe

On arrive donc à un paradoxe. D'un côté Daniel Bertaux fait connaître en France les travaux des anthropologues et des sociologues nord-américains sur le récit de vie et contribue à diffuser ce qui avait été salué dès les années 50 par Levi – Strauss comme donnant accès à « la reconnaissance d'une complexité multidimensionnelle des données qui structurent l'expérience », mais de l'autre, ce même chercheur semble ne pas pouvoir faire entrer cette complexité dans le cadre où il se situe (Mohia, 2000 : 260).

En effet, celui qui publie une histoire de vie *in extenso* court le risque d'être mal évalué par sa discipline (ici, la sociologie), par abdication de son rôle d'analyste et peut-être aussi par incapacité à analyser une histoire « complète », c'est-à-dire qui « déborde » de son

seul champ disciplinaire. Si le récit de vie est bien recueilli au cours d'un « entretien », celui-ci est prudemment qualifié de narratif, ce qui contribue à en euphémiser la force expressive ou communicationnelle et à atténuer la part prise par le chercheur, comme si cet effacement garantissait la validité scientifique du recueil de « données » biographiques.

A ce point de notre analyse, la diffusion du terme récit de vie en sciences humaines prend un nouveau sens. Car ce terme a contribué à installer durablement dans nos disciplines, sinon le déni, du moins l'effacement de l'implication du chercheur dans l'acte de sollicitation, d'écoute et de recueil d'une parole ancrée dans la subjectivité de l'énonciateur et adressée à quelqu'un d'autre au fil d'un discours. De même l'épithète « narratif » contribue à masquer le fait que l'entretien (au cours duquel le chercheur écoute, relance, reformule pour les comprendre les paroles énoncées par un informateur) relève d'une co-construction. Le travail réel, consistant à recueillir un discours dans le cadre d'une relation interpersonnelle à visée de recherche, est ainsi doublement masqué : du côté du locuteur et du côté de l'allocutaire, respectivement réduits à des positions d'informateur et d'enquêteur, termes qui occultent l'implication des deux interlocuteurs et l'affectivité nécessaire à la création d'une relation humaine. C'est donc la méthode (fondée sur la prise en compte de l'*intersubjectivité* nécessaire à l'entretien *autobiographique*) qui finit par être voilée sous ces étiquettes (« récit de vie », « entretien narratif »). Le terme « biographie langagière » n'échappe pas à cette euphémisation : le gommage du préfixe *auto* contribue à neutraliser la dimension *interpersonnelle* pourtant nécessaire à toute production langagière co-énoncée (cf. ici même Thamin et Simon).

Décrire les pratiques réelles d'enquête par entretien

La question de l'écoute et le thème de la compréhension ont fait l'objet de pages marquantes dans la littérature sociologique. Attardons-nous sur celles qu'écrivait en 1993 un confrère de Daniel Bertaux, Pierre Bourdieu, dans le chapitre intitulé « Comprendre », en

conclusion de *France Parle, la Misère du monde* :

« La connaissance préalable la plus approfondie resterait incapable de conduire à une véritable compréhension, si elle n'allait pas de pair avec une attention à autrui et une ouverture oblique qui se rencontrent rarement dans l'existence ordinaire (...). Nous avons tous entendu ces récits de conflits de succession ou de voisinage, de difficultés scolaires ou de rivalités de bureau que nous appréhendons à travers des catégories de perception qui, en réduisant le personnel à l'impersonnel, le drame singulier au fait divers, permettent une sorte d'économie de pensée, d'intérêt, d'affect, bref, de compréhension (...). On a peine à s'arracher à l'assoupissement de l'attention que favorise l'illusion du déjà-vu et du déjà-entendu pour entrer dans la singularité de l'histoire d'une vie et tenter de comprendre à la fois dans leur unicité et leur généralité les drames d'une existence » (Bourdieu, 1993, 911-912)

Ces propos sont ceux d'un chercheur qui, parvenu à la notoriété, témoigne de ce qui constitue à ses yeux l'un des deux piliers de sa démarche d'enquête : la complexité de la relation d'écoute ; l'autre pilier étant constitué par sa connaissance préalable du terrain. Mais, ce que Pierre Bourdieu dit ici, c'est aussi son attention au « drame singulier ». Comme si la parole entendue impulsait un changement, une évolution de son écoute sociologique. Comme si *la crise des identités* (Dubar, 2001) qui se donne à lire dans *France parle, la misère du monde* avait rendu nécessaires d'autres postures d'écoute et une autre méthodologie pour entendre les témoins.

Une relation dialogique et interpersonnelle

Pour approfondir cette hypothèse, nous associerons les propos de Pierre Bourdieu (cités ci-dessus) à ceux tenus par une adulte en formation continue, préparant un diplôme universitaire de conseillère

en bilan de compétences³⁵. Au cours d'un module (de vingt-quatre heures réparties sur quatre journées), de formation à l'entretien autobiographique, Marie-Flor, travailleuse sociale de 30 ans, issue de l'immigration espagnole, a occupé alternativement les positions de narrataire et de narratrice. Sa place dans l'énonciation s'est construite au cours d'une première étape orale d'entretien biographique en petit groupe de quatre. Cet entretien a été suivi d'une phase individuelle de rédaction d'un récit de vie qu'elle a lu et présenté de nouveau oralement, dans le même petit groupe, quelques jours plus tard.

Parvenue au terme de cette formation de quatre jours, voici ce qu'elle dira lors de l'évaluation du module, à l'occasion d'un tour de table :

« L'apport du groupe a été fondamental : une telle écoute, pas d'oreille mais de cœur, s'est instaurée plus encore que dans le travail de la première étape. On n'était plus quatre mais un cercle qui faisait émerger des émotions parfois fortes. C'est un lien humain qui se fait avec les personnes. Je remercie mon quatuor. J'ai vécu quelque chose de très intense. La façon dont a été reçu mon récit de vie oral, les premiers commentaires verbaux et non verbaux ont créé les conditions de l'échange, il y avait de l'amour. A partir de là, avec les différents moments de questionnements, le monde n'existait plus autour. Cette empathie m'a permis de comprendre et de formuler les liens » (Notes de M. Molinié, 2000).

Trois éléments sont mentionnés : la formulation de liens autobiographiques³⁶, l'amour et l'empathie. Or, dans son chapitre

³⁵ Ce diplôme universitaire est notamment proposé par le Centre d'Education Permanente (CEP) de l'université de Paris X-Nanterre. Il comprend une formation à l'écoute biographique, compétence jugée nécessaire pour accompagner des adultes au cours de leur « bilan de compétences ».

³⁶ Pour Claude Dubar, : « Trouver l'intrigue d'une narration, c'est comprendre et énoncer, à un moment donné de son existence, quel est le lien entre des expériences diverses, de divers champs vécus par soi-même, mais aussi divers moments de son

conclusif (intitulé « Comprendre », op.cit.), Bourdieu utilise lui aussi le terme amour qu'il commente de la manière suivante :

« La disposition accueillante, qui incline à faire sien les problèmes de l'enquêté, l'aptitude à le prendre et à le comprendre tel qu'il est, dans sa nécessité singulière, est une sorte *d'amour intellectuel* » (Bourdieu, op.cit., 914).

Bourdieu explore ensuite quelles sont les « conditions de félicité » de l'entretien qui permettent à un « discours extraordinaire » d'apparaître avec cette « *intensité expressive* » et ce « *bonheur d'expression* » auxquels parviennent certains enquêtés lorsque l'enquêteur sait manifester les signes de sa totale disponibilité et de sa capacité à accompagner (par ses questions, suggestions et son attente silencieuse) cette « *auto-analyse provoquée* ». C'est d'ailleurs le terme qu'il reprendra pour titrer son dernier livre : *Esquisse d'une auto-analyse*, écrit en 2001, en prenant soin d'indiquer, dès la page de garde : « Ceci n'est pas une autobiographie »³⁷.

Pour le Bourdieu de *France parle*, cela ne fait pas de doute : un bon entretien est fondé sur la compétence du chercheur à écouter et à comprendre ce que l'homme ordinaire lui raconte. Cette capacité de compréhension, présente dans toute communication verbale, se trouve portée au premier plan par l'entretien autobiographique, créant les conditions pour que le sujet de l'énonciation puisse dérouler un discours en première personne au sujet de sa vie. Un discours qui se trouve être caractérisé par l'entrecroisement de dimensions autobiographique et réflexive.

histoire à « soi » (op.cit., p. 206).

³⁷ Son éditeur rappelle à bon escient que Bourdieu définissait, dans ses *Notes préparatoires*, la démarche réflexive comme « une analyse sociologique excluant la psychologie, sauf quelques mouvements d'humeur ». Or, les précautions prises par Bourdieu font écho aux nôtres chaque fois que nous nous « risquons » à travailler avec l'entretien autobiographique et que nous sommes interrogée (par nous-mêmes et par les autres) sur nos compétences dans les limites supposées de nos disciplines. Une recherche qui s'appuie sur la parole et la pensée du sujet ne va pas sans que soient remises en question certaines étiquettes (de praticien, de chercheur) et assignations identitaires (sociologue, linguiste, psychologue) co-produites par les chercheurs en sciences sociales eux-mêmes.

Or, la relation interpersonnelle est précisément l'espace d'interlocution où ce tissage peut avoir lieu, permettant à l'énonciateur de circuler à travers les facettes de son identité. C'est ce que démontre, entre autres, Francis Jacques dès 1982 fondant sa philosophie du langage sur le rapport, déjà établi par Benveniste, entre subjectivité et communication. Jacques propose une anthropologie relationnelle reposant sur la conviction selon laquelle « le milieu original et authentique de notre compréhension est la communication intersubjective » (Jacques, 1982, 21).

La notion de subjectivité est, dans notre perspective, fondée sur l'hypothèse suivante : « L'énonciateur est un sujet dans la mesure où parler pour lui consiste à s'identifier au cours et à travers les communications où il lui est donné de prendre part » (ibid., p. 18). Si Benveniste a montré que la subjectivité se construit dans le langage en communication, on ne considèrera cependant pas pour autant que le sujet de l'énonciation est le seul maître du sens : il suffit pour cela, de prendre en compte l'inconscient. L'énonciation n'est donc plus considérée comme la mise en fonctionnement de la langue par le seul acte individuel d'utilisation, mais, plus pragmatiquement, comme le produit concret de la relation interlocutive. Dans cette perspective, le locuteur cesse d'être au centre de l'énonciation comme celui qui mobilise l'appareil de la langue au service de son dire : « l'énonciation apparaît désormais comme une activité conjointe de mise en discours où le locuteur et l'allocutaire sont des instances en relation actuelle » (Jacques, op.cit., p.27). Renoncer à la centralité du locuteur rend plus complexe la question de la subjectivité dans le langage. Le seul lien qui puisse s'établir entre les deux processus (de référence au monde et d'identification de soi), passe par le lien allocutif et délocutif qui relie l'homme aux autres hommes. C'est pourquoi, « Je dois être capable d'accueillir l'adresse ou l'interpellation d'autrui qui me dit tu, sous peine de ne pas être je (...). Pendant le même temps, je dois être capable de me reconnaître comme l'objet d'un discours qui me concerne à la troisième personne ; ce il alors c'est moi. Entre les trois instances - je, tu, il - le lien est indissoluble. Le résultat est une unité structurelle d'une énorme complexité logique : la personne » (Ibid.,

p.51). Si « moi », « toi » et « lui », sont les trois valeurs de position dans un acte de communication, on peut définir l'identité personnelle par la capacité de recouvrement de ces trois positions, dans cet acte. Claude Dubar ne dit pas autre chose lorsqu'il affirme :

« C'est la raison pour laquelle, lorsqu'on veut parler de l'identité personnelle on est nécessairement entraîné dans une spirale de pronominalisation qui oblige à distinguer le Je du « soi », puis le « soi-même », sans jamais oublier la présence déterminante du « Tu » (puisque tout langage même intérieur est dialogique). Ce « tu » peut être ou non, médiateur entre « soi » et « soi-même », tous deux pronoms réfléchis ; le rapport à l'autre s'inscrit ainsi au cœur de l'énonciation du sujet » (Dubar, op. cit., p.212).

La portée communicationnelle de l'entretien autobiographique

L'entretien autobiographique serait-il l'un des actes de communication permettant au recouvrement des trois positions (« moi », « toi » et « lui ») de s'effectuer de manière privilégiée ? Si oui, qu'est-ce qui se met en jeu, sur le plan de l'identité personnelle, dans ces moments de formulation d'une parole à propos de soi et de sa vie passée/présente/projetée adressée à d'autres ?

Pour répondre à cette question, nous analyserons les propos tenus (à l'oral) par Lucile, une jeune femme issue de l'immigration antillaise, au cours de la séance déjà mentionnée ci-dessus, au CEP de Paris X-Nanterre :

« J'étais pas sûre d'avoir envie de faire (mon récit de vie) et finalement j'y ai trouvé un grand intérêt. Je ne connaissais pas et je n'y avais jamais pensé. J'ai fait des liens, j'ai pas écrit mais je pourrais l'écrire plus facilement. Faire des liens : à partir des questions, on se questionne sur le pourquoi de nos choix et les différentes voies. Ça m'a permis de me situer, de faire des liens, de raccrocher des histoires » (Notes prises par M. Molinié, 2000).

Lorsque Lucile s'implique dans un cadre dialogique pour co-produire un discours sur sa vie socio-professionnelle, elle découvre, que ses interlocuteurs ont une capacité de questionnement à propos de cette vie pour lui permettre d'en raconter l'histoire. Se saisissant de ce questionnement, Lucile élabore sur sa vie un premier récit qu'elle ne s'était jamais raconté auparavant. Car au fil de cet échange avec les autres, un dialogue se noue avec elle-même. Elle découvre ainsi qu'elle n'a qu'un point de vue limité sur sa propre vie : « Avant j'avais l'impression que c'était très clair, j'étais persuadée que je me connaissais bien. En *disant*, je me suis dit « peut-être pas... » et, en *écrivaint*, je me suis dit « surtout pas ».

Lui reviennent des phrases en deuxième personne (« tu »), qui lui ont peut-être été adressées par d'autres personnes à différents moments de sa vie ou bien qu'elle s'adresse à elle-même aujourd'hui : « T'as fait ta vie toute seule, t'as fait tes choix ». Mais aussi : « Si tu n'avais pas été conformiste, tu serais allée plutôt là ! ». S'il y a recouvrement entre le « tu » et le « je » de Lucile (« elle »), il n'y a pas équivalence entre ces trois instances. Lucile dit : « J'ai eu l'impression que c'était quelqu'un d'autre qui avait écrit, d'être en dehors de moi-même. Je défais les nœuds ». C'est précisément parce qu'il y a recouvrement entre « je », « tu », « il/elle » et non pas identité entre ces trois instances, qu'un discours sur soi est possible, un discours qui produit une action : celle de défaire les « nœuds ». « Quand l'histoire prend forme, on s'aperçoit que c'est ça. L'histoire construite dans sa tête n'est pas la réalité des choses » dit encore Lucile comparant deux versions de la même histoire : la version non formulée, « construite dans sa tête » et la version co-construite en entretien dans son sous-groupe avant d'être écrite.

« En fait, je m'aperçois que j'ai eu des influences qui me viennent de mon enfance que j'avais coupée, quittée ». Elle découvre donc que, dans cette seconde version, il y a de *l'altérité*, les autres, celles et ceux qui l'ont influencée. Son enfance, ses racines antillaises sont reconnues comme ayant exercé une influence. Des déterminations sociales, familiales, culturelles contribuent à définir son identité sociale, objective. Ces déterminations la rendent-elles d'autant plus

« conformiste » qu'elle les ignore ? Plus que de répondre à cette question sociologique, ce qui nous importe est de retrouver la trace du mouvement réflexif qui a conduit Lucile à découvrir qu'ici, adresser à l'autre un discours sur soi permet d'introduire de la pluralité et de la mobilité dans la notion d'identité :

« Le cœur du processus relationnel est bien d'abord l'intériorisation active de l'autre en soi, en même temps que la reconnaissance de « soi-même comme un autre » au centre du processus biographique intime » (Dubar, op.cit, 212)..

Si du sens bouge et se reconstruit différemment c'est donc parce que l'espace créé est régi par des règles adéquates à ce projet. Ces règles déontologiques permettent aux sujets en apprentissage de construire quelque chose comme « la vraie vie avec et pour l'autre », dans des « institutions justes » (Ricoeur, 1990) qui offrent la possibilité de créer un espace intermédiaire, dans lequel formateurs et participants instaurent des règles de communication adaptées à la co-construction de discours pluriels sur leurs histoires et, par conséquent sur l'histoire collective, celle du « Nous ». Seule cette capacité permet d'introduire la liberté nécessaire à l'un des processus les plus intéressants (à nos yeux), dans les communications humaines : celui par lequel les acteurs instaurent entre eux des règles communes pour créer et mutuellement comprendre leurs messages. Cette aptitude méta-communicationnelle permet à chaque interlocuteur de débrayer de sa place assignée (statutaire) dans une communauté de communication instituée pour embrayer en position de locuteur-auditeur, dans un autre rapport. Sans cela, les évolutions de la personne seraient impossibles. Il ne lui resterait plus qu'à vivre des relations homéostatiques dans des rapports d'appartenance à des systèmes clos.

Fragilité des identités plurielles et crise des ressources langagières

Le recours aux entretiens autobiographiques (en éducation, en formation ou en recherche), s'effectue dans un contexte socio-

historique particulier. Globalement, la place de chaque individu n'est plus assignée une fois pour toutes dans un ordre stable et dans des appartenances communautaires immuables. Chacun a la liberté de changer (de place, de rôle, de régions, de pays) au cours de son existence. Ce faisant, chacun court également le risque de perdre son identité première. En conséquence, les tensions augmentent entre l'identité « héritée », celle qui nous vient de la naissance et des origines sociales, l'identité « acquise », liée fortement à la position socioprofessionnelle, et l'identité « espérée », celle à laquelle on aspire pour être reconnu (De Gaulejac, 2000, p.51).

Notre hypothèse est que l'entretien biographique déclenche des processus de mise en relation entre ces fragments - hérités, acquis, espérés- de l'identité de l'individu post-moderne.

En effet, l'entretien autobiographique met en mouvement deux séries de relations. La première série concerne les relations entre ce « je » qui s'énonce ici et maintenant et les différents « je » qui renvoient à « soi » aux différentes époques- et dans divers espaces- de cette vie. Une seconde série de relations se tisse entre « je » et l'ensemble des altérités, influences, conditions et conditionnements familiaux, sociaux, historiques, économiques, intellectuels, affectifs sur une ou plusieurs générations.

C'est ce à quoi réfléchit ce jeune adulte, issu de l'immigration Cambodgienne, lors d'une session de quarante heures de formation aux « récits de vie en groupe »³⁸ qu'il effectue avec comme objectif d'apprendre à mieux communiquer sur son identité et son projet socioprofessionnels. En réponse à la question d'évaluation du module : « Qu'est ce que ce module vous a apporté en matière de communication ? », R. écrit : « Finalement, le fait de parler de soi permet de focaliser l'attention sur l'histoire plus que sur la manière de communiquer. Du coup, la communication m'a semblé moins stressante ».

³⁸ Ce module de 40 heures est proposé depuis 2000, en formation d'adultes au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) par la Chaire « Communication, culture, expression » à l'initiative de Roselyne Orofiamma.

Après avoir découvert qu'il parvenait à évoquer l'exil (dont il pensait en début de session qu'il serait indicible), il réalise qu'il s'est détendu en communiquant un épisode déterminant pour son existence et celle de sa famille. La possibilité de surmonter ce qui bloquait son dire l'a dégagé du stress qui portait, plus généralement, sur « sa manière de communiquer ». On peut faire l'hypothèse selon laquelle cette manière de communiquer était d'autant plus stressante qu'il lui fallait tenir cachée vis-à-vis de lui-même et des autres, cette partie de son histoire dans laquelle résidait sa différence : « Depuis mon arrivée en France, j'avais tout fait pour oublier mon passé, les conséquences de la guerre civile dans mon pays et pour ne pas reconnaître ma différence ». L'entretien autobiographique en groupe lui a, dit-il, permis d'« exorciser » les conséquences de la guerre « plutôt que les cacher ». En « ayant écouté les récits des autres personnes, j'ai accepté la vérité, ma réalité et je commence à assumer ma différence ». A partir du moment où ont pu être historicisées et différenciées les conséquences qu'a eu l'exil sur sa communauté et sur lui-même, un nouveau pas pouvait être franchi :

« En ce faisant, je commence à m'accepter et être moins exigeant envers moi-même. Du coup j'accorde moins d'importance aux regards des autres, très pesant et je retrouve ainsi une certaine sérénité » (R., texte d'évaluation du module « Récit de vie », CNAM, 2000).

Ce jeune Français issu de l'exil cambodgien exprime ici sa capacité à mobiliser le langage de façon à ré-agencer des fragments de son identité socio-historique, dans une nouvelle « intrigue » vivante et dynamique.

Conclusion

Envisager une position d'écoute comme consistant à n'être que le récepteur d'histoires déjà élaborées auparavant et ailleurs peut éviter aux formateurs et aux chercheurs d'être pris dans un vertige réflexif. A l'inverse, penser l'écoute dans une relation interpersonnelle oblige à reconnaître son rôle d'intervenant exerçant un pouvoir symbolique : celui d'être cet « autrui significatif » (Mead) qui écoute

et accompagne, garde une trace écrite, publiée, diffusée, produit des connaissances à partir de ce témoignage, si possible en accord (voire, en collaboration) avec le témoin. C'est donc (se) reconnaître une responsabilité qui dépasse les limites habituellement assignées à la pratique de l'enquête scientifique ou à la pratique éducative. Pourtant, cette responsabilité nous incombe. En effet, nous avons fait, avec le sociologue Claude Dubar, l'hypothèse d'une crise des ressources langagières (mais aussi cognitives, éthiques, réflexives et narratives), de l'identité personnelle.

Ceci nous a conduit à admettre que le développement de pratiques autobiographiques dans le domaine de la formation (initiale et continue) révélait une demande sociale : celle de tenter de sortir de cette crise en augmentant les possibilités (individuelles et collectives) d'articuler toujours plus dans - et à travers - le langage, la vie et les apprentissages, les savoirs expérientiels et les savoirs théoriques. Celle de permettre à l'individu de réussir chaque étape de son développement (personnel-professionnel) tout au long de ses mobilités sociales et culturelles et au gré des va-et-vients entre deux ou plusieurs langues (ou variétés de langues) associées à ces mobilités.

C'est cette hypothèse qui nous conduit à former les futurs enseignants pour qu'ils puissent à leur tour, travailler dans ce sens-là auprès de leurs futurs élèves. Des formations à l'entretien autobiographique sont ainsi mises en œuvre tant dans les cursus professionnalisant (tels que la spécialité FLE/S de licence ou les Master d'enseignement³⁹), que dans la formation de travailleurs sociaux.

C'est ce dont témoigne cet article comme l'ensemble des contributions rassemblées dans cet ouvrage.

³⁹ Nous développons notamment dans ce but depuis 2006, un « Portfolio de l'enseignant-chercheur ».

Recompositions identitaires de sujets plurilingues en situation de mobilité dans un contexte d'entreprise internationale : récit de vie de Stella

Nathalie Thamin

Université Stendhal, Grenoble 3, EA 609 LIDILEM

Résumé

L'attitude réflexive des sujets plurilingues en situation de mobilité apporte des indices explicites ou implicites qui apparaissent dans le discours biographique sur les stratégies, les représentations, les ruptures, les abandons, et les transformations identitaires en cours. Dans le cadre d'un entretien de recherche, le récit biographique d'une jeune femme plurilingue d'origine suisse allemande, dotée d'un parcours de mobilité au sein de l'Europe, nous permet de mettre en évidence les marques de cette attitude réflexive. Ces marques renseignent le chercheur, d'une part, sur le processus de réappropriation de l'histoire personnelle, de re-construction du récit, du discours et du savoir expérientiel, et d'autre part sur les processus de co-construction du récit et de la dynamique interactionnelle qui se développent entre le sujet et l'enquêteur. Par ailleurs, cette biographie montre que la démarche réflexive est étroitement liée à la nature des éléments biographiques.

Mots clés

Entretien biographique de recherche - Co-construction du discours et négociation du sens - Répertoire verbal - Mobilité - Identité

Introduction

Dans le contexte actuel de mobilités multiples, temporaires ou définitives, de dimensions européennes et internationales, les parcours de vie non linéaires touchent un large public. Depuis une quinzaine d'années, la recherche en sciences sociales met l'accent sur la notion d'altérité en relation avec la constitution de nouvelles identités individuelles et collectives d'individus en situation de contact à la fois linguistique, culturel et de mobilité.

C'est dans cette perspective que les approches (auto)biographiques sont utilisées par les chercheurs en sciences du langage - sociolinguistique / didactique des langues – dans le but de faire émerger les représentations linguistiques et culturelles, le capital langagier, ainsi

que les stratégies et expériences de l'étranger. Plusieurs publics sont alors visés: les étudiants (Zarate : 1997, 1998 ; Zarate & Gohard-Radenkovic : 2000 ; Murphy-Lejeune : 2000 ; Molinié : 2004, 2006b), les adultes en situation de mobilité (Perregaux : 2006 ; Deprez : 2002, 2004 ; Billez : 2000, 2005) ou encore les jeunes dont les parents ont migré (Lambert : 2005).

Les récits de vie et les biographies langagières⁴⁰ constituent un outil particulièrement pertinent pour cerner les phénomènes de restructuration d'identités plurilingues : comment l'expérience de la mobilité géographique et professionnelle reconfigure-t-elle le répertoire langagier des sujets et quelles ressources langagières plurilingues (Coste, Moore, Zarate 1997) sont disponibles ? Quelles répercussions cette expérience a-t-elle sur les sentiments d'appartenance linguistique et culturelle ? Conjointement, quels sont le rôle et la place méthodologiques attribués aux biographies langagières et à la réflexivité du sujet dans ce processus de recherche ?

C'est ce que nous allons examiner à partir de la biographie de Stella⁴¹, réalisée dans le cadre d'un entretien de recherche. Son discours illustre la diversité des marques de l'attitude réflexive et renseignent le chercheur sur le processus de réappropriation de l'histoire, de re-construction du récit, du discours et du savoir expérientiel, mais aussi sur les processus de co-construction du récit et de la dynamique interactionnelle qui se développent entre le sujet et l'enquêteur.

⁴⁰ Voir dans ce même volume: Thamin, Simon (2008), "Réflexions épistémologiques sur la notion de "biographies langagières"", pour la distinction opérée entre récit de vie et biographie langagière.

⁴¹ Cet entretien semi-directif a été réalisé le 19/04/06 dans le cadre d'une thèse de doctorat (Thamin, 2007) dont l'objectif a consisté à s'interroger sur les pratiques langagières essentiellement déclarées et les dynamiques identitaires de sujets plurilingues d'origine étrangère, pourvus d'un fort capital de mobilité. Quarante-et-un entretiens biographiques ont été réalisés dans une perspective ethnosociologique, qualitative et compréhensive. Ils ont fait l'objet d'études de cas et d'une analyse de contenu thématique. Celui de Stella s'intègre à un échantillon d'une vingtaine d'entretiens, réalisés dans le cadre d'une convention de recherche avec et dans l'entreprise informatique internationale Hewlett Packard, implantée dans le bassin grenoblois. La transcription intégrale de l'entretien figure en annexe de la thèse.

Une identité plurilingue initiale complexe

Parcours familial, personnel, professionnel

D'origine italienne, les parents immigrèrent pour des raisons économiques en Suisse Allemande, vers l'âge de 20 ans. Puis ils tentent leur chance en Argentine avant de se réinstaller plus longuement dans le premier pays d'immigration où naît Stella. Ses parents apprennent à « se débrouiller » en allemand mais leur langue d'origine reste la langue de communication privilégiée. Sur leurs vieux jours, ils rentrent en Italie. Aujourd'hui, le père est décédé. Les frères et sœurs de Stella vivent toujours en Suisse Allemande.

L'italien est la première langue acquise par Stella ; le suisse allemand devient la langue des pairs, la « langue parlée mais pas écrite », puis l'allemand « pur », langue de scolarisation, est introduit dans son répertoire verbal à son entrée à l'école primaire. Deux autres langues s'ajoutent progressivement à son répertoire verbal et font d'abord l'objet d'un apprentissage scolaire : le français puis l'anglais. Elle suit des études d'institutrice mais exerce peu ce métier et entre dans le monde de l'entreprise. Stella a 41 ans au moment de l'entretien et vit en France depuis l'âge de 23 ans suite à la rencontre de son premier mari, journaliste français, en Belgique. Elle s'installe avec lui à Paris et surmonte un certain nombre d'obstacles (Deprez, 2004) empêchant, dans un premier temps, sa bonne intégration dans ce nouvel environnement : une maîtrise scolaire de la langue, un réseau social inexistant, une absence de permis de séjour engendrant une difficulté à trouver un premier emploi.

Nous allons voir que Stella se pose dès le début de son récit comme sujet réflexif portant un regard distancié sur son parcours qui la mène à définir son altérité par rapport « aux autres ».

Regard distancié sur son parcours migratoire familial, ses origines et ses langues

Dès la première interaction succédant à la consigne inaugurale⁴², Stella évoque la spécificité de sa situation familiale comme point de départ de son récit et comme origine de son parcours et de sa situation actuelle. Sa prise de distance s'inscrit dans la langue, à travers le développement de la chaîne référentielle suivante et l'utilisation des pronoms personnels sujets où "je" se construit progressivement en relation d'opposition avec le "ils" :

1. D'accord d'accord euh : **je suis de parents immigrés** déjà hein / **mes parents** sont Italiens d'origine tous les deux / **ils** étaient partis dans un premier temps en Argentine et ensuite **ils** sont allés s'installer en Suisse Allemande

Elle garde de cette période de son enfance une blessure pour avoir supporté une différence pesante et stigmatisante à un âge où les enfants n'ont qu'un souhait selon elle, celui d'être pareils aux autres. Elle dit ne ressentir aujourd'hui d'attachement particulier ni pour la Suisse ni pour l'Italie. Bien que ses parents soient Italiens, elle-même entretient peu de lien avec ce pays et la disparition de sa mère marquera certainement une rupture définitive. Vivre en France est alors revendiqué comme un véritable choix individuel en opposition à un vécu antérieur imposé et à une différence subie.

19 [...] **j'ai pas vraiment de lien** particulièrement fort privilégié avec l'un des deux pays d'où je viens / **l'Italie c'est mes parents** / la Suisse Allemande **c'est vrai que c'est là que j'ai passé mon enfance** / **la France je l'aime vraiment c'est un choix de vie**

Stella explicite la nécessité d'un passage réflexif sur la question des racines, à un moment donné de tout parcours d'enfants "d'immigrés". L'utilisation du "on" intégratif (je + ceux qui ont le

⁴² « Parlez-moi de votre histoire avec les langues et les mobilités ».

même itinéraire familial que moi) a pour fonction de généraliser cette étape obligée et s'oppose au "on" intrusif (l'autre, celui qui n'a pas d'histoire migratoire et dont le parcours est linéaire) qui juge, s'interroge et pousse à s'interroger sur soi-même. Stella admet pouvoir ne se sentir de nulle part, ce qui lui fait sentir le bénéfice de pouvoir s'adapter partout.

35 [...] **on** passe aussi à un moment donné par une remise en question sur les racines parce que c'est aussi quelque chose qu'**on** m'a dit t'as pas de racines / **c'est vrai que probablement** j'ai pas de racines / je suis le plus attachée à la Suisse Allemande **certainement** parce que ça m'est familier ça m'est connu etc et d'un autre côté **comme** je n'ai pas ces racines **je pense que** je m'adapte partout je peux m'adapter partout et **je peux** me sentir bien partout comme un touriste

Mais son discours met aussi en exergue des éléments qui montrent que les sentiments ne sont pas aussi tranchés ni linéaires mais qu'ils sont constitués de va-et-vient identitaires, en lien avec les différentes périodes de la vie. Le découpage en phases, qui correspond à des étapes choisies, réaménagées de manière chronologique et à des moments clés de sa vie, est récurrent dans son récit. Il signale ainsi le processus dynamique de reconstruction du récit de vie (voir aussi le développement sur les représentations des compétences linguistiques). A quarante ans, elle a ressenti par exemple le besoin de renouer le contact avec une amie Suisse Allemande perdue de vue.

37 J'y vais pas souvent donc ça ne doit pas me manquer tant que ça donc que : quand j'y vais j'apprécie beaucoup et je me dis c'est vrai c'était comme ça c'est sympa euh : et **puis il y a des phases** aussi dans la vie euh : où on recherche à relier avec des personnes qu'on a perdu de vue / **pour mes quarante ans c'était une phase** / j'ai retrouvé

l'une de mes amies d'enfance j'ai repris contact avec elle
ça me fait très plaisir

Plus loin, elle n'exclut pourtant pas complètement le fait de repartir vivre en Suisse dans un avenir lointain et cet extrait témoigne de ces sentiments mêlés ; en cas de difficulté ou de concours de circonstance, la Suisse semble rester une terre d'asile réconfortante.

64. [...] aller vivre ailleurs euh : pas trop parce que je me sens très bien ici ça je l'envisage pas à moins que la vie me pousse à un moment donné et je crois que quand même je retournerai peut-être un jour en Suisse / c'est pas sûr mais mais les liens naturels finalement me pousseraient
E. Vous pousseraient à +
65. Me pousseraient exactement mais j'aime beaucoup la France

Si on la sollicite sur la ou les langues dont elle se sentirait affectivement plus proche, Stella revendique aussi le suisse allemand comme langue d'appartenance, langue de l'enfance et de l'adolescence, et non pas l'italien :

113 Affectivement je dirais le suisse allemand parce que c'est la langue que j'ai parlée le plus pourtant la langue maternelle + / je sens pas le + j'ai pas l'occasion peut-être de::: »

Nous pouvons faire l'hypothèse que c'est le temps écoulé qui permet à Stella de porter ce regard distancié sur son parcours familial, migratoire et sur la place de ses langues premières, (symbolique et réelle) dans son répertoire. Elle affirme par effet de contraste ses propres choix (vivre en France avec un Français, communiquer en famille en français) et s'ancre résolument dans sa vie actuelle.

Réflexivité et hétérocategorisation (Vigouroux : 2004)

A plusieurs reprises, Stella fait allusion au regard d'autrui posé sur son parcours et à la manière dont ces autres la catégorisent. Les termes qui qualifient l'autre que soi s'expriment de manière impersonnelle ("*les autres*", "*ils*", "*les gens*", "*on*") et participent là encore au processus de distanciation que l'enquêtée instaure avec l'Autre et avec son histoire.

Pendant son enfance d'abord, elle vit mal sa différence malgré le regard positif apparemment des autres enfants :

16 [...] autant les autres avaient peut-être un autre regard sur moi ils trouvaient que c'était bien j'avais un joli prénom j'avais de la chance je savais parler l'italien autant moi j'avais pas réussi à le voir comme ça

Plus tard, à propos de l'éducation monolingue qu'elle a choisie pour ses enfants :

18. Oui **beaucoup de gens** me le rapprochent (ce choix)

E. Ah oui ?

19. Oui oui / ça c'est dommage / pourquoi tu élèves pas tes enfants bilingues c'est primordial mais encore une fois vu que mon parcours est un peu : [...]

Et encore, à propos de la thématique des racines qui vient d'être développée plus haut :

35 [...] parce que c'est aussi quelque chose qu'**on** m'a dit t'as pas de racines.

Le récit de vie se (re)construit ici au regard de l'analyse *a posteriori* de son vécu et d'une réflexion longuement méditée, mûrie, digérée individuellement mais il est aussi le fruit d'une réflexion due à des perceptions, des ressentis de représentations d'autrui, des échanges collectifs, des rencontres et des confrontations avec

l'altérité.

Recomposition d'une identité plurilingue : l'instauration d'un équilibre

Au moment de l'entretien, elle réside depuis plusieurs années à Grenoble avec son deuxième mari Français et leurs deux enfants. Munie de ce capital familial et de cette première expérience de vie parisienne, Stella développe progressivement des stratégies qui vont lui permettre de déployer un équilibre vital et une stabilité identitaire.

Représentations des compétences linguistiques et recomposition du répertoire verbal

Elle décrit son parcours d'apprentissage linguistique là encore en terme d'étapes qui illustrent l'évolution de ses représentations des compétences linguistiques. Après des phases de frustration, elle accepte ses compétences telles qu'elles sont, c'est-à-dire plurilingues et partielles (Coste, Moore, Zarate 1997) pour l'anglais (pas *fluente*, et plutôt anglais du *business*) et l'allemand notamment :

4 ensuite je dirais qu'on passe par une phase où effectivement on a l'impression qu'on ne parle plus correctement aucune langue et que les langues avec lesquelles on était familier et la langue maternelle on ne la pratique plus donc j'ai passé par + je suis passée par une phase où je me sentais un peu perdue parce que je ne maîtrisais plus rien correctement euh : juste après ça a été valorisé finalement de parler plusieurs langues et je suis plutôt contente de ce que je sais parler même si c'est peu ou si c'est pas toujours correct mais mais ça se passe très bien / et par rapport au < pays > pareil /

A son arrivée en France à la fin des années 80 , être plurilingue a constitué un atout professionnel qui lui a permis de s'insérer assez rapidement, de valoriser ses compétences linguistiques en intégrant peu à peu le monde de l'entreprise internationale et de s'épanouir

professionnellement et socialement. Malgré son manque d'ambition initial déclaré, elle passe du statut de « stagiaire » bénévole à celui d'intérimaire jusqu'à obtenir récemment celui de cadre chez HP où elle travaille depuis 3 ou 4 ans.

Elle se sent aujourd'hui plus à l'aise linguistiquement en français ; l'anglais, langue du travail au quotidien, a pris la deuxième place dans son répertoire verbal ; elle met ses compétences plurilingues au service de la communication et d'une meilleure compréhension.

112. Oui / bon du fait que j'ai retrouvé mes deux copines là en Suisse (rire) c'est vrai que ça m'a remis en situation de reparler suisse je constate qu'au départ c'est un peu dur mais après ça revient très vite et c'est marrant parce qu'il y a des expressions qui sont très différentes pour dire la même chose d'une langue à l'autre mais ça m'aide à souligner les sentiments en reprenant en leur expliquant en français quand c'est comme ça on dit ça et je trouve que ça souligne bien ce que je ressens et pareil en français de chercher en fait cette façon de dire en allemand

Entre distanciation et intégration dans la société française

HP, l'environnement international idéal : Depuis son arrivée en France, Stella a toujours recherché l'environnement international et HP représente pour elle l'environnement idéal en terme de relations de travail, rencontre des cultures, valorisation des langues de son répertoire verbal et communication linguistique.

Les entreprises et la société française elle-même sont jugées comme trop résistantes aux changements et ancrées dans les traditions. Plus largement, elle met en valeur les atouts socio-professionnels du pluriculturalisme (ouverture aux changements socio-professionnels, plus grande capacité d'adaptation, énergie, enthousiasme) et de la rencontre des cultures contre les inconvénients du monoculturalisme.

E. Donc là par contre en France c'est pareil vous vous sentez bien vous êtes bien adaptée

39. **Oui très bien alors bien sûr c'est vrai** je cherche toujours l'environnement international je le cherchais à Paris et c'est vrai que dans des sociétés franco-françaises je me sens vraiment pas très à l'aise en pensant que la différence même si je viens pas de loin c'est juste à côté euh : la différence culturelle on la ressent quand même de façon importante donc rencontrer des personnes comme moi comme ici chez HP c'est extraordinaire parce que on se comprend on vit les mêmes choses /

La recreation d'un univers familial ou le jeu de miroir : La famille mixte s'est créé un équilibre en vivant dans des maisons mitoyennes avec des amis qui reproduisent le même schéma qu'eux : mari français, femme étrangère et deux enfants du même âge. Le processus d'identification permet de mettre à distance le sentiment d'altérité propre à l'histoire personnelle ainsi que celui lié au fait d'être « étrangère » dans la société française.

39 [...] euh : je dirais que les amis les plus proches qu'on a c'est marrant on a acheté une maison ensemble hein **je vous raconte ça si ça rentre pas dans le sujet vous le dites**⁴³ (rire) et on a acheté une maison ensemble et ils sont pareils que nous / ils sont le mari Français et la femme est étrangère ils ont deux enfants les deux femmes sans famille en quelque sorte et donc on s'est recréés un peu notre entourage famille

E. Et vous habitez ensemble

40. On a une maison séparée mais c'est comme les maisons mitoyennes

E. Ah c'est génial ça

⁴³ On notera ici la demande de validation de l'enquêtée sur la pertinence de l'information apportée. Stella manifeste son souhait de remplir le contrat initial et de satisfaire les demandes de l'enquêtrice.

41. Voilà et comme on dit ce qui se rassemble ressemble se rassemble c'est vrai que c'est avec des gens qui ont plus ou moins le même parcours que moi on se retrouve

Sentiment d'appartenance : Stella se sent bien dans le pays d'élection qu'est la France et elle manifeste l'intention de demander la nationalité française en raison de ses enfants pour avoir un droit de parole. Mais pour autant, à défaut de se sentir Française, Italienne, ou Suisse Allemande, elle opte pour un sentiment d'appartenance européenne :

63. Je ne peux pas dire que je me sente Française mais j'aime beaucoup la France j'aime beaucoup la façon de vivre en France la liberté que chacun a même si ça se passe par des inconvénients comme le manque de respect envers toute chose / euh : je veux je me sens surtout Européenne en fait / je crois que j'aurais du mal à m'installer facilement aux EU pour l'instant même après mais dans un pays européen que ce soit l'Allemagne l'Angleterre ou +

Réflexivité du sujet, construction du sens du récit

Exemple de la non transmission de ses langues à ses enfants

La communication résultant de l'entretien est considérée comme un processus d'élaboration d'une pensée et non comme une simple donnée (Quivy, Van Campenhoudt, 1988 : 71), dans la mesure où l'enquête s'exprime sur son vécu, reconstitue et réécrit le réel en fonction de critères qui lui sont propres. Ce que Bertaux appelle « l'idéologie autobiographique » (1997 [2003]: 34) incarne la tentative de l'enquête-narrateur de réarranger sa propre existence. Il réordonne, censure, privilégie les facteurs de cohérence et de l'unité au détriment de l'a-cohérence de la diversité, des éventuelles contradictions. Blanchet et Gotman (1992 : 29) évoquent le processus d'objectivation à l'œuvre dans l'interlocution comme l'un des facteurs de résistance

de la parole de l'interviewé au cours de l'entretien. Lorsqu'il parle, « *l'interviewé ne livre pas un discours déjà constitué mais le construit en le parlant, opérant une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire)* ».

Le sujet construit ainsi le sens de son parcours par une ramification d'informations complexes (thématiques, temporelles, événementielles...) qui prennent progressivement leur signification globale et « *à travers cette démarche, se réapproprie(r) sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps* » (Perregaux, 2002 : 83).

L'exemple le plus probant dans le récit de vie de Stella est celui du développement autour de sa non transmission des langues d'origine et d'appartenance à ses enfants. Ce choix, peut-être aléatoire et arbitraire au moment où il a été fait, apparaît délibéré, repensé, renforcé, reconstruit et, d'une certaine façon, réhabilité *a posteriori* par le biais de l'entretien. Les relances de l'enquêtrice permettent de mettre en lumière ce faisceau de facteurs et ce processus de reconstructions. Notons que le fait qu'une mère « transplantée » ne transmette pas sa langue d'origine à ses enfants constitue un phénomène sociologique suffisamment rare (Varro : 2004) pour en rendre les causes intéressantes à explorer⁴⁴ :

16 [...] et puis j'ai peut-être un autre point à ajouter qui me concerne moi personnellement / j'ai deux enfants / mon mari ne parle ni l'italien ni l'allemand donc il parle français et mes enfants ne parlent que le français donc j'ai pas choisi d'imposer à ma famille une vie bilingue euh : et ça c'est probablement parce que j'avais assez mal vécu moi-même quand j'étais petite / le contexte était différent aujourd'hui on est dans un contexte international euh : je pense où justement toutes ces langues sont vraiment valorisées / à l'époque on était **vraiment** des immigrés et j'ai souffert d'être toujours **différente** / d'avoir toujours de

⁴⁴ Dans le cadre de notre étude, c'est le cas seulement chez 2 couples mixtes sur 13.

parler **différemment** / mon nom sonnait **différemment** les enfants trouvaient ça **extraordinaire** donc autant les autres avaient peut-être un autre regard sur moi ils trouvaient que c'était bien j'avais un joli prénom j'avais de la chance je savais parler l'italien autant **moi j'avais pas réussi à le voir comme ça** / aujourd'hui je pense que le contexte est **différent** mais aussi au sein de ma famille j'ai décidé que la communication était plus importante qu'on se comprenne bien tous que ce soit en français soit et que de toute manière les enfants m'entendent beaucoup parler dans différentes langues ils viennent avec moi quand je vais voir ma famille et s'ils souhaitent approfondir ils pourront le faire mais il faudra
E. Vous voulez leur laisser le choix en fait
17. Il faudra qu'ils fournissent leur effort

L'extrait « j'ai pas choisi d'imposer à ma famille une vie bilingue » relève-t-il du lapsus ou de l'erreur linguistique (j'ai choisi de ne pas...)? Il sème en tout cas le doute sur la nature de cette décision. Le fait que son mari ne parle aucune de ses langues d'origine est d'abord avancé incidemment comme l'une des causes de ce choix. Stella évoque ensuite la souffrance vécue dans son enfance due à la perception de sa différence et de son statut de fille d'immigrés :

16 « à l'époque on était vraiment des immigrés ».

Elle oppose la différence de contexte dans lequel elle a vécu - l'avant, le contexte d'immigration, où les langues de son répertoire étaient dévalorisées (alors qu'elle dit que les autres enfants trouvaient « ça chouette » qu'elle parle aussi l'italien) - et aujourd'hui, le contexte international où elle sous-entend que le bilinguisme est plus facile à assumer et que ces langues sont davantage valorisées (alors que paradoxalement elle a fait le choix du monolinguisme dans sa vie familiale). Ces paradoxes mettent ici en lumière "les blancs", "les nœuds", l'implicite, qui rendent alors la reconstruction du récit difficile pour le chercheur. Ce dernier ne peut que poser des hypothèses et se contenter d'interprétations. Aujourd'hui « le contexte

est différent » mais pour elle, la bonne communication constitue l'élément le plus important de tous les facteurs évoqués et plus essentiel que de donner une éducation bilingue à ses enfants (accentué par le « j'ai décidé que »); ici la représentation implicite que la communication bilingue ne permet pas cette bonne communication familiale semble issue de son expérience personnelle. L'acquisition précoce des langues, qui peut apparaître comme un don des parents, est alors refusée aux enfants qui sont sensibilisés aux langues que parlent la mère mais « qui devront fournir leur effort ».

Elle évoque par la suite le manque de motivation pour transmettre une autre langue imputée au manque de naturel de la situation dû à son absence de lien très fort pour aucun des deux pays de ses origines et vivre en France entraîne une motivation pour leur parler uniquement dans cette langue.

Le thème du monolinguisme de son mari réapparaît (Varro⁴⁵: *ibid*). Alors qu'elle avait commencé à parler italien à son premier enfant sans être bien décidée sur la politique linguistique familiale à adopter, l'exclusion du père des discussions entre l'enfant et la mère met rapidement fin à l'amorce d'éducation bilingue précoce :

32. Oui c'est-à-dire que au départ c'était je parlais effectivement italien avec ma fille mon premier enfant et très vite il comprenait pas donc euh : c'était pas une discussion j'ai laissé tomber à ce moment-là / on en est restés à apprendre quelques chansons et apprendre quelques mots et c'en est resté là

La relance de l'enquêtrice⁴⁶ qui tente d'approfondir la discussion sur ce sujet a pour conséquence de minimiser le rôle du mari pour

⁴⁵ Le fait que le mari ne parle pas la langue de sa partenaire « transplantée » influe souvent directement sur le choix ou non de la transmission de la langue « autre ».

⁴⁶ E. D'accord / oui il y a le fait aussi qu'il ne comprenait pas qui a joué dans votre choix

mettre en avant la difficulté de la langue à transmettre :

33. Pour moi c'était pas si important que ça / j'avais du mal aussi à définir est-ce que je dois leur apprendre l'italien vu que j'ai plus que ma mère une fois qu'elle sera plus là je XXX en Italie / le suisse allemand c'est ma langue naturelle mais personne le comprend à part les Suisses et l'allemand pur ça m'est pas naturel

E. Ah l'allemand pur ça ne vous est pas naturel

34. J'ai un très très fort accent un très très fort accent suisse

Ce faisceau de facteurs souligne la complexité du travail de reconstruction du sens du parcours pour le sujet qui raconte, mais aussi la difficulté pour l'interlocuteur qui doit s'accommoder des blancs du texte et des contradictions apparentes et avec qui se co-construit le récit.

Récit en co-construction et dynamique interactionnelle

L'enquête s'exprime en fonction de son interlocuteur nous rappellent Blanchet et Gotman : « *tout discours produit par entretien est co-construit par les partenaires du dialogue, en fonction des enjeux de la communication à l'œuvre dans l'interlocution* » (1992 : 117). La spécificité de l'entretien biographique réside en la production d'un discours *in situ*, où l'information produite est caractérisée par la subjectivité à l'initiative du chercheur et issue d'un processus interlocutoire. Les marques du récit en co-construction sont de diverses natures.

Ainsi, le récit de vie de Stella est ponctué de marqueurs qui mettent en valeur son souci de répondre aux attentes de l'enquêteur ainsi que de s'inscrire dans les objectifs de la recherche et dans le contrat de communication initiale.

5. Vous voulez que je vous parle librement de ce qui m'avait semblé important ?

16 [...] puis j'ai peut-être un autre un autre point à ajouter qui me concerne moi personnellement

ou encore

35 [...] et puis j'ai peut-être aussi quelque chose à vous dire sur + vous avez parlé d'identité euh :

Par ailleurs, l'enquêteur relance parfois la discussion qui mène alors à des terrains inconnus où le vécu n'a pas été analysé par le sujet, laissant ainsi la question en suspens. Un exemple concerne le positionnement et les représentations de son mari vis-à-vis de l'environnement international dans lequel vit sa femme :

E. Et justement votre mari recherche aussi ce + puisque lui il a un parcours un peu différent il se retrouve un peu dans ce milieu international comment ça se passe pour lui

42. (Silence) Et ben je sais pas je sais pas euh : effectivement si je réfléchis maintenant j'ai jamais réfléchi avant je crois que je suis la seule étrangère dans toute sa famille hein donc euh : ses frères et sœurs cousins cousines l'élément un peu exotique (rire) une Suisse Allemande euh : je sais pas (rire)

E. Je suis contente de vous avoir posé une question (rire)

43. Je sais pas j'y ai jamais réfléchi

Le récit de vie amorce alors **une prise de conscience** des attitudes et des stratégies langagières et identitaires développées et utilisées par le sujet interrogé ; le sujet produit son discours en réponse à des questions issues d'une thématique qui lui est sans aucun doute familière. Mais cette thématique intime et personnelle est en revanche susceptible d'être abordée sous des aspects ou des angles de réflexion nouveaux qui permettent une verbalisation du familier resté non dit, qui ramène au présent des souvenirs. La réflexion analytique sur ces attitudes et sur ces stratégies amène à la fois le sujet et l'enquêteur à revenir sur les propos antérieurs, à les reprendre, à les développer, à les affiner, à les compléter.

Conclusion

Dans le cadre de notre recherche, l'une des procédures d'analyse des données langagières, issues des entretiens biographiques réalisés, a consisté à solliciter les enquêtés post-entretien afin qu'ils assurent le processus de validation des interprétations du chercheur et participent ainsi à l'objectivation des résultats. C'est ainsi que, au cours d'un échange de courriels un an après l'entretien, Stella a validé l'article puis apporté des éléments de précision complémentaires très instructifs, renégociant le sens des interprétations et contribuant ainsi à lever certaines ambiguïtés:

ven. 25/05/2007 23:05

"(...) Je ne souhaite pas intervenir sur votre article, il reflète bien mes sentiments au moment de l'interview (...).

Quelques compléments d'information :

- Adopter la langue du lieu de séjour m'a permis de m'intégrer
- J'ai une personnalité "arrangeante", j'ai tendance à céder pour le bien de la communauté (j'ai cédé sur l'italien pour la bonne communication)
- les liens que je peux ressentir pour la Suisse ou l'Italie ne sont pas bien complètement clairs pour moi, mais cela ne me dérange pas (...)"

La posture réflexive est donc caractérisée par son aspect dynamique. Elle amène à une renégociation constante du sens, dans l'interaction, autant pour celui qui livre son récit que pour celui qui l'accueille.

Nous avons tenté de mettre en valeur les indices marquant l'attitude réflexive d'un sujet en situation de raconter sa biographie et pour reprendre les propos de C. Perregaux (ibid) :

«... ce qui nous intéresse en fait, c'est « le biographique » comme processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de

retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues. Le biographique permet un rappel personnel de l'histoire de ses contacts avec les langues et les personnes qui les parlent, une mise en mots de connaissances ou d'expériences passées influençant la construction présente ou à venir de nouveaux savoirs. Selon le moment de l'investigation, le « biographé » construira son histoire différemment, mettant l'accent sur des circonstances prenant du sens pour lui à ce moment-là mais qui pourraient disparaître plus tard ou qui ne seraient pas apparues plus tôt. »

Dans le cas de ce récit de vie, ce sont les éléments biographiques eux-mêmes, décrits initialement, qui contraignent Stella à adopter cette posture vis-à-vis de son parcours plurilingue. Elle est conduite à opérer des choix, en particulier celui de renoncer à la transmission des langues en matière de politique linguistique familiale. Il serait intéressant de poursuivre la réflexion sur la nature des facteurs biographiques qui suscitent cette démarche réflexive.

Différences et pouvoirs du français Biographie langagière et construction de genre

Raphaël Baroni et Thérèse Jeanneret
Univ de Lausanne, CH-1015 Lausanne, Suisse

C'est la mise en ordre narrative d'une situation inexplicable et impossible qui, d'une certaine manière, produit la médiation et connecte de force ses éléments discrets, de telle manière que l'on finit par accepter la nécessité de ce qui ne peut pas être discuté par la logique. (Brooks, 1984 : 10, n. t.)

Résumé

Cet article analyse la biographie langagière d'une étudiante indienne ayant suivi une formation en français langue étrangère, en Suisse. Nous partons du postulat que c'est à partir du discours émergent dans l'entretien, discours qui tente de (re)constituer un parcours de vie et dont le sens et la forme sont continuellement remis en jeu dans un espace relationnel, institutionnel et communicationnel, que pourra être affichée, expliquée, voire renégociée par l'apprenante, une identité en construction permanente. Ce sont surtout les diverses manières dont sont mobilisées les notions de différence et de pouvoir de la langue qui retiendront notre attention. Les récits de vie apparaissent ainsi comme des sources incontournables permettant de relier la question de la constitution et de la transformation de l'identité avec sa répercussion sur l'investissement dans un apprentissage de FLE.

Mots-clés

Acquisition des langues étrangères, investissement dans l'appropriation d'une langue seconde, trajectoire d'apprentissage, identité genrée, biographie langagière, accomplissement du genre.

Dans cette étude⁴⁷, nous analyserons un entretien autobiographique

⁴⁷ Cette étude a reçu un subside du Bureau de l'égalité des chances de l'Université de Lausanne (UNIL) en 2005. Elle a bénéficié du concours de Chiara Bemporad et d'Ascension Gonzalez qui, en tant que membres du Groupe de recherche sur les biographies langagières (GReBL), ont joué un rôle fondamental, tant dans le recueil

qui se réfère au séjour en Suisse d'une étudiante indienne venue suivre une formation de FLE à l'Université de Lausanne. Cet entretien se rattache au genre des « biographies langagières » (terme générique banalisé récemment par le portfolio européen des langues), qui peuvent prendre les aspects les plus divers : orales (comme dans le cas présent), écrites, dessinées, spontanées, didactisées, sous forme de journal, de lettres, etc. (voir notamment Molinié, 2006). Nous partons du postulat que ce genre de biographie représente une source d'information précieuse pour mieux comprendre les rapports qui existent entre les transformations ou réaménagements identitaires qui affectent l'apprenante durant son séjour en milieu francophone et l'investissement dans un apprentissage de FLE. Ainsi que l'affirme Aneta Pavlenko :

Il est possible que seuls les récits biographiques soient en mesure de fournir un aperçu de ces régions si privées, si personnelles et si intimes qu'elles sont rarement – voire jamais – prises en considération par l'étude de l'acquisition d'une langue seconde, alors qu'elles sont en même temps le cœur et l'âme du processus de socialisation en langue seconde. (Pavlenko, 2001 : 167, n. t.)

L'analyse présentée ici constitue la première étape d'un projet de recherche dont les objectifs généraux sont à la fois théoriques et didactiques. D'un point de vue didactique, le projet se donne pour but d'expliquer les différences observables empiriquement dans les progressions constatées en français. Par ailleurs, nous souhaitons développer des pratiques de consignation des trajectoires d'apprentissage à travers différentes formes de biographies langagières, en vue de permettre aux apprenants de construire une réflexivité sur les reconfigurations des relations à soi et aux autres

des données, que dans la conception de cet article. Qu'elles en soient ici remerciées. Cette étude reprend une partie de l'argument développé dans un article précédent : Baroni & Jeanneret (2008).

impliquées par le séjour en territoire francophone, et de surmonter d'éventuels blocages dans l'appropriation du français. D'un point de vue théorique, nous souhaitons développer une réflexion sur le traitement et l'interprétation que nous pouvons faire de ces biographies langagières, de façon à contribuer au développement d'un champ de recherches situé au carrefour des travaux sur la construction de l'identité, notamment celle qui relève du genre de l'apprenante, et sur l'acquisition des langues étrangères (*Gender et Second Language Acquisition*). Dans l'espace limité de cet article, nous essaierons de montrer comment l'analyse d'une biographie langagière exprimée oralement peut nous permettre de poser les premiers jalons d'une telle recherche.

L'entretien qui constituera le cœur de notre analyse s'est déroulé entre Maya (étudiante indienne) et une meneuse d'entretien (A), enseignante à l'EFLE, accompagnée de deux chercheuses (B et C), qui pouvaient intervenir quand elles le souhaitaient. Après avoir brièvement décrit à Maya les enjeux de la recherche, nous avons procédé à un entretien compréhensif (Kaufmann, 1996) dans un bureau de l'École en présence de deux ou trois membres du groupe de recherche. La discussion, qui a duré environ une demi-heure, a suivi un canevas de questions préparées dont nous nous sommes éloignés chaque fois que la discussion prenait un tour intéressant ; il a été enregistré sur un support audio, puis transcrit⁴⁸ pour les besoins de

⁴⁸ Conventions de transcription

[]	intervention minimale de l'autre
[m] [ouais]	approbations données sur tour de parole de l'autre
[marque le début d'un chevauchement
e	/{/ hésitation
ee	hésitation plus longue
x	consonne prononcée
.	pause
..	pause longue
xxx-	interruption au milieu d'un morphème
a :	allongement de la voyelle
x#a	liaison obligatoire non réalisée
((x))	commentaire de la transcriptrice
((?))	transcription incertaine

l'analyse.

Pour Maya, le séjour en Suisse – aménagé dans le cadre d'un partenariat institutionnel avec l'université de Pune (Inde) – constitue sa première expérience à l'étranger. Maya suit à Pune un Master en français. Outre le français, qui est sa langue d'étude, les langues de sa vie quotidienne en Inde sont principalement le hindi et l'anglais. La présente analyse se fonde sur l'hypothèse⁴⁹ que la (re)construction identitaire provoquée par le séjour en pays francophone émerge au moment même de la production langagière (dans ce cas orale). L'entretien, dans lequel tous les partenaires de l'échange jouent un rôle actif, est ainsi le lieu où s'élaborent discursivement certains montages identitaires, et contribue en même temps à faire bouger des constructions antérieures plus ou moins stabilisées (Molinié, 2003). Du point de vue de la variété de français utilisée par Maya, nous considérerons qu'elle ressortit naturellement à sa grammaire intériorisée mais qu'elle est façonnée localement par l'interaction et qu'en tant qu'élaboration discursive, elle structure en même temps la (re)construction identitaire (Jeanneret, 2005).

Pour illustrer le processus de réaménagement identitaire de l'apprenante, l'analyse se focalisera essentiellement sur la richesse sémantique de la notion de « différence » d'une part, fréquemment mobilisée par Maya au cours de l'entretien, et sur le pouvoir que cette dernière attribue à sa maîtrise du français d'autre part.

Ainsi, dès les premiers tours de parole, à un décalage culturel s'ajoute une « distinction » diversement actualisée entre sexe féminin et sexe masculin.

M (...) et puis en Inde ce que la différence ici et en Inde c'est que par rapport aux femmes i-il n'y a pas de distinction entre un une femme et un homme ici sauf les organes e a-avec lesquels on est né [ouais] mais en Inde cette distinction c'est e ce c'est beaucoup [ouais] c'est

⁴⁹ Pour une telle approche, notamment en relation avec l'identité relative au genre (gender) de l'apprenante, voir notamment les travaux de Eckert & McConnell-Ginet (1992 : 462).

énorme la distinction e i-il y a des des travaux qui sont dominés par e on on on n'aime pas penser que une femme peut faire des choses pareilles que fait un homme (tdp 2)

Suivant Pavlenko (2001), nous considérerons que se réalise ici un accomplissement discursif du genre : le modèle que la société d'accueil propose concernant le rapport entre hommes et femmes ne correspond pas à celui que Maya a connu jusqu'ici, et dans ces circonstances inédites, elle est amenée à produire un discours (re)donnant sens aux normes sociales divergeant par rapport à ses attentes. Pourtant, la distance culturelle est partiellement atténuée par divers facteurs qui préparent le sujet à affronter son expérience interculturelle : Maya mentionne notamment les médias (journaux, télévision, Internet) mais aussi sa connaissance du français acquise au cours de sa formation :

M d'abord l'arrière-plan [ouais] c'est c'est que l'Europe n'est pas tout à fait étranger entre guillemets pour nous grâce à la télévision des journaux e d'Internet etc. alors ce ce n'était pas tout à fait étranger et avec ces idées dans ma tête et puis ce que j'ai lu pendant mes cours de français en Inde j'avais un petit peu e d'idées de qui va se présenter une fois que je serai en Europe (tdp 2)

Si la « différence » qui se manifeste par l'apparence physique et les vêtements apparaît comme un facteur générant de la peur et de l'exclusion, le fait de parler la même langue que ses interlocuteurs, de posséder le « pouvoir de français », comme elle le nomme, devient pour Maya un moyen de surmonter des difficultés qui sont perçues finalement comme superficielles :

M (...) une fois que je suis arrivée à Lausanne e il n'y avait personne qui ressemblait à un Indien alors c'était le première choc [mm] parce que tout le monde e par rapport à l'apparence bien que je parlais e leur langue bien que je

j'ai j'ai e j'avais le le pouvoir de français [mm] e [ouais ouais] e j'avais un petit peu de peur et puis e plus que le peur c'était la différence qui m'avait accablée [mm] e p-personne ne ressemblait à moi (tdp 12)

Dans ce passage, le « pouvoir de français » est présenté comme une forme de médiation, comme une possibilité virtuelle de surmonter les différences qui « accablent » l'apprenante. Ailleurs, Maya relate son premier contact avec un pays étranger qui apparaît comme un succès relatif imputé à cette maîtrise de la langue.

M (...) j'avais cette ce peur dans ma tête que co-comment ça ça va se passer dans l'avion e [mm] et e même des choses qui sont des choses de bas ((bases)) comment est-ce que je vais me présenter au guichet de check-in [mm] etc.

A oui même des choses pratiques comme ça

M oui oui parce que e c'était mon première [voilà] voyage [mm] alors j'avais beaucoup beaucoup de peur et puis e mon avion a atterri à Charles-de-Gaulle [mm] là e [c'est horrible hein] oui et ((rire de A)) et la grandeur

A il est horrible cet aéroport ouais

M c'était [affreux] oui c'était affreux [oui oui] et effrayant aussi pour moi [oui bien sûr] mais e là-bas les les employés de de l'airport ((prononciation française)) étaient très accueillants

A ah ben vous avez de la chance

M oui et et e et peut-être parce que je parlais e leur langue [mm] ça pourrait être une raison que ils n'étaient pas très ee . effrayants ((ton interrogatif)) (tdp 4-10)

Ce passage, outre la référence à une interaction dont le succès est attribué par Maya à sa maîtrise du français, manifeste aussi, dans la gestion de l'interaction discursive en cours, un effort de coopération marqué, qui passe par un accord de surface atténuant une divergence

de fond : les « oui » qui font régulièrement écho aux assertions de A, ainsi que la reprise : « c'était [affreux] oui c'était affreux ». Mais Maya parvient habilement à transformer un accord de surface en une assertion assumée, qui lui permet de sauver la différence de son point de vue : « c'était affreux [oui oui] et effrayant », autrement dit ce qui était affreux, c'était que c'était effrayant, ce n'était donc pas, comme le suggère A, la conséquence de l'attitude du personnel de l'aéroport. Maya arrive ainsi à imposer son point de vue personnel (« les employés de de l'airport étaient très accueillants »), qui diffère sensiblement du point de vue de A, tout en restant continuellement dans un rapport de connivence. Si la différence semble devoir être neutralisée pour participer à l'échange, Maya démontre ainsi sa capacité à ne pas se noyer dans le point de vue de l'autre.

D'ailleurs, pour Maya, même si la différence peut apparaître d'abord comme effrayante, elle peut aussi être stimulante, car elle est associée à la curiosité :

A donc y avait pas du tout d'Indiens y avait les voitures
qui allaient dans le mauvais sens [oui] c'était assez
stressant j'imagine
M stressant oui e mais aussi e j'ai une tête curieuse [m]
alors je j'ai accepte tout [mm] e ce ce ne m'en paraît pas
comme étranger e c'était différent (...) (tdp 13-14)

On constate ici, outre l'accord de surface réitéré avec la partenaire de l'échange par la reprise du terme « stressant », que le terme *différence* est choisi comme un modalisateur positif de la situation décrite, comme un choix lexical moins péjoratif, par exemple, que le terme *étranger*. Plus loin, le « pouvoir » de « la langue » est invoqué pour réaffirmer une différence qui fonde l'identité nationale du sujet :

M oui et et puis ils me croyaient que i-ils croyaient que je
suis sri-lankais parce que i-il y a beaucoup je crois
beaucoup de sri-lankais [ouais] ici [ouais] parce que nos

apparences apparemment c'est la même [mm] alors e moi
j'ai expliqué que non c'est c'est l'Inde qui est tout à fait
différent et e je crois que mon pouvoir c'est la langue .
française [mm] et c'est ç-ça facilite . les choses [tdp 28]

Maya rapporte ici le raisonnement par ressemblance auquel se sont livrées certaines de ses connaissances, raisonnement qui l'a fait prendre pour une Sri-lankaise « parce que nos apparences apparemment c'est la même ». On notera que Maya rapporte cet énoncé comme émanant d'autres mais non assumé par elle : son image extérieure, qui lui est inaccessible, est dite semblable à celle des Sri-lankais. L'investissement de Maya va consister à combattre cette idée par un discours explicatif : « moi j'ai expliqué que non c'est c'est l'Inde qui est tout à fait différent ». Cette catégorisation métalangagière (Authier-Revuz, 2001) ouvre un espace discursif qui nous est relaté et dans lequel, manifestement, Maya a réussi à faire admettre à ses interlocuteurs qu'il ne fallait pas la confondre avec une Sri-lankaise. Ce succès va lui permettre de s'attribuer un pouvoir d'explicitation en français qui va jouer un rôle positif dans la reconstruction de son identité, qui ne sera du coup plus seulement fondée sur des propriétés négatives : pas Sri-lankaise, pas comme les autres. Notons que Maya formule ici pour la seconde fois cette idée que le français est un pouvoir pour elle. On peut imaginer qu'elle pourra y puiser un investissement renouvelé pour le français.

Parler de ses compétences en français sur le mode du pouvoir donne des indications sur la valeur sociale que Maya attribue à la connaissance de la langue du lieu dans le contexte lausannois : les observations de Maya sur les possibilités d'explication que lui confèrent ses savoirs en français sont ici non pas reconstruites à partir de l'analyse de ce qui s'est passé dans des événements langagiers dont elle serait partenaire, mais tirées de ce qu'elle raconte et traitées à partir de l'analyse qu'elle en fait. Bien sûr, rien en soi ne donne valeur de vérité à cette création de sens : « savoir la langue du lieu confère un pouvoir ! » Mais on peut la mettre en rapport avec ce que nous a dit, par exemple, la sociologie bourdieusienne sur les enjeux de la maîtrise

du symbolique dans le champ social. Le succès explicatif rencontré par Maya qui, manifestement, a réussi à faire admettre à ses interlocuteurs qu'il ne fallait pas la confondre avec une Sri-lankaise doivent être resitués dans un *champ* au sein duquel le sujet, en fonction de la position qu'il occupe, est soumis à certaines forces ou contraintes spécifiques par rapport auxquelles ses actions prennent sens. De plus, il ne faut pas omettre non plus de préciser que la production de soi par la production d'un discours sur soi, que nous attendons de nos sujets, est déterminée aussi par la situation de l'entretien, l'interaction avec des enquêteurs ou enquêtrices qui sont aussi des enseignants, etc. Le pouvoir du français est en effet une formule qui ne peut que conforter les enseignants de FLE dans leurs positions, et l'informatrice le perçoit bien ! Si le fonctionnement du cognitif est intrinsèquement lié aux structures et aux processus des pratiques sociales (Vygotsky, 1985), à coup sûr, cette capacité d'explication va configurer pour Maya de nouveaux moyens langagiers qui, à leur tour, vont être configurés par ce « positionnement explicatif ».

Maya manifeste aussi son rapprochement d'une nouvelle communauté par le constat d'un éloignement de sa communauté d'origine :

A et puis à part ça vous avez fait du sport ou des [non] rien non mais je sais pas ou autre chose de la musique ou
M non mais mes coloc j'habite avec deux garçons [ouais]
et c'est i-impensable en Inde qu'une fille de dix e vingt-sept ans habite avec deux garçons sans mariage ((intonation amusée)) [ouais] impensable ma mère avait des e . goose flesh ((voix interrogative)) poil de [ouais] poulet [ouais] on on on on on comment on dit
A chair de poule on dit chair de poule
M chair de poule quand je lui ai raconté que j'habite avec deux garçons ((rire de A)) son sa première réaction était tu ne peux pas changer la chambre tu tu ne peux e tu tu ne peux pas faire e d'une sorte que ils sont partis [mm] i-ils

seront partis [mm] mais e on s'entend très bien et puis ils sont . juste des individus pas garçon ou fille pour moi ils sont juste des personnes (tdp 31-34)

En affirmant que ses colocataires sont « juste des individus pas garçon ou fille pour moi », Maya signale une indifférenciation sexuelle qui lui permet de se sentir en rapport étroit avec une nouvelle communauté dont elle était à l'origine exclue : celle des individus qui peuvent habiter ensemble hors mariage sans que la différence de sexe ne soit un critère pertinent pour représenter un obstacle. Mais cette nouvelle appartenance l'éloigne de sa communauté d'origine dans lequel un tel rapport était exclu (« c'est i-impensable en Inde »). Le discours met dès lors en scène une tension interculturelle, mais il souligne aussi la capacité de l'apprenante à s'intégrer dans de nouvelles « communautés de pratiques⁵⁰ » où pourront être reforcés certains traits identitaires et où pourront être acquises de nouvelles compétences linguistiques. La position que Maya occupe dans cette colocation dénote d'une transformation identitaire qui se repère dans le discours qu'elle tient. Ce discours est sous-tendu par une conception du genre compatible avec la situation qu'elle doit vivre : quand il s'agit de partager un appartement, ce sont les personnes, les individus qui comptent et non pas leur sexe.

Du point de vue d'une appropriation du français dans le processus même de la biographie langagière, on perçoit dans ce passage une tendance de Maya à assimiler de nouvelles expressions par une reprise des termes articulés en « réparation » par son interlocutrice : « goose flesh », puis « poil de poulet », sont reformulés par A en « chair de poule », et repris par Maya dans son tour de parole. Maya ose une expression anglaise dont elle tente une traduction approximative qu'elle soumet, par son ton interrogatif, à son interlocutrice, et elle s'approprie enfin une nouvelle expression venant de sa partenaire dans l'échange par la prise à son compte de la traduction proposée. Dans les termes de de Pietro, Matthey & Py

⁵⁰ La notion de communauté de pratique (community of practice) a été introduite par Lave et Wenger (1991) et réfère au processus d'apprentissage social émergeant lorsque des personnes ayant un centre d'intérêt commun collaborent mutuellement.

(1989), Maya en reste cependant à la prise sans intégration, la *chair de poule* conservant son statut d'autonome.

Toujours vis-à-vis de ses colocataires, Maya décrit la communauté linguistique qu'elle forme avec eux par la formule : « nous avons un petit monde francophone » :

A c'est ils sont français ils sont francophones
M e un de ces garçons est français l'autre est belge
A ah ouais mais [les deux parlent français ?] mais ils parlent français
M oui alors oui [ah ça c'est bien] nous avons un petit monde francophone (tdp 37-40)

Avec ces partenaires de confiance, au sein de ce « petit monde francophone » dans lequel la langue partagée a permis de fonder un espace d'échanges privilégié, ce n'est pas une indifférenciation qui règne, mais c'est au contraire un lieu où la différence peut être investie comme une valeur positive, comme l'occasion d'un apprentissage des valeurs d'autrui à la place d'un simple rejet ou d'un sentiment d'exclusion. Ce dernier point ressort de ce que Maya raconte au sujet de ses échanges culinaires avec ses colocataires, où elle recourt à nouveau à l'explication didactique :

M chaque soir [ah ouais] et ils ont commencé e en en disant que tu es bizarre ta ta nourriture est bizarre mais j'ai réussi à leur apprendre que je ne suis pas bizarre je suis différente
A ah bon ((elle rit)) et puis ils mangent maintenant ils mangent votre nourriture ou [oui oui] et puis des fois c'est c'est eux qui font à manger et vous mangez
M e ça n'arrive pas . tout le temps non mais ils ont fait la fondue pour moi la raclette pour moi [mm] et puis e un un cuisine belge [mm] pour moi et et i-i-ils m'ont initiée au fromage [ouais] d'abord
A et ça marche

M oui maintenant je j'adore le fromage mais [bien] oui
auparavant quand je suis venue ici [c'était
A ouais c'est pas évident hein (tdp 44-49)

Comme dans le passage commenté plus haut, le terme *différence* apparaît contrastivement comme porteur d'une valeur sémantique positive par rapport aux termes « bizarre » ou *étranger*. Le cœur du procès narratif (« j'ai réussi à leur apprendre ») marque un passage du « bizarre » au « différent », et donne également à voir les rapports qui se tissent entre l'expérience passée (« auparavant ») et la situation actuelle (« maintenant je j'adore le fromage »). Ainsi que l'affirment Ochs et Capps (2001), ce sont ces relations temporelles complexes entre l'histoire racontée sur le mode de la rétrospection, le présent de l'interaction verbale et le futur dans lequel se projettent les interlocuteurs qui permettent de construire la pertinence de la narration orale et sa valeur performative :

Les récits refluent dans les deux sens à travers différentes zones temporelles tandis que les narrateurs explorent la signification des événements de leur vie. Une telle élasticité temporelle se situe au cœur même des récits personnels puisque le temps narratif est le temps humain, et que le temps humain s'écoule en avant et en arrière, depuis les moments dont on se rappelle, jusqu'au déploiement du présent et aux moments imaginés. Les implications d'une expérience peuvent demeurer inarticulées, hors de la perception de l'analyste, mais la plupart du temps, ces extensions temporelles sont verbalisées et font partie de la logique narrative émergente. (Ochs & Capps, 2001 : 200, n.t.)

Ces liens étroits entre l'histoire passée et l'histoire actuelle ou à venir apparaissent à nouveau lorsqu'on demande à Maya ce qui va changer à son retour en Inde. Elle évoque un mariage que sa famille tente d'arranger entre elle et un cardiologue, et manifeste une volonté

de résistance vis-à-vis des valeurs de sa famille et de sa culture, dont elle impute l'origine à son séjour en Europe.

M (...) une chose que qui est déjà arrivée c'est le fait que m-ma mère elle essaye de chercher un mari pour moi et elle attendait que mes études soient finies et puis elle a trouvé un cardiologue qui est en Inde et puis moi e quand je lui ai téléphoné quand j'ai téléphoné à ma mère elle m'avait dit raconté e tout ça et puis moi j'ai dit que j'ai mes propres projets par exemple moi e je veux ouvrir e une maison des vieilles [ouais] des personnes vieilles et puis elle a dit que cela dépend de ce cardiologue si il va te donner la permission ou pas et moi j'ai protesté que je ne vais pas me marier à quelqu'un e qui qui va me donner la permission c'est ma vie et je ne cherche pas à . e avoir des permissions [mm] je n'aime pas cet ce mot permission [mm] e ça pourrait être et et ça c'est changé en Suisse [ouais] je crois e auparavant peut-être j'aurais accepté e comme tout toutes les filles indiennes [mm] que ça va c'est c'est l'homme c'est le mari alors il faut ee se donner à lui mais maintenant non je pense pas [mm] parce que j'ai déjà vécu e ce cet état d'indépendance [mm] ce sera difficile ee [ouais] pour moi

A je comprends ouais mais vous pensez que . ça va être . ça va vous allez réussir à éviter . . le cardiologue ou vous vous ((rire de M)) avez aucune chance ((rires))

M je sais pas.

A vous savez pas ((rire))

M non pas du tout j'ai aucune idée. [mm]

M [mm]

A donc ça doit être peut-être un peu angoissant quand même aussi si [

M non mais ee je vais protester [ouais] et je e ma mère aussi elle a d'esprit ouvert [ouais] alors je pense qu'elle va [me comprendre

A vous lui faites confiance
M oui (tdp 145-154)

À cette étape de son réaménagement identitaire, c'est donc le retour au pays qui semble devenu problématique. Mais cette fois encore, Maya met sa confiance dans son partenaire, dans sa mère : elle croit à nouveau en la possibilité d'une compréhension réciproque. On ne peut qu'être frappé par cette expression « je ne cherche pas à avoir des permissions je n'aime pas ce mot permission » qui dit avec fermeté sa nouvelle identité de femme indépendante. Elle-même, d'ailleurs, attribue à son séjour en Suisse ce désir de relations égalitaires : « ça pourrait être et ça c'est changé en Suisse ».

Au terme de son séjour, Maya semble avoir réussi, en mettant sa confiance dans le « pouvoir de français », à créer un « petit monde francophone », à rejoindre diverses communautés de pratique au sein desquelles elle a pu transformer ses interactions en des situations d'apprentissage. Elle a ainsi réussi à faire de différences perçues et exprimées des occasions d'enrichissement mutuel. Cette flexibilité lui a permis, ainsi qu'on l'a vu en pratique dans cet entretien, d'intégrer des compétences et des valeurs nouvelles qui, non seulement ont enrichi sa maîtrise de la langue, mais lui ont également permis de remodeler son identité culturelle et féminine. Dans les termes de Bahkshi (2005), on dirait qu'elle s'est éloignée de l'identité prescrite par sa société d'origine et qu'elle revendique avec confiance une nouvelle identité basée sur son parcours de vie en Suisse.

Pour Maya, la différence est omniprésente et diversement investie, elle est avant tout un facteur de transformation dans le temps, elle incarne aussi bien ce qui effraie, ce qui marque au début du processus une exclusion, mais c'est aussi ce qui excite la curiosité, ce qui, au bout du processus d'intégration, permet un enrichissement de soi et d'autrui. Les autres récits que nous avons analysés montrent à l'évidence des parcours beaucoup moins « idéaux », mais il s'agit de rappeler que la biographie langagière est d'abord l'occasion, dans son actualité propre, de produire une remise en question du récit de soi et

une refondation de son histoire personnelle. Il faut donc insister sur ce caractère dynamique de la biographie langagière, dont chaque nouvelle version vient déplacer les enjeux du passé au lieu de les fixer dans une version définitive. S'il y a identité narrative, c'est une identité sisyphéenne.

Réflexivité et plurilinguisme
De l’outil d’apprentissage à la cohérence du continuum
biographique. Observations d’interactions entre jeunes plurilingues
en milieu scolaire

Cécile Goï

Université François Rabelais de Tours,
EA 4246, DYNADIV

Résumé

La recherche présentée s’appuie sur l’observation de jeunes plurilingues en situation d’enseignement/apprentissage du Français Langue Seconde. L’enregistrement de séquences permet d’étudier les liens entre le regard que l’enfant peut porter sur les langues qu’il parle et la manière dont il peut ou non développer une conscience métalinguistique. De ce regard réflexif, partagé et confronté à l’altérité des autres plurilingues, accompagné par l’enseignant, on observe comment le travail sur les langues premières des enfants permet de reconnaître et de construire des savoirs sur les autres langues et notamment sur le français. On peut voir aussi comment la place faite à l’avant/ailleurs de l’enfant construit des passages avec l’ici/maintenant, permet d’identifier des convergences ou des divergences dans son parcours personnel, concilie ou réconcilie son propre continuum linguistique et biographique.

Mots-clés

enfant migrant, langue, didactique du FLS, conscience métalinguistique, continuum biographique

Introduction

La recherche rapportée ici trouve ses racines dans l’observation au quotidien de jeunes plurilingues en apprentissage du Français Langue Seconde. En effet, c’est d’abord la praticienne de terrain que je suis, Professeur des Ecoles chargée des Elèves Nouvellement arrivés en France, qui s’est interrogée sur ses propres pratiques au contact de ses élèves étrangers. C’est ensuite – et simultanément – la chercheuse qui construit la problématique qui suivra et les modalités d’observation qui

seront rapportées.

Il s'agit pour moi de mettre au jour les liens entre le regard que l'enfant peut porter sur les langues qu'il parle et la manière dont il peut - ou non - s'engager dans ce que j'ai choisi de nommer comme le « développement d'une conscience métalinguistique », voire d'une conscience métaculturelle. De ce regard réflexif, partagé et confronté à l'altérité des autres plurilingues, accompagné par l'enseignant, comment l'enfant construit-il les passages, convergences, divergences dans son propre *continuum* personnel, linguistique et biographique ?

Pour proposer une réponse à la problématique ainsi énoncée, la méthodologie retenue consiste en l'étude d'interactions enregistrées lors de séances d'enseignement de Français Langue Seconde. Ici, nous focaliserons notre analyse principalement sur deux points où l'on envisagera la réflexivité sur les langues : d'une part, comme outil d'apprentissage et de construction cognitive sur le plan synchronique et, d'autre part, comme une contribution à la cohésion de la personne dans son aspect diachronique.

La problématique et le contexte de la recherche

L'émergence de la problématique de la recherche prend forme dans une expérience professionnelle auprès d'élèves allophones, souvent déjà plurilingues à leur arrivée en France. C'est à partir de l'observation récurrente de ces jeunes étrangers, combinée à une recherche menée antérieurement, que les questions des ruptures/continuités, *continuum* biographique/ disjonctions migratoires se font jour.

Emergence de la problématique

Les élèves nouvellement arrivés en France ont quitté leur pays, leur famille, leurs amis, leur école et, en quelque sorte, leur(s) langue(s) et leur(s) culture(s)... Ils vivent ici, en France, se construisant dans une langue autre, nouvelle, se frottant à une ou des cultures autres, elles aussi nouvelles.

La migration et l'exil font, pour les enfants comme pour leurs parents, rupture et discontinuité. Et pourtant, leur personne se déploie

sans cesse dans la continuité d'un parcours biographique. Ce *continuum* diachronique n'est pourtant pas toujours élucidé, pas plus qu'il n'est systématiquement présent à la conscience. Au contraire, des travaux antérieurs (Goï, 2005) montrent que les disjonctions liées à la migration jettent parfois l'enfant dans une confusion entre l'avant/ailleurs et l'ici/maintenant qui brouille son entendement et hypothèque considérablement sa dynamique de réussite dans notre pays.

L'expérience de l'enseignement du Français Langue Seconde à ces jeunes allophones a fait émerger l'intuition que la réflexivité sur les langues qui constituent le répertoire personnel des enfants est – bien sûr – un outil d'apprentissage efficace, mais aussi qu'elle participe à la conciliation, voire la réconciliation des divergences et convergences dans l'histoire linguistique et culturelle de ses enfants.

Outre les dimensions sociolinguistiques de l'apprentissage, c'est toute la question du sens de l'école (Ernst, 2003 : p256) qui est posée là, dans le déroulement d'une vie singulière d'enfant mais aussi du point de vue institutionnel et plus largement politique : « *Permettre aux jeunes de se situer dans leur pays et son histoire, d'articuler l'histoire immédiate et la diversité des filiations, n'est-il pas d'une importance crucial, pour venir à bout d'une crise de sens de l'école ?* » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992 : p20). Pour ce qui nous concerne ici, c'est du point de vue du sujet « enfant » que l'on se place et la question du sens que l'on interroge est sensiblement la même que celle qui traverse les travaux de Charlot, Bautier et Rochex : « *Quel sens l'enfant attribue-t-il au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses, quel sens donne-t-il à ce qu'on y apprend et aux façons d'apprendre ?* » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992 : p20). L'origine étrangère de ces élèves rend particulièrement prégnante cette question du sens quand elle implique des ruptures identitaires et linguistiques aussi franches.

La problématique de notre recherche questionne donc les liens noués, dénoués, renoués dans le *continuum* biographique de l'enfant, grâce et par la réflexivité sur la langue utilisée comme outil d'apprentissage et de réussite.

Le contexte de l'étude

Comme on l'a vu, l'émergence de la problématique se fait dans une imbrication entre l'expérience professionnelle de la praticienne et la construction d'habiletés théoriques et conceptuelles développées en tant que chercheuse. C'est dans cette même perspective que la recherche prend forme sur le plan empirique.

En effet, c'est lors de séances d'enseignement du Français comme Langue Seconde que les premières interrogations ont vu le jour. Dans mon contexte professionnel, les élèves sont regroupés pour ces séances en groupes multiculturels et multilingues, en fonction de leurs âges et de leurs besoins par rapport à l'apprentissage du français.

Si Castellotti (Castellotti, 2001) montre que, le plus souvent, la place réservée à la langue première dans la didactique du Français Langue Seconde est souvent réduite à la portion congrue, le recours aux langues d'origine est un ressort pédagogique couramment utilisé lors de mon enseignement et la confrontation de la parole des uns et des autres, comme experts de leur langue première, en est le nécessaire outil. C'est ainsi que les données ont été recueillies de la façon suivante.

Lors de séquences de FLS, dont les objectifs se prêtaient à mon étude, j'ai mis en route un magnétophone et enregistré les interactions entre les différents protagonistes : les élèves et moi-même. Ces séquences portaient sur deux champs principaux : le lexique et la lecture. Ce sont ces interactions enregistrées qui constituent le *corpus* qui sera analysé et interprété ici, après avoir confronté les données aux questions théoriques qui vont être soulevées à présent.

Les questionnements théoriques

Le questionnement théorique se fait dans une réflexion menée à deux niveaux : un niveau « cognitif », dirais-je, et un niveau plus psychosocial. En effet, deux questions président à notre problématique conceptuelle. Tout d'abord, comment la place faite aux langues premières peut-elle agir comme un facteur d'apprentissage efficient de la langue seconde ? La deuxième question que pose la recherche, c'est

de savoir comment la réflexivité sur la construction des langues peut permettre, en quelque sorte, de reconstruire son propre continuum biographique malgré la rupture de l'exil ?

C'est donc dans ces deux perspectives que se situera l'inscription théorique de ce travail.

Compétence plurilingue et conscience métalinguistique

Tout d'abord, il est important de préciser qu'est utilisé ici le terme de Français Langue Seconde par défaut ou par commodité plutôt que par conviction. En effet, comme Jean-Charles Pochard, je considère que l'apprentissage du français à destination des étrangers dans un pays d'accueil francophone ne relève du Français Langue Seconde que comme cas limite.

Pochard propose l'appellation de Français Langue Seconde Hôte (Pochard, 2002 : p101 à 142), pour qualifier le français enseigné en France, jouant de la polysémie du terme « hôte » : il s'agit de celui qui accueille comme de celui qui est accueilli. Le terme Français Langue Seconde Hôte sera employé « *pour désigner la langue apprise dans le pays, la région où cette langue est la langue dominante unique. [...] Dans tous les autres cas de figure, c'est-à-dire où la langue enseignée/apprise a un statut spécifique, on parlera de langue seconde.* (Pochard, 2002 : p105-106)

Lorsqu'on est dans le champ strict de la langue seconde, c'est-à-dire, dans un lieu où les deux langues cohabitent d'une manière plus ou moins équilibrée, l'enseignant et l'élève partagent un certain nombre de traits identitaires ainsi que les élèves entre eux : les deux langues sont le plus souvent les mêmes pour tous. En ce qui concerne les élèves étrangers la situation est beaucoup plus complexe. Pochard montre que ces enfants sont pris entre trois mondes : « *celui de l'école où ce sont des « natifs » qui s'adressent à eux dans une langue et avec des rites qui leur posent toutes sortes de problèmes* », « *celui de la rue où ils interagissent avec leurs camarades de classe et d'autres segments de la population français selon des règles culturo-linguistiques qui peuvent différer considérablement des précédents* » et « *celui de la maison où la cellule familiale est un refuge où*

l'expression peut être libérée, dans les limites de la culture d'origine, mais aussi bien souvent une prison peu ouverte sur la vie du pays d'accueil »(Pochard, 2002 : p114-115). Les dimensions culturelles et sociolinguistiques de la construction de savoir obligent à des remises en question de l'enseignement/apprentissage quand, s'agissant des élèves étrangers, sur le plan cognitif notamment, certains concepts ne seront accessibles que par le seul vecteur de la langue française.

Les recherches actuelles se dégagent de plus en plus de la notion de bilinguisme qui induit l'idée d'une confrontation exclusive, soit d'une langue « maternelle » et d'une langue « étrangère », soit d'une langue « première » et d'une langue « seconde ». En, effet, le plus souvent, dans les pays d'où sont issus les enfants migrants, cohabitent déjà plusieurs langues. La notion de multilinguisme fait valoir l'idée d'une juxtaposition de différentes langues quand celle de plurilinguisme prend en compte les pratiques et les liens noués entre celles-ci (Coste, Moore, Zarate, 1997). Ainsi, Coste donne une définition de la compétence plurilingue comme « *l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire* »(Coste, 2004).

Le « répertoire » dont il est ici question regroupe l'ensemble des « *variétés linguistiques* » à disposition d'une personne, sans qu'elles soient « *à parité les unes avec les autres, ni qui plus est qu'elles relèvent toutes d'une même langue : un répertoire peut-être plurilingue et comprendre des variétés plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques* » (Coste, 2004 : p117). C'est alors d'un « *acteur social* » dont on parle, acteur susceptible de jouer des variétés de ses modes de communication en fonction des contextes. Son répertoire plurilingue comporte des éléments plus ou moins bien maîtrisés dans chacune des langues mais qu'il met en œuvre avec efficacité dans ses interactions. Le répertoire plurilingue s'enrichit et se reconfigure dans les interactions de l'acteur à ses langues et environnements différents, au fur et à mesure du déroulement de la vie et de ses expériences.

Pourtant, aujourd'hui encore, Abdallah-Prétceille montre combien le bilinguisme des enfants migrants est souvent présenté comme un handicap : « *souvent négligé, sinon dévalorisé, le bilinguisme des enfants de migrants est appréhendé comme un bilinguisme soustractif (qui handicape l'enfant), alors que le bilinguisme à partir d'une langue à statut social et économique élevé est présenté comme additif (positif et valorisant)* » (Abdallah-Prétceille, 1992 : p 72). Les interférences potentielles entre les différentes langues du répertoire ont été suspectées de ralentir ou de parasiter l'apprentissage de la langue « cible ». On se libère maintenant de représentations où les différentes langues « pollueraient » en quelque sorte la langue première ou se « pollueraient » entre-elles. Ici, apparaît l'idée que « *la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle favorise l'émergence d'une conscience linguistique [...] voire de stratégies métacognitives [...]* » (Coste, Moore, Zarate, 1998 : p 13). Toutefois, à l'école, pour déjouer les pièges d'un plurilinguisme indifférencié, il devient nécessaire de renforcer l'explicitation et de jouer à la fois de la connivence et de la distance entre les différentes langues. Dans la perspective d'une compétence plurilingue, toutes les langues seraient mises au service les unes des autres, sans hiérarchie. Se développe alors chez l'élève une réflexion métalinguistique et métaculturelle (Dabène, 1992 : p13 à 21).

Toutefois, le rapport à la langue, aux langues, ne se limite pas à sa seule composante linguistique et/ou cognitive. Dans la situation qui nous intéresse ici, la migration et l'exil amènent à faire du lien aux langues une composante identitaire plus prégnante.

Plurilinguisme et conflits de loyauté

Si les ruptures identitaires provoquées par l'exil et la migration sont plus ou moins bien négociées par les adultes, quand il s'agit d'enfants, les processus d'acculturation forment et transforment la construction de l'identité personnelle, culturelle et sociale de manière plus prégnante. La scolarisation, dans un pays et une langue qui ne sont pas ceux de la culture première, exacerbe d'éventuels conflits de

loyauté susceptibles de grever la dynamique de réussite de ces élèves étrangers.

Il a déjà été montré que l'absence de place faite à la langue première dans le pays d'accueil peut parfois conduire à un sentiment de déloyauté de l'enfant vis-à-vis de celle-ci et devient alors un frein en terme d'apprentissage de la langue seconde (Goï, 2005).

De plus, appartenant à un groupe culturel donné, la personne en a fait siennes les valeurs et les normes. Dans un contexte d'exil, la confrontation à des modèles et des codes culturels différents peut devenir source de conflits identitaires, liés à la perte du sens et de la valeur de ses fondements culturels. Le sujet doit alors négocier, à l'interne, entre deux cultures.

Les enfants d'origine étrangère se trouvent sans cesse « *entre-deux* » : entre-deux cultures, entre-deux langues, entre-deux pays... La notion d'entre-deux développée par Sibony se caractérise comme une coupure-lien entre deux termes, où « *l'espace de la coupure et celui du lien ont toujours partie liée avec l'autre* » (Sibony, 1991 : p11). L'entre-deux est l'espace frontière, à la fois séparateur et joint, limite et passage. La manière dont la personne investit l'entre-deux porte à le vivre parfois comme une impasse où l'on ne pourra rien s'autoriser, parfois comme un tiers inclus libérateur, autorisant le voyage vers l'altérité : « *Si l'on rend à la langue **première** sa force perdue, le passage se libère vers la langue **seconde**, il est alors comme permis par un tiers [...] qui dans l'**entre-deux** resitue à l'origine la consistance qui lui est due pour qu'une distance puisse être prise, où l'enfant ne soit plus otage.[...]* » (Sibony, 1991 : p 33).

Ainsi, l'exil et la confrontation culturelle bouleversent la construction identitaire des enfants migrants : l'enseignant ne doit pas manquer d'en tirer des perspectives pour la mise en œuvre sur le terrain de ses pratiques, permettant l'investissement de l'entre-deux langues par son élève, dans la construction d'un *continuum* biographique cohérent.

Les inscriptions théoriques ayant été posées, voyons à présent ce qu'en disent les données empiriques recueillies auprès des élèves plurilingues.

Les résultats et l'interprétation

L'analyse des observations repose sur une méthodologie de type clinique où j'ai repéré des indicateurs de construction de savoir ou d'émergence de concepts métalinguistiques. J'ai aussi analysé les suites actées des séquences et les conséquences visibles du travail transculturel mis en œuvre, concernant les liens des élèves avec leurs langues : quels ont été les comportements ou les faits impliquant les langues premières dans la poursuite de nos interactions pédagogiques ? Après avoir rapporté les résultats des observations, j'en proposerai une interprétation dans les deux perspectives indiquées : d'une part la réflexivité sur les langues comme outil de développement d'une conscience métalinguistique et, d'autre part, comme outil conciliateur du *continuum* biographique de l'enfant.

Les résultats des observations

Comme je l'ai annoncé plus tôt, les données de terrain ont été recueillies lors de séquences de FLS, alors qu'il était question d'étude de la langue française, dans deux domaines particuliers : un travail sur le lexique et un travail sur la lecture avec des correspondances entre graphèmes et phonèmes.

Pour ce travail sur le lexique, le *corpus* est constitué de l'enregistrement d'une séquence où l'un des élèves a observé que certains mots de sa langue se prononçaient « *presque pareils* » qu'en français...

Les trois élèves présents étaient âgés de 9 et 10 ans et de nationalités tunisienne, arménienne et portugaise. Cette séquence interactive de réflexivité sur le lexique de ces langues et de la langue française a permis de mettre en évidence plusieurs éléments métalinguistiques :

- la notion de racine d'un mot
- la notion d'étymologie.
- des lexiques communs à plusieurs langues

À partir de la séquence sur le lexique et sur les mots qui « *se prononcent presque pareils* », j'ai introduit un travail sur la lecture et

les correspondances grapho-phonétiques respectives des différentes langues des élèves. L'enregistrement des séquences montre que, là encore, l'observation réflexive des signes et des sons associés ont permis de dégager plusieurs éléments relevés par les enfants :

- la notion d'alphabet
- la notion de correspondance entre graphie et phonie dans les quatre systèmes linguistiques observés : arabe, portugais, arménien et français
- la différence entre la notion de « signe » (ou lettre) et celle de phonème ou son.

Les remarques des élèves ont aussi porté sur le fait que chacune des lettres se comporte différemment selon sa position dans la phrase (majuscule ou minuscule) « *quand ça commence, on met une grande lettre* » et, cela, dans l'ensemble des systèmes graphiques observés, bien que les conventions ne soient pas les mêmes selon les langues. Les enfants ont aussi noté qu'il y a en français plus de phonèmes que de lettres dans l'alphabet et que certains sons de l'arabe ou du portugais ne sont pas reproductibles avec l'alphabet français et réciproquement.

Ce fut alors l'occasion pour les élèves de comprendre leurs propres difficultés à « entendre » certains sons de la langue française et à les produire : les sons nasalisés pour les arabophones (« *c'est dur de dire « on » pour nous [les arabes]¹ »), le [y] pour l'élève portugaise... Il leur a également été possible de comprendre que la différence de système entre l'arabe et le français induisait que l'écriture en français de certains prénoms arabes n'était pas conforme à la prononciation d'origine, ce qui posait problème à l'un des élèves comme à d'autres de ses camarades : « *ma cousine, elle s'appelle Nawal... les français, ils savent pas dire « Nawal », « j'ai un copain, il s'appelle Kemajl [kemajl]² tout le monde l'appelle [kernal], y'a que sa mère et ses frères...* ».*

À la suite de cette séquence, une élève a spontanément apporté un alphabet arménien issu d'un manuel scolaire que l'on a comparé à

¹ Note de l'auteur

² Transcription phonétique de l'auteur

l'alphabet latin. Ensuite, l'élève tunisien a apporté un écrit où sa mère avait inscrit les différents signes de l'alphabet arabe avec la prononciation de chacun et des mots de référence avec leur traduction. Peu à peu, les élèves ont apporté plusieurs supports où ils avaient remarqué des traductions en arabe, arménien ou portugais d'éléments en français : les notices de montages des jouets cachés dans les « *Kinder surprise* » par exemple...

L'interprétation des résultats ou comment la réflexivité sur les langues ordonne le continuum biographique des enfants plurilingues.

Les observations rapportées ici manifestent que le regard que les enfants ont porté sur leurs langues a eu des implications importantes, à la fois sur le plan cognitif et sur le lien plus personnel que chacun entretient avec sa propre histoire linguistique et personnelle.

Les enfants observent que l'on retrouve, dans le répertoire des Français, des mots issus notamment de l'arabe, de même que le portugais et le français ont un lexique commun important... Ces observations montrent comment **les élèves repèrent que des liens ou une certaine co-construction des langues entre-elles se font par des processus d'acculturation** : acculturation culturelle bien sûr, mais aussi acculturation « linguistique ».

Le travail sur le lexique fait aussi apparaître **la notion d'histoire de la langue**, autour de ces phénomènes d'acculturation linguistique mais aussi culturelle des groupes humains. L'émergence des notions de « **racine** » et **d'étymologie** permettent d'introduire la possible construction de différents processus : nominalisation, adjectivation, verbalisation... **Les fonctions et la nature des mots perdent alors leur aspect abstrait pour devenir des constructions objectives dont on peut observer les jeux de formation/transformation à partir du sens initial.**

Le travail sur les correspondances graphie/phonie met en avant **les différents systèmes et - en les différenciant - permet de les préciser, les affiner et les maîtriser plus aisément. L'arbitraire et**

l'aléatoire apparents des codes s'élucident pour former un système qui prend sens et cohérence.

La réflexivité sur les langues, première et seconde le plus souvent, mais aussi dans des dynamiques inter-linguistiques plus variées est manifestement un outil précieux et efficace de la construction d'une conscience métalinguistique. **En discernant les différences, en repérant les similitudes et/ou les spécificités, parfois aussi un certain universalisme des langues, les enfants mettent au jour certains paradigmes qui favorisent cette éclosion cognitive.**

C'est autour de ces jeux d'identification des codes et des structures, de différenciation entre les langues et d'établissement de points de divergences mais aussi de convergences que l'on peut observer une forme de résolution d'éventuels conflits antérieurs. L'enfant qui prend conscience que l'inscription dans une langue donnée développe une forme de « difficulté à entendre » d'autres langues comprend que son prénom ne peut pas être prononcé strictement à l'identique par ses camarades ou son maître français. Il comprend ainsi qu'**il n'y a pas là de volonté de négation de son identité mais maladresse phonologique.** Il mesure aussi qu'**il est « normal » qu'il ne puisse lui-même discriminer ou reproduire d'emblée certains sons de la langue française.** Il s'avise aussi de la singularité de chacune des langues et de la difficulté, voire de la gageure, d'une traduction fidèle en même temps que de la richesse possible d'une interprétation subjective.

Sur le plan diachronique, **les liens que l'enfant est autorisé à nouer entre sa (ses) langue(s) première (s) et seconde lui permet de reconstruire une cohérence entre avant/ailleurs et ici/maintenant.** A l'école, la place faite à la langue première (aux langues premières) donne droit de cité, espace et valeur à ce qui a construit l'enfant avant son arrivée en France. Ainsi, dans la classe, un panneau est affiché où l'on inscrit les langues parlées par les enfants et la maîtresse. Avant ces séquences particulières, Abdelghani, un des élèves du groupe habituel absent lors de la prise de son de la première séquence, avait été interrogé sur les langues qu'il parlait et avait

« oublié » le berbère : c'est son cousin qui l'avait alors précisé. Abdelghani semblait gêné que l'on inscrive le berbère sur le panneau : « *ouais, mais ça c'est pas pareil...* ». Quand un second élève berbérophone est arrivé quelques semaines plus tard dans le groupe, Abdelghani l'a pris à part et lui a indiqué « *on pourra écrire « berbère » pour toi* » et s'en est suivie une discussion entre les deux enfants. Par ailleurs, les éléments que les enfants ont apportés de chez eux, à leur initiative, ont permis d'ouvrir des espaces d'investissement d'un entre-deux fécond.

L'initiative laissée à l'enfant de proposer des éléments comme l'alphabet arménien, des transcriptions familiales du lexique arabe ou les notices des « *Kinder Surprise* » **est essentielle. Elle évite d'assigner l'enfant à une origine supposée telle ou à l'établissement de liens sur injonction** qui deviendraient tout à fait dommageable. Ainsi, la migration et la rupture linguistique ne sont pas l'occasion de faire de l'entre-deux langues un *hiatus* insolvable. Au contraire, **en mettant sa langue première au service de sa langue seconde (et réciproquement), en redonnant droit de cité à l'ensemble de ses habiletés linguistiques, l'enfant peut redonner corps à son propre continuum biographique.**

Conclusion

La recherche puise sa richesse dans l'opportunité, saisie au vol, d'observations d'élèves étrangers en situations d'apprentissage du français. Si, parfois, il est nécessaire de choisir de manière stricte entre le statut de chercheur et celui d'acteur, il est des occasions où les deux concourent à enrichir la recherche. Ce fut certainement le cas ici. D'observations menées sur le vif, sans construction artificielle de situation, on a pu montrer que, dans l'enseignement du Français Langue Seconde, **la réflexivité sur les langues premières des élèves, dans un contexte multiculturel et multilingue, conduit l'enfant à développer des compétences métalinguistiques et à se construire un répertoire plurilingue où habiletés sociales et linguistiques se nourrissent.**

Sur le plan de sa personne, **la réflexivité sur les langues**

redonne toute sa force à l'histoire de l'enfant, sépare et concilie, délie et relie les langues et les évènements culturels de son parcours. Ce faisant, **le passage s'ouvre entre l'avant/là-bas, l'ici/maintenant et, probablement l'après/ailleurs, ordonnant à l'interne le continuum biographique de l'enfant.** Toutefois, il paraît important de laisser à l'enfant l'initiative des premières pratiques réflexives afin d'éviter l'écueil d'une assignation à telle ou telle langue ou culture quand lui-même se construit entre-deux...

On ne peut présumer – **à sa place** – de ce qui fait sens pour lui d'une origine supposée étrangère.

Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de « praticien réflexif »¹ ?

Bruno Girardeau, Emmanuelle Huver

Centre international d'Etudes pédagogiques de Sèvres
Université François Rabelais, EA 4246 DYNADIV

Résumé

Cet article explore les modalités d'émergence, de construction et d'appropriation d'une posture réflexive par une étudiante / apprentie-enseignante de langue, dans le cadre du dispositif d'accompagnement à la professionnalisation par la pratique réflexive (dit « dispositif portfolio ») mis en œuvre dans le Master 1 APPRODIV de l'Université François Rabelais de Tours. Ce dispositif invite les (apprentis-)enseignants à réfléchir leur agir professionnel en articulant la dimension biographique d'un portfolio individuel et la confrontation à l'interprétation d'autrui lors de séances collectives de réflexion. L'analyse qualitative et interprétative de l'étude de cas présentée met à jour la manière singulière dont cette étudiante se construit une posture réflexive, de manière progressive, mais aussi, diffuse, mobile, non permanente et liée à la subjectivité des interprétations des différents acteurs en présence.

Mots clés

approches biographiques / dispositif de formation / professionnalisation / réflexivité / altérité

Introduction

Depuis que l'Université a engagé une formation diplômante en « Didactique du français langue étrangère » en 1984, la forme et le sens de cette formation ont nettement évolué d'une approche technico-pédagogique, centrée sur les outils et le « comment faire » (Carré et Caspar 2004, notamment les chapitres 17 et 19), vers une approche à la fois socioconstructiviste et réflexive (Vygotsky 1985, Piaget 1967,

¹ Schön (1994)

Perrenoud 2004), puisque l'apprenti-enseignant, mis au centre du dispositif, est, et/ou est accompagné à être, acteur de sa formation. En partant de l'idée que la connaissance est « *liée à une action qui modifie l'objet et qui ne l'atteint donc qu'à travers les transformations introduites par cette action* » (J. Piaget, 1967), on lui demande en effet entre autres, de prendre son action comme objet de sa réflexion, pour qu'il « *cherche à comprendre comment il s'y prend, et parfois pourquoi il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré* » (Perrenoud 2004, s.p.), autrement dit, pour qu'il prenne conscience de ce qu'il sait déjà faire et de la manière dont il utilise ce savoir (Schön 1996).

Dans cet article, qui a pour cadre le Master 1 APPRODIV¹ proposé à l'Université François Rabelais de Tours, nous nous interrogerons sur les modalités d'émergence et d'appropriation d'une posture réflexive par une étudiante / apprentie-enseignante en montrant en quoi le dispositif proposé lui a permis de se construire une posture professionnelle réflexive en se distançant d'une attitude jusque là restée très scolaire.

Dans un premier temps, nous décrirons le dispositif mis en place par l'équipe pédagogique pour favoriser ce type de posture et les principes épistémologiques qui le fondent, puis, nous exposerons brièvement la constitution de notre corpus, et enfin, nous décrirons les pratiques discursives de cette étudiante, pour dessiner les contours de son parcours d'appropriation d'une posture de praticienne réflexive.

Démarche de construction et d'analyse d'un dispositif.

Un outil déclencheur : le portfolio pour la formation des enseignants

Le M1 APPRODIV est une formation universitaire professionnalisante d'enseignants de langues, et plus particulièrement d'enseignants de français langue étrangère/seconde. Les étudiants qui suivent cette formation se trouvent au cœur d'un curriculum qui articule de manière forte les trois pôles qui fondent une formation professionnelle universitaire, à savoir : la formation universitaire, les

¹ Appropriation du français et diversité

pratiques professionnelles et la professionnalisation. La perspective adoptée est résolument réflexive et vise, entre autres à partir de la mise en lien constante entre « savoirs d'expérience » et « savoirs savants » (Schön 1996), la construction par les étudiants d'une compétence et d'une identité professionnelles qui leur permet :

- d'interroger leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs savoir-être pour les contextualiser et les adapter à la diversité et à la singularité des situations d'enseignement / apprentissage auxquelles ils seront confrontés ;
- de clarifier, enrichir et diversifier leur répertoire didactique (Cadet L. et Causa M. 2005) ;
- de faire émerger le sens et le rôle de leur action ;
- de s'inscrire dans une démarche de formation continue tout au long de leur parcours professionnel.

Outre le fait que cette posture réflexive est développée de manière transversale dans la formation, il nous² a semblé nécessaire d'inciter, d'encourager, de former les étudiants à ce travail de mise en lien entre ces différents pôles. Or, « *il ne suffit pas de prendre du temps pour une démarche réflexive ; un outillage est nécessaire* » (Paquay et Sirota 2001 : 11). Par conséquent, pour accompagner ce processus d'émergence d'une posture de « praticien réflexif » (Schön 1994), nous nous sommes inspirés des travaux sur les biographies en formation pour proposer aux étudiants d'élaborer un *portfolio*, conçu comme un « *moyen de reconnaissance et de valorisation des parcours d'appropriation et support de réflexions* » (Castellotti 2006 : 18-19)³.

² Ce *nous* est très polyphonique : s'il réfère aux deux auteurs de l'article, notamment dans les deuxième et troisième parties, il réfère dans cette première partie à l'ensemble de l'équipe pédagogique du M1, qui a pensé et fait vivre ce dispositif de manière collaborative.

³ Ce portfolio était destiné à l'origine aux apprenants en langues, afin d'éclairer et de développer leur compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore et Zarate 1998). Puis, à partir de 2005, le CELV (Centre Européen des Langues Vivantes, Graz) a réfléchi à l'élaboration d'un portfolio pour la formation des enseignants de langues, paru en 2007 (Newby et al. 2007). Pour notre part, nous avons essentiellement retenu la dimension formative du portfolio, plus que son utilisation à

L'expérience menée pendant cette année universitaire 2006-2007 repose sur l'idée que le portfolio, enrichi par un *dispositif d'accompagnement*, peut être un témoin continu et dynamique de la formation de la personne, ainsi qu'un outil d'aide ou d'accompagnement à une pratique réflexive, dans la mesure où il incite les étudiants à l'auto-observation, à la réflexion et à la confrontation à l'altérité pour la mise à distance et la mise en sens de leur action.

Description du « dispositif d'accompagnement au portfolio »

Dans une première étape, les étudiants de M1 ont été invités à élaborer un portfolio, conçu comme un outil personnel et individuel, évolutif et en devenir, destiné à :

« recueillir des informations sur ses croyances, ses connaissances, ses habiletés et ses compétences **afin de prendre conscience de son cheminement**, de systématiser ses démarches de réflexion, pour développer une **plus grande conscience de sa pratique, de l'analyser** et de prendre des décisions menant au développement professionnel et personnel. Il permet aussi **d'accéder à une meilleure compréhension de ses idées et de ses pratiques.** » (document de travail remis aux étudiants en septembre).

Deux séances ont été prévues au premier semestre, afin d'initier les étudiants, de les sensibiliser et de les soutenir dans l'élaboration de ce portfolio, dans la mesure où cette démarche reste difficilement formulable pour nombre d'entre eux, formés voire formatés par l'écrit scolaire.

Ce portfolio étant personnel et individuel, nous avons souhaité

des fins d'auto-évaluation, le travail proposé aux étudiants s'apparentant dans les faits à l'élaboration et à la synthèse d'un « carnet de routes professionnelles » (Girardeau et Huver 2008).

dans une deuxième étape penser une forme de diffusion de son contenu qui permette en même temps aux étudiants de continuer à s'inscrire dans un processus de formation et de professionnalisation. Pour ce faire, nous avons pensé un *dispositif tutoré d'exploitation* comprenant une synthèse individuelle rédigée à partir d'éléments du portfolio, d'écrits intermédiaires et de séances de réflexions et d'échanges collectifs.

Ces ateliers de confrontation et de réflexion, composés de six étudiants chacun, et animés conjointement par un formateur et un enseignant-chercheur, correspondent à un « *processus de redéploiement de (la) connaissance potentiellement contenue dans l'expérience* » (Roelens 2003) qui ne fonctionne que dans l'interaction dialogique. Plutôt qu'une analyse de pratiques, ces ateliers favorisent en effet le récit de sa propre pratique et visent à interroger et mettre en lien de manière collégiale et collaborative les trois pôles de la formation professionnelle universitaire (cf. *supra*). Ils permettent également de passer d'un processus d'auto-observation à une explicitation / confrontation aux autres membres du groupe. En effet, nous partons du principe qu'il n'y a pas d' « auto- » (se former par soi), sans « inter- » (se former sur soi avec les autres), et que la réflexivité, en tant qu'« *interaction entre action et pensée* » (Dortier 2004, article *Réflexivité*), subjectivement déterminée à travers la verbalisation d'une expérience professionnelle, prend tout son sens (ressenti, signification et orientation à la fois) dans la confrontation intersubjective des expériences.

Par ailleurs, la rédaction de la synthèse, en tant que passage à un écrit « pour l'autre » (à savoir pour l'enseignant, mais aussi, éventuellement, pour le reste du groupe), permet à l'étudiant de prendre conscience de son action, de s'en mettre à distance pour l'éclairer, de la mettre en mots pour la mettre en sens.

Enfin, il importe de souligner que les deux aspects de ce dispositif, composés de phases écrites et orales, sont pensés de manière articulée : en effet, les étudiants doivent produire des écrits intermédiaires de leur synthèse entre les séances de réflexion / explicitation / confrontation ; ces écrits constituent ainsi des

ressources pour les moments de réflexion et de confrontation collectives, eux-mêmes destinés en retour à nourrir l'élaboration de la synthèse.

Séance de réflexion 1 : les contextes de stage / d'intervention professionnelle, amorce d'une problématisation

Écrit intermédiaire 1 : les contextes de stage / d'intervention professionnelle, difficultés / questionnements, problématisation

Séance de réflexion 2 : articulation expériences professionnelles - expériences individuelles – formation universitaire

Écrit intermédiaire 2 : contextes d'intervention professionnelle, problématisation, articulation expériences professionnelles - expériences individuelles – formation

Séance de réflexion 3 : vers la professionnalisation

Écrit final – synthèse : Lieu(x) d'intervention professionnelle et problématisation ; articulations construites entre expériences professionnelles, expériences individuelles et formation ; formation et professionnalisation

Ce dispositif (portfolio – écrits intermédiaires – confrontations – synthèse) constitue donc une réelle démarche praxéologique d'« alter-réflexivité » (De Robillard 2007b et 2008) qui permet à l'étudiant de co-construire l'articulation de ses pratiques professionnelles et de sa formation universitaire et donc de co-penser son agir et son identité professionnels comme nous tenterons de le montrer à partir de l'étude de cas qui suit.

Démarche d'analyse de ce dispositif : la posture réflexive du chercheur

L'analyse ci-dessous se fonde sur des enregistrements d'une partie des ateliers de confrontation, ainsi que sur les écrits intermédiaires produits par LA, notre témoin. Elle se fonde également sur des éléments plus informels, glanés tout au long de l'année, au contact continu des étudiants (discussions entre deux portes, échanges de courriels, etc.). Or, ces éléments, et plus largement notre connaissance – impliquée – du contexte d'intervention et des personnes qui y sont associées, s'ils ne sont pas « visibles », car non transcrits, participent pourtant pleinement de notre démarche d'analyse. C'est alors le statut du « corpus » qui est questionné, dans la mesure où nous avons délibérément choisi de l'étendre à l'ensemble de l'expérience de recherche-intervention, et non de le réduire à ses constituants attestés.

Par ailleurs, nous pensons que l'expérience humaine que représente la formation est inséparable de *l'interprétation* (Heller 2002) que nous faisons ensuite de notre « corpus », liée à une démarche qui repose résolument sur le rapport entre les subjectivités. Dans ce sens, ce travail s'inscrit dans une perspective qualitative, compréhensive et impliquée : les écrits intermédiaires et les discours produits lors des ateliers de confrontation, qui entrecroisent, selon des modalités diversifiées, les dimensions biographique et réflexive, alimentent en partie, plus qu'ils ne fondent à eux seuls, le processus interprétatif. Par conséquent, ce type de démarche contextualisante et interprétative est à considérer comme la « [traduction] *des interprétations (celles des témoins) sous la forme d'une autre interprétation (celle du chercheur).* » (Blanchet 2007, p.274). Dès lors, ce sont l'identité et l'activité professionnelles du (praticien-)chercheur qui sont à redéfinir, en y intégrant, de manière renouvelée, la question, à la fois complexe et prometteuse, de l'implication (Molinié, ici-même).

L'étudiante citée ici a été choisie du fait que son parcours

académique et professionnel met en lumière une manière singulière et significative d'expliciter et par conséquent de faire émerger, ou non ou partiellement ou par moments, une posture réflexive par le biais du « dispositif portfolio ».

Etude de cas : LA

Contextualisation, analyse, interprétation

LA est une étudiante en formation initiale : après l'obtention d'un diplôme de licence, elle s'est inscrite directement en M1. Elle effectue depuis octobre un stage à la SONACOTRA, qui constitue sa première expérience professionnelle en tant qu'enseignante. Ce stage l'engage pour un an à raison d'une heure et demie par semaine. Il a lieu dans les locaux de ce centre d'accueil pour demandeurs d'asile. LA s'occupe particulièrement des enfants et des pré-adolescents, d'âge, de nationalités et de niveau linguistique très différents. Certains sont déjà scolarisés depuis deux ans, d'autres sont en situation d'illettrisme. Son cours non obligatoire porte sur « *des activités plus ludiques pour approcher le français sans passer par les devoirs et sans rester dans un cadre scolaire fixe* »⁴.

Lors du premier atelier de confrontation et de réflexion⁵, elle exprime sa difficulté face à l'absentéisme, la non-motivation, voire l'impertinence dont font preuve ses élèves. Elle décrit les activités qui *marchent*, qui ne *marchent pas*, elle se demande pourquoi, sur un autre lieu de stage, plus institutionnel, les activités qu'elle propose *marchent* mieux, sans parvenir réellement à sortir de cette série de questions qui ne lui permettent pas de mettre du sens sur son agir, ni d'entendre les incitations – implicites ou explicites – des autres membres du groupe à élargir le cadre de son questionnement.

Suite à ce premier atelier, dont elle ressort un peu perplexe et

⁴ Extrait du 1er écrit intermédiaire de LA du 23 mars 2007 (désormais noté : LA – 23.03.07)

⁵ Conventions de transcription en annexe. Par ailleurs, nous avons choisi de transcrire les pratiques discursives des interactants au plus près de leurs pratiques effectives, dans la mesure où celles-ci constituent un indicateur de la construction de la pensée.

toujours aussi désorientée, elle formule un premier écrit intermédiaire qu'elle soumet à son formateur référent : cet écrit maladroitement structuré, qu'on pourrait assimiler à un brouillon, (« Mon rôle et mon stage n'est donc pas très bien défini et j'ai des difficultés à trouver. » LA – 23.03.07) dénote une urgence à coucher sur le papier ce sentiment de désarroi (« J'ai toujours peur avant d'y aller, peur d'être ridiculisée, nulle et d'échouer...J'ai une boule au ventre tous les mercredis. » LA – 23.03.07).

Lors du deuxième atelier de confrontation, elle adopte une attitude beaucoup plus impliquée : elle prend la parole spontanément et établit régulièrement et pertinemment des liens entre les documents déclencheurs proposés⁶, les expériences et réflexions des autres membres du groupe et les siennes.

Par ailleurs, elle se positionne par rapport à son premier écrit intermédiaire :

- tout d'abord pour le dévaloriser et ainsi signaler qu'elle a conscience du fait que ça n'est pas un écrit « académique » :

« LA : ben moi en fait, quand je me suis relue en fait, je me suis dit mais (elle se tape le front) mais j'ai envoyé ÇA, mais c'est pas possible, vraiment, je me suis dit, c'est... c'est c'est

B : c'est

LA : ridicule

B : ridicule ?

⁶ Lors de ce deuxième atelier, les étudiants ont été invités à réfléchir à la construction de leur propre professionnalité à partir d'extraits de la bande dessinée de M. Vidberg *Journal d'un remplaçant* (Vidberg 2007) : cette BD met en scène la première expérience d'enseignement d'un jeune professeur des écoles remplaçant. Elle prend la forme d'un journal autobiographique mettant en scène, de manière à la fois humoristique et impertinente, différents moments de la vie d'un enseignant novice. Dans la mesure où ce récit met en scène, à sa façon, la construction d'une professionnalité, il nous a semblé opportun d'en sélectionner quelques extraits pour inviter les étudiants du M1 à faire des ponts avec leurs propres expériences.

LA : (...) mais euh c'était sous le coup de l'émotion en fait, vraiment » (séance collective du 3 avril 2007⁷)

- ensuite pour modaliser ses propos en expliquant que cet écrit a constitué pour elle « une *manière d'évacuer* » et de prendre de la distance par rapport à son expérience :

« LA : j'suis passée par une période où je me disais où je m'étais dit euh c'est pas bien et je me suis dit voilà faut que j'arrête de dire que c'est ma faute que j'suis nulle quoi, passque j'me dis c'est pas VRAI le contexte il est difficile, c'que j'fais c'est toujours de changer de choses, d'apporter de nouveaux éléments donc à partir de là ben... » (SC 03.04.07)

- enfin pour reconnaître la valeur de son écrit, qu'elle qualifie de déclencheur d'une nouvelle étape dans son parcours :

« R : c'est peut-être ton déclencheur. T'avais besoin p'têtre de ce déclencheur là pour à partir de là avancer. (...)
LA : ouais j'pense. J'pense vraiment. » (SC 03.04.07)

Cette nouvelle étape dans son parcours se manifeste par une prise de conscience du fait que son questionnement ne lui a pas permis d'évoluer et de trouver des solutions à ses difficultés :

« LA : mais c'est ça en fait, vraiment j'ai l'impression même en me relisant vraiment que je suis restée dans le même processus c'est-à-dire euh ça a marché ça a pas marché, ça a marché ça a pas marché, ça a marché ça a pas marché, je m'suis dit euh pfff faut arrêter quoi. » (SC 03.04.07)

⁷ Désormais notée « SC 03.04.07 »

Dès lors, elle opère un « tournant réflexif » :

- **en créant du lien** entre son expérience et les contenus de la formation :

« LA : moi ça m'a ouvert l'esprit sur beaucoup de choses par rapport à ma vision de l'enseignement et de l'école, que j'avais en fait, sans m'en rendre COMpte, d'être vraiment cloisonnée et plein de matières, petit bout par petit bout, rien que par exemple variation du français au premier semestre, ben oui, que qu'y avait différents français, qu'y avait différents PAYS qui parlent français, qu'y avait même rien que français oral, français écrit. Passque on sait PAS en fait quand on arrive, si on avait eu, voilà, une classe (...) si on parlait éventuellement français plutôt oral, avec différents registres de langue, ben j'me s'rais dis oh non non non, nous on va essayer de leur apprendre le français stanDARD, quoi, quand même j'suis là pour ça. (rires) alors que bon maintenant du coup euh j'me dis au conTRAIRE, au conTRAIRE, c'est intéressant de voir les deux euh... ça m'a ouvert l'esprit j'pense » (SC 03.04.07)

« LA : tous les cours de sociolinguistique et d'alphabétisation qui m'ont un peu ouvert l'esprit en disant qu'y a un rapport délicat avec les langues » (SC 03.04.07)

- **en élargissant le cadre de sa réflexion**, initialement centrée exclusivement sur les outils :

-

LA : « Eux savent pas qui j'suis non plus, i savent pas comment me voir. Moi c'est pas l'école et en même temps des fois c'qu'on fait ça ressemble un peu à l'école, des fois je donne des cours, je leur demande d'écrire au tableau, des fois on fait des jeux donc c'est drôle. Enfin voilà, j'pense qu'i savent pas me... » (SC 03.04.07)

LA : « l'autre truc, dont j'me suis rendu compte y'a pas très longtemps c'est que c'était pas que par rapport à MOI c'était pas moi en tant que personne qui qui... c'est que EUX avaient des problèmes par rapport à l'écrit, par rapport à leur langue, [...] que le rapport délicat il est pas avec MOI particulièrement en fait, il est plus par rapport au français, à ce que je peux représenter, à XXX, à leur identité... voilà ils sont adolescents, ils sont en construction, ils sont en rupture, ils sont en recherche, voilà quoi, enfin, réfléchir à ça en fait. (...) » (SC 03.04.07)

- **en explicitant**, au moins en partie, **son rapport à l'enseignement** :

« LA : pour moi l'enseignant, c'est quelqu'un qui REgle les problèmes, qui règle... qui aide les autres à, à avancer et c'est là que j'me dis ; ma mission, elle est pa:s » (SC 03.04.07)

- **en formulant** une problématique envisagée sous l'angle de **la construction active et personnelle d'une identité professionnelle** à travers un processus continuuel d'interrogation :

LA : « j'pensais que la professionnalisation, c'qui s'rait intéressant ce s'rait de voir les représentations que j'ai de l'enseignant et comment je me construis MOI, en fait c'est le gros problème qui m'a suivi pendant tout le stage, comment moi me placer par rapport aux enfants en fait. » (SC 03.04.07)

« LA : C'est difficile de de, par rapport à c'que nous on voit être l'enseignant

B : c'que vous voyez

LA : oui, c'que MOI j'vois » (SC 03.04.07)

« LA : C'est vrai que j'ai pas non plus réponse à tout (...) les réponses que je XXX je les trouve pas forcément, je les trouve pas forcément, j'les cherche mais ... ben au moins chercher quoi... (...) j'trouve que j'suis dans c't étape d'adaptation, de réflexion. Ca c'est sûr, j'le r'connais... » (SC 03.04.07)

Des outils aux postures – une entrée en projet

Cette étude de cas brièvement présentée permet de visibiliser un mode parmi d'autres possibles de mise en place progressive d'une posture réflexive par l'appropriation singulière de différents outils mis à la disposition des étudiants en formation.

- *une posture réflexive* : l'émergence chez LA d'une forme de réflexivité se manifeste par : une conscientisation et une déconstruction de ses représentations pré-existantes (« *ça m'a ouvert l'esprit* ») ; une articulation explicitée et en voie de clarification entre différents niveaux de savoirs (théoriques, pratiques, expérimentiels) ; une décentration de son questionnement, qui, de causaliste, devient heuristique et complexifié ; enfin, la construction d'une identité enseignante « *qui touche le moi, l'autre, les contextes et les objets à (faire) apprendre* » (Andrade 2007 : 121) et d'un retour réflexif sur ses représentations d'enseignement.
- *une appropriation singulière* : LA, en s'impliquant dans les différentes étapes du dispositif portfolio, a, pour parler couramment, « joué le jeu/je ». Elle a en effet soigneusement tenu à jour son portfolio, mais il est intéressant de noter que le « tournant réflexif » s'est opéré lorsque l'étudiante s'est appropriée de manière personnelle et singulière les tâches qui lui ont été proposées dans le sens où la dimension biographique proposée l'invitait à s'affranchir des normes externes et institutionnelles. Ici, son écrit intermédiaire a joué un rôle capital. En effet, d'une part, en *s'autorisant* à rendre un écrit rédigé de la sorte, elle se distancie d'une attitude scolaire centrée sur la

note, la présentation ou les attentes (présumées) de l'enseignant. D'autre part, la manière dont elle s'est approprié le processus d'écriture a joué un rôle de « déclencheur », lui permettant, en verbalisant son expérience et en acceptant de se confronter à elle-même et au regard de l'autre (à savoir, le référent), de véritablement s'engager dans un processus d'écriture auto- et alter-biographique.

- une *mise en place* progressive : LA construit son parcours en conscientisant et éventuellement en déconstruisant un certain nombre de ses savoirs expérientiels et de ses représentations. Cette construction en cours est d'ailleurs très visible dans ses pratiques discursives : à l'oral, pleines de phrases en suspens, de retour sur ses formulations, de recherche du mot adéquat ; à l'écrit, de phrases juxtaposées, sans liens logiques parfois : « J'ai encore du chemin à faire, je suis contente de faire ce stage car cela me fait une expérience, je me confronte à la réalité, je me forme même si j'ai parfois l'impression de ne pas avancer et même de reculer » (LA – 23.03.07). Elle est également visible dans l'explicitation de la temporalité du processus de formation : reviennent en effet à plusieurs moments des expressions comme : « j'me suis rendu compte y'a pas très longtemps » ou encore « et pis là en en parlant ».

Le cas de LA semble donc éclairant de la manière dont les étudiants, notamment **en formation initiale**, c'est-à-dire encore très marqués par le système scolaire et universitaire, peuvent commencer à entrer dans une pratique réflexive de leur (future) profession et devenir enseignants. Au regard de cette étude de cas, nécessairement singulière, nous pouvons dire que *cette entrée en réflexivité* est :

- d'une part, diffuse, mobile et non permanente (alternance d'un discours circulaire, répétitif et d'éléments de déconstruction qui émergent) ;
- d'autre part, liée à la subjectivité des interprétations des

différents acteurs en présence.

Prolongements du dispositif du côté des étudiants

Cette étude de cas dessine donc l'émergence d'une compétence et d'une identité enseignantes réflexives comme solidaire d'une transition d'une attitude scolaire vers un projet professionnel par le biais d'une approche biographique. Elle illustre également le fait que la construction d'une posture de praticien réflexif dépend non seulement de l'implication du sujet et de ses réflexions, mais aussi de son parcours professionnel inscrit dans son histoire singulière, et de sa capacité à se distancier pour se (re)trouver en se projetant.

Le dispositif d'accompagnement du portfolio n'est évidemment pas étranger à cette évolution, et a joué un rôle de facilitateur et de révélateur, du fait de :

- *la cohérence entre le dispositif portfolio, les apports universitaires et les expériences professionnelles* : la réflexivité n'est pas appréhendée comme un savoir-faire / savoir-être indépendant, mais comme une donnée transversale et dynamique qui apparaît dans les différents espaces de la formation. De même, les expériences professionnelles de stage ne sont pas envisagées comme l'aboutissement de la formation, elles ont lieu antérieurement et/ou conjointement à elle, se nourrissent de la formation et la nourrissent en retour ;
- *l'articulation entre les différentes étapes du dispositif* : le portfolio sert de point de départ, nourrit et étaye la réflexion des étudiants, dans une démarche plutôt introspective. L'exploitation du portfolio leur donne la possibilité de se confronter à l'altérité : altérité à soi-même lors du passage à l'écrit et à l'explicitation orale, altérité aux autres lors des séances de confrontation, pour faire avancer l'autre et (en même temps) se faire avancer ;
- *la diversité des tâches proposées* (individuelles / collectives, écrites / orales, académiques / peu normées, intra- / inter-subjectives), qui permet d'optimiser

l'émergence de boucles réflexives et, par conséquent, formatrices.

Ainsi, il semblerait que ce soit la conjonction et l'articulation des différentes tâches proposées qui favorisent ici l'entrée dans une posture réflexive. D'ailleurs, lors de la dernière séance collective qui a pris la forme d'une soutenance orale de leur récit de formation, les étudiants ont raconté comment ils avaient enrichi le dispositif en l'étoffant par des réunions informelles supplémentaires entre eux et qu'ils avaient décidé de poursuivre ce travail d'échanges et de confrontation identitaire et professionnelle en créant un blog pour l'année suivante.

Finalement, la synthèse finale du portfolio que nous avons envisagée comme un élément clôturant leur formation universitaire semble être la première pièce de leur récit de formation à des fins de professionnalisation, enclenchant, espérons-le, un réel processus de formation continuée tout au long de la vie.

Annexe – conventions de transcription

B et E : formateurs // LA, LY, Z et R : étudiants du M1
Parties soulignées : chevauchement des tours de parole
Parties en majuscules : passages mis en valeur par l'intonation du locuteur
(indications sur le contexte)
: :allongement d'une voyelle
XXX : passage inaudible

Bibliographie

- Abdallah-Preteille M., 1992, *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris, Hachette Education, CNDP.
- Andrade A.-I., 2007, « Réflexion autour de l'identité professionnelle : un projet de formation », in : M. Causa (dir.), *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives*, *Le Français dans le monde recherches et applications* N° 41, 116-124.
- Authier-Revuz J., 2001, « Le discours rapporté », in R. Thomassone (éd.), *Une langue : le français*, Paris, Hachette, 192-201.
- Alexakis V., 2002, *Les mots étrangers*, Paris, Folio.
- Bahkshi P., 2005, « La recherche interculturelle : avant tout « saisir » le contexte. Exemple de l'étude des processus identitaires de la jeune femme en Inde », in , G. Vinsonneau (dir.), *Contextes pluriculturels et identités*, Paris, SIDES, 31-48.
- Baroni R. & Jeanneret T., 2008, « Parcours de vie, identité féminine et trajectoire d'apprentissage », *Langage et société* 125, Paris, 101-124.
- Benveniste, E., 1966, *Problèmes de linguistique générale I et II*, Paris, Gallimard.
- Bertaux D., 1976, *Histoires de vie – ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, C.O.R.D.E.S., rapport final, Paris.
- Bertaux D., 1997, *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan Université, (éd. 2003).
- Bertucci M.-M., 2006, « La fonction du récit de vie dans la constitution de l'identité plurilingue chez les migrants : quelques hypothèses », in : Molinié M., Bishop M.-F., *Autobiographie et réflexivité*, Université de Cergy-Pontoise, CRTF, 127-140.
- Billiez J., 1997, *Bilinguisme, variation, immigration : regards sociolinguistiques*, Dossier d'habilitation à diriger les recherches, Université Stendhal Grenoble 3.
- Billiez, J., et al., 2000, *Une semaine dans la vie plurilingue à Grenoble*, rapport DGLFLF.
- Billiez, J. & Lambert, P., 2005, « Mobilités spatiales : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues »,

- in : Van en Avenne C. (éd.), *Mobilités et contacts de langues*, Paris, L'Harmattan, Espaces discursifs, 15-33.
- Blanchet A. & Gotman A., 1992, *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Paris, Nathan Université.
- Blanchet P., 2007, « Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques ». *Carnets d'atelier de sociolinguistique* 1, <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article172>.
- Bourdieu, P., (dir.) 1993, *France Parle, La misère du monde*, Paris, Seuil.
- Boyer H., 1997, *Plurilinguisme : contact ou conflit de langues*, Paris, L'Harmattan.
- Brès J. et Nowakowska A., 2006, « Dialogisme : du principe à la matérialité discursive » in : L. Perrin (dir.), *Le sens et ses voix*, Université P. Verlaine, Metz, 21-48.
- Bretegnier, A., 1996, « L'insécurité linguistique : un objet insécurisé ? », in : de Robillard & Beniamino (éds.), *Le français dans l'espace francophone*, Tome 2, Champion, 903 – 923.
- Bretegnier, A., 2002 : « Vers la construction d'une modélisation de la sécurité / insécurité linguistique », in : Bretegnier A. & Ledegen G. (éds), *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, L'Harmattan, Paris, 123-151.
- Bretegnier, A., 2005, « Communauté linguistique, Etat des lieux et perspectives », in : Beniamino M. et Gauvin L. (éds.), *Vocabulaire des études francophones*, Broché, Paris, 39-45.
- Bretegnier, A., 2007a, « Sociolinguistique, didactique et intervention : inventer des métiers, élargir le champ », in Bretegnier A. (éd.) : *Langues et Insertions : Recherches, interventions, réflexivité*, Paris, L'Harmattan, 101-118.
- Bretegnier, A., 2007b, « A partir de quelques histoires de langues. Rapports construits aux langues et appropriation linguistique », in : *Traverses* 9, « Plurilinguismes et subjectivités », Paris, 245-278.

- Bretegnier, A., 2008, « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français *langue d'insertion*. Ouverture d'un champ de recherche-intervention », in : Castellotti V. & Huver E. (éds.), *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, *Glottopol* 11 : 70-80.
- Bretegnier, A., à paraître 1, « Articuler recherches et interventions... pour construire une professionnalité de sociolinguiste », in : Eloy J.-M. & Pierozak I. (coord.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ? Actes du V^e Colloque International du RFS, « Espaces discursifs »*, Paris, L'Harmattan.
- Bretegnier, A., à paraître 2, « Sociolinguistique alter-réflexive : du rapport au terrain à la posture du chercheur », Symposium *Réflexivité* coordonné par D. de Robillard, Colloque international *Le Biographique, la réflexivité, les temporalités : Articuler langues, cultures et formation*. Université François Rabelais de Tours, juin 2007.
- Brooks P., 1984, *Reading for the Plot: Design and Intention in Narrative*, Cambridge, Harvard University Press.
- Camilleri C., Cohen-Emerique M., 1989, *Chocs de cultures*, Paris, L'Harmattan.
- Canette E., 1977, *La langue sauvée*, Paris, Albin Michel.
- Carré P. et Caspar P. (dir.), 2004, *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod.
- Castellotti V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE International.
- Castellotti V., 2001, « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », in Castellotti V., *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen, PUR.
- Castellotti V. (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Coll. Dyalang, Publication de l'Université de Rouen.
- Castellotti V. et Py B. (éds.), 2002, « La notion de compétence de langue », *Notions en questions* 6, Lyon, ENS Editions.

- Castellotti V., 2006, « Enseignement bilingue, le rôle des portfolios », *Le Français dans le Monde* 348, 18-19.
- Causa M. et Cadet L., 2005, « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale », in : Beacco J.-C. et al. (éd.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 159-181.
- Causa M. et Cadet L., 2006, « Devenir un enseignant réflexif, Quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? », in : Molinié M., (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, numéro spécial Recherche et Application N°39 - Le Français dans le Monde, FIPF-CLE international, 69-84.
- Cellier-Gely M., Toreilles C. et Verney M.-J., 2004, *Entre deux langues : Biographies et bilinguisme*, Paris, Adapt.
- Chalet-Achour C., 2006, « Nancy Huston et ses langues », in : Molinié M., (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, numéro spécial Recherche et Application N°39 - Le Français dans le Monde, FIPF-CLE international, 42-51.
- Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y., 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin.
- Coste D., 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », in : Castellotti, V. et Py B. (eds), « La notion de compétence de langue », *Notions en questions* 6, Lyon, ENS Editions, 115-123.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G., 1998, « Compétence plurilingue et pluriculturelle, in Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen », *Le français dans le monde*, Hachette et Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- Cuq J.-P., 1991, *Le français langue seconde*, Paris, Hachette.
- Cuq J.-P. (éd.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International.
- Dabène L., 1992, « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de

- la langue maternelle et des langues étrangères », *Repères*°6, 13-21.
- Dabène L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Delory-Momberger C., 2003, « Les histoires de vie, une herméneutique auto-éducative dans l'interculturel », in : Niewadomski C. & de Villers G., *Souci et soin de soi*, Paris, L'Harmattan, 261-284.
- Demaziere D., & Dubar C., 1997, *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan.
- Deprez C., 1996, « Parler de soi, parler de son bilinguisme », *AILE* 7, Paris, Encrages, Université Paris VIII – Vincennes, 155-180.
- Deprez C., 2000, « Histoires de langues, histoires de vies », in : Leray C. & Bouchard C. (éds.), « Histoires de vie et dynamiques langagières », *Cahiers de sociolinguistique* 5, 167-174
- Deprez C., 2002, « La langue comme « épreuve » dans les récits de migration », *Bulletin suisse de linguistique appliquée vals-asla* 76, 39-52.
- Deprez C., 2004, « "Comment j'ai capturé les mots". Récit d'apprentissage », in : *Vivre avec plusieurs langues, Biographies langagières*, coll. Transversales, Langues, sociétés, cultures et apprentissages 9, Peter Lang.
- De Pietro J.-F., Matthey M. & Py B., 1989, « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue », in : L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (éds), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier, 2004.
- Derrida J., 1996, *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*, Paris, Galilée.
- Dominicis, M. 2006, « Voyage au pays des mots dans une cité francilienne », in : M. Molinié, dir., *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, numéro spécial Recherche et Application N°39 - Le Français dans le Monde, FIPF-CLE international, 18-30.

- Domp martin-Normand C., 2007, « Un outil sociodidactique écologique pour la classe de langue : les (auto)biographies langagières », in Lambert P., Millet A., Rispaïl M., Trimaille C. (éds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Mélanges offerts à Jacqueline Billez, Paris, L'Harmattan, 247-257.
- Dortier J.-F., 2004, *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris, Editions Sciences Humaines.
- Dubar, C., 2001, *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, PUF, Le lien social (1^{ère} éd. 2000).
- Desroche, H., 1984, *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, Document de l'Université coopérative internationale (UCI) n° 1, Unitrans Québec/Urefco-Cortu, Ottawa.
- Durrieu-Diébolt C., 2004, « Droit d'Asile », in : Ferréol G. et Jucquois G. (coord.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin, 29-32.
- Eckert P. & McConnell-Ginet S., 1992, « Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice », *Annual Review of Anthropology* 21, 461-490.
- Ernst S., 2003, *L'école et les mémoires de l'immigration*, in de Lorcerie F. (éd.), *L'école et le défi ethnique*, Paris, INRP / ESF.
- Fouquet T., 2006, « Le journal de terrain ou l'éloge du flou méthodologique », in : Molinié M., Bishop M.-F., *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Université Cergy-Pontoise, 105-126.
- Francard M. (éd.), 1994, « De l'imaginaire linguistique des locuteurs et de la dynamique linguistique », in : Francard M., « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*.
- Francard M., 1993, *L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique*, Coll. "Français et Société" 6, Bruxelles, Service de la langue française.
- Galligani S., 2000, « De l'entretien au récit de vie », *Écartés d'identité* 92, 21-24.

- Gaulejac (de), V., 1996, *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Gaulejac (de), V., 1999, *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Gaulejac (de), V., (2000), « L'identité », *Vocabulaire de psychosociologie*, Toulouse, Erès.
- Girardeau B. et Huver E., 2008, « Un dispositif pluriel pour accompagner la construction d'une posture réflexive dans la formation de formateurs », communication au colloque de l'ACEDLE *Recherches en didactique des langues - L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, Université Marc Bloch (Strasbourg, 17 au 19 janvier 2008).
- Goffman E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- Goffman E., 1987, *Façons de parler*, Paris, Minuit.
- Goï C., 2005, *Des élèves venus d'ailleurs*, Paris, Scéren-CRDP Orléans-Tours.
- Goï C., 2007a, « Expatriation et réussite scolaire des enfants migrants en France : vers une marginalisation expansive », in : de Baillot A., Groux D., *Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre*, Paris, L'Harmattan, 81-106.
- Goï C., 2007b, « L'école comme principal levier d'intégration des enfants nouvellement arrivés », in de Giner, C., Mandago E., *Enfants et jeunes nouvellement arrivés : Guide de l'accompagnement éducatif*, INJEP, Paris, 29 – 33.
- Green J., 1984, *Le langage et son double*, Paris, la Différence.
- Gumperz J. 1964, *Linguistic and social interaction in two communities*, in : Gumperz J. & Hymes D. (éds.). *The Ethnography of communication. American Anthropologist*, 66, 6, II, 137-154.
- Gumperz, J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, trad. de J. Simonin, Paris, L'Harmattan.
- Hassoun, J., 1993, *L'exil de la langue. Fragments de la langue maternelle*, Paris, Point Hors Ligne.
- Hassoun, J., 2002, *Les contrebandiers de la mémoire*. Paris, La Découverte.

- Heller M., 2002, *Eléments d'une sociolinguistique critique*, Paris, Didier, coll. LAL.
- Houdebine, A.-M. (dir.), 1996, « L'imaginaire linguistique », *Travaux de linguistique*, Université d'Angers.
- Huston N., 1998, *Nord perdu suivi de Douze France*, Paris, Babel.
- Huston N. , Sebbar. L., 1986, *Lettres parisiennes, Histoires d'exil*, Paris, J'ai lu.
- Hymes, D., 1991, *Vers la compétence de communication*, Paris, Crédif-Hatier.
- Jacques, F., 1982, *Différence et subjectivité*, Paris, Aubier Montaigne.
- Jeanneret T., 2005, « Déploiement d'une interlangue et gestion des objets de discours dans une interview radiophonique en français », *TRANEL* 41, 69-94.
- Kaufmann J.-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- Kilangaga Musinde J., 2006, « Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain », in : Molinié, M., (dir.), *Français dans le Monde - Recherches et applications* 39, « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », FIPF-Clé International, 123-131.
- Kilani M., 1994, *L'invention de l'autre. Essai sur le discours anthropologique*, Lausanne, Payot.
- Kristof A., 2004, *L'analphabète*, récit autobiographique, éd. Zoé, Genève.
- Lainé A., 1998, *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Lainé, A., Orofiamma, R., Dominicé, P. (dir.), (2002), *Les histoires de vie, théories et pratiques*, Education permanente n° 142, Paris.
- Lainé, A., 2005, *VAE, quand l'expérience se fait savoir*, Toulouse, Erès.
- Lafont R., 1997, *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*, Paris, L'Harmattan.
- Lambert P., 2005, *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique*

- ethnographique*, thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- Lüdi G., 2005, « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition / enseignement des langues », in : Mochet et al. (éds.), *Plurilinguisme et apprentissages*, Mélanges Daniel Coste, Lyon, ENS Editions, 143-154.
- Lave J. & Wenger E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Leconte, F., 1997, *La famille et les langues*, Paris, L'Harmattan.
- Lejeune P., 2005, *Signes de vie, Le Pacte autobiographique 2*, Paris, Seuil.
- Leray C., 2000, « Histoires de vie en formation d'émigrés de diverses générations », in : Leray C. & Bouchard C. (éds.), « Histoires de vie et dynamiques langagières », *Cahiers de sociolinguistique 5*, 87-93.
- Leray C. & Bouchard C., 2000, (éd.), « Histoires de vie et dynamique langagière », *Les Cahiers de sociolinguistique 5*, Rennes, PUR.
- Malewska-Peyre H., 2000, « Dynamique de l'identité, stratégies identitaires », in : Costa-Lascoux J. et al., *Pluralités des cultures et dynamiques identitaires*, Paris, L'Harmattan.
- Marchello-Nizia C. & Picoche J., 1991, *Histoire de la langue française*, Paris, Nathan.
- Mead, G.H., 1963, *L'esprit, le soi et la société*, trad. PUF, Paris, (1^{ère} éd. 1933).
- Mohia, N., 2000, « Le récit de vie : une approche anthropologique heuristique ? » in : *L'Autre*, Volume 1, n° 2, Paris, éditions la pensée sauvage.
- Molinié M., 1997, « Trajectoires sociales et mobilités culturelles : une approche autobiographique », in : Marquillo, M. (dir.), *Les Cahiers du français contemporain n° 4, Ecritures et textes d'aujourd'hui*, OPHRYS/E.N.S., Paris, ps. 263-285.
- Molinié M., 2002, « Discontinuités linguistiques et cohérences biographiques », in : Bulletin n° 76 de l'association suisse de linguistique appliquée, Vals-Asla, *Biographies langagières*, Université de Neuchâtel, ps. 99-113.

- Molinié M., 2003, « Le « récit de vie » comme « discours » : conséquences sur la notion d'identité », *Passerelles* 27, 41-55.
- Molinié M., 2004, « Finalités du biographique en didactique des langues », in : Bishop, M.-F, Rouxel, A., *Le Biographique, Le Français aujourd'hui* 147, Paris, 87-95.
- Molinié, M., 2006a, « Aspect de la réflexivité de l'étudiant plurilingue », in : Molinié, Bishop, (dir.), *Autobiographie et réflexivité*, Encrages, Les Belles Lettres, Cergy-Pontoise, 83-101.
- Molinié, M., 2006b, « Mobilité européenne : en faire le récit, en dessiner les frontières », in : S. Galligani, V. Spaëth, F. Yaiche (éds.), *Contacts des langues et des espaces. Frontières et plurilinguisme*, Synergie France, n° 4, Paris, 226-231.
- Molinié M., 2006c, « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles », *Le français dans le monde. Recherches et applications* 39, 6-10.
- Molinié, M., 2006d, « Activité biographique et développement du sujet plurilingue : des acquis méthodologiques aux questions de formation », in : Molinié, M., (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Le français dans le monde. Recherches et applications 39, FIPF-Cle international, Paris, 171-189.
- Molinié, M. (éd.), 2006, *Biographies langagières et apprentissage plurilingue*, Le Français dans le Monde - Recherches et applications N° 39, Paris, FIPF-Cle international.
- Molinié, M., 2007, « Faire de son biculturalisme un objet de savoir en sciences humaines », in : M. Causa, *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives*, Français dans la monde - Recherches Applications n°41, Clé international-FIPF, Paris, pp.147-156.
- Molinié, M., à paraître 1, « L'étudiant aux deux langues : entre formation et migration, mobilité sociale et quête existentielle », Actes du Colloque : *Le biographique, la réflexivité, les temporalités : articuler langues, cultures et formation*

- (DYNADIV, 25, 26, 27 juin 2007, Université François Rabelais, Tours).
- Molinié, M., à paraître 2, « Réflexivité et culture de l'écrit, *Eléments pour une conception réflexive de la littérature* », Symposium *Réflexivité* coordonné par D. de Robillard, Colloque international, *Le Biographique, la réflexivité, les temporalités : Articuler langues, cultures et formation*. Université François Rabelais, Tours, juin 2007.
- Moore D. (coord.), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier.
- Murphy-Lejeune E., 2003, *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris, Didier.
- Murphy-Lejeune E. & Zarate G., 2003, « L'acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques », *Français dans le Monde - Recherches et applications*, n° spécial juillet, 32-42.
- Newby D. et al., 2007, *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*, Strasbourg : Graz, Conseil de l'Europe,
http://www.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf
- Ochs E. & Capps L., 2001, *Living Narrative. Creating Lives in Everyday Storytelling*, Cambridge & London, Harvard University Press.
- Paquay L. et Sirota R., 2001, « La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif », *Recherche et formation* 36, 5-16.
- Pavlenko A., 2001, « « How am I to become a woman in an American vein? »: Transformations of gender performance in second language learning », in : A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Teutsch-Dwyer, *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*, Berlin & New York, Mouton de Gruyter, 133-174.
- Perregaux C., 2002, « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux

- langues », *Bulletin suisse de linguistique appliquée vals-asla* 76, 81-94.
- Perregaux C., 2006, « Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue », *Français dans le Monde - Recherches et applications* 39, « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », 31-41.
- Perregaux C., 2007, « Avec le biographique, développer l'intérêt pour la complexité des répertoires langagiers dans la formation et la recherche », in : Verdelhan-Bourgade M. (éd.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, De Boeck, Bruxelles, 143-156.
- Perrenoud P., 1996, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3ème édition.
- Perrenoud P., 2004, « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », *Education Permanente* 160, 35-60.
- Piaget J. (dir.), 1967, *Logique et connaissance scientifique*, Paris, Gallimard.
- Pineau G. & Le Grand J.-L., 2002, *Les histoires de vie*, Paris, PUF.
- Pineau G. & Michelle M., 1983, *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*, Edilig, Montréal.
- Porcher L., 1995, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette CNDP.
- Porquier R., 1995, « Trajectoires d'apprentissage des langues: diversité et multiplicité des parcours », *Études de linguistique appliquée* 98, 92-102.
- Psichari J., 1928, « Un pays qui ne veut pas sa langue », *Mercure en France*, CCVII : 63 – 121.
- Quivi R. & Van Campenhoudt L., 1988, *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris, Dunod.
- Richterich R. & Chancerel J.-L., 1977, *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère : le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables*

pour l'apprentissage des langues par les adultes, Paris, Didier-Hatier,

Ricoeur, P., 1985, *Temps et récit*, tome 3, Paris, Seuil.

Ricoeur, P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

Robin R., 2003, *Le deuil de l'origine, Une langue en trop, la langue en moins*, Kimé, Paris.

Robillard D. (de), 1994, « L'insécurité linguistique en français à Maurice : quand le chat n'est pas là, les souris parlent français ? », in : Francard M. (éd.), « L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques », *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, 2, 109-121.

Robillard D. (de), 2007a, « Hétérogénéité linguistique ou linguistique à partir de l'hétérogénéité ? Un questionnement à partir de l'empathie. Un autre soi-même ou soi-même comme un autre ? » in : Lambert P., Millet A., Rispaïl M. & Trimaille C. (éds), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.

Robillard, D. (de), 2007b, « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme : en attendant que le Titanic ne coule pas », *CAS*, 1, « 50 ans après le Cours de Saussure : la linguistique en question », Université de Picardie : 81-228. http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/robillard_CAS_no1.pdf

Robillard, D. (de), 2007c, « La réflexivité comme compétence professionnelle : un choix stratégique pour sortir de l'opposition 'régulier' / 'séculier' », in : Bretegnier A. (éd.), *Langues et insertions : Recherches, interventions, réflexivité*, Paris, L'Harmattan, 119-134.

Robillard D. (de), 2008, *Perspectives alterlinguistiques*, Paris, L'Harmattan.

Rochex J.-Y., 1998, *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF, Paris.

Roelens N., 2003, *Interactions humaines et rapports de force entre les subjectivités*, Paris, L'Harmattan.

Rouxel, A., 2006, « Autobiographie de lecteurs à l'entrée au lycée », in *Le français aujourd'hui*, « Le biographique », 147, 57-66.

- Schön D., 1994, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Editions logiques.
- Schön D., 1996, *Le tournant réflexif*, Montréal, Les Editions logiques.
- Sebbar L., 2003, *Je ne parle pas la langue de mon père*, Juillard.
- Sibony D., 1991, *Entre-deux, L'origine en partage*, Paris, Seuil.
- Thamin N., 2007, *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*, thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- Van den Avenne C., 2004, *Changer de vie, changer de langues. Paroles de migrants entre le Mali et Marseille*, Paris, L'Harmattan.
- Varro G., 2003, *Sociologie de la mixité, de la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*, Paris, Belin.
- Vermersch P., 1994, *L'entretien d'explicitation*, Paris, Editions sociales françaises.
- Vidberg M., 2007, *Journal d'un remplaçant*, Paris, Shampooing / Delcourt.
- Vigouroux C.-B., 2004, « Rencontre(s) d'un autre type, dynamique identitaire et stratégies discursives en situation d'entretien », in : de Nuchèze (éd.), *LIDIL 29*, « La rencontre interculturelle », Paris, 127-150.
- Vion R., 1994, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.
- Vrancken D., 2001, « L'intervention du sociologue, blessure narcissique », in : Vrancken D. et Kuty O. (éds.), *La sociologie de l'intervention. Enjeux et perspectives*. Bruxelles, De Boeck Université, 243-271.
- Vrancken, D. & Kuty, O. (éds.), 2001 : *La sociologie de l'intervention. Enjeux et perspectives*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Vygotsky L., 1985, *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.
- Zarate G., 1993, *Représentations de l'étranger et Didactique des langues*, Didier, Crédif-Essais, Paris.
- Zarate G., 1997, « Pour l'amour de la France : la constitution d'un capital pluri-culturel en contexte familial », in : Lefèbvre M. L.

- & Hily M-A (éd.), *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, Paris, l'Harmattan, 25-33.
- Zarate G., 1998, « D'une culture à d'autres : critères pour évaluer la structure d'un capital pluriculturel », in : Billiez J. et Simon D.-L. (éd.), « Alternances des langues enjeux socio-culturels et identitaires », *LIDIL* 18, Grenoble, 141-151.
- Zarate G., et Gohard-Radenkovic A. (éd.), 2004, « La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte », *Les Cahiers du CIEP*, Paris, Didier.

Table des matières

Emmanuelle Huver & Muriel Molinié	Préface	9
Nathalie Thamin et Diana-Lee Simon	Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »	15
Aude Bretegnier	Histoires de langues en formation	35
Muriel Molinié	Une approche socio-discursive des figures de l'identité	65
Nathalie Thamin	Recompositions identitaires de sujets plurilingues	83
Raphaël Baroni et Thérèse Jeanneret	Différences et pouvoirs du français	101
Cécile Goï	Réflexivité et plurilinguisme	117
Bruno Girardeau, Emmanuelle Huver	Le biographique et la formation des enseignants	131
	Bibliographie	147