

R COMME RECIT DE VIE

Muriel Molinié

► **To cite this version:**

Muriel Molinié. R COMME RECIT DE VIE. Christiane Chaulet-Achour, Brigitte Riéra. Abécédaire insolite des francophonies, Presses universitaires de Bordeaux, 2013, 978-2-86781-714-4. <<http://www.pub-editions.fr/index.php/abecedaire-insolite-des-francophonies.html>>. <hal-01476555>

HAL Id: hal-01476555

<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01476555>

Submitted on 24 Feb 2017

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.

R COMME RECIT DE VIE

Muriel Molinié

Le récit de vie : un accès aux diversités

Le récit de vie est compris ici dans un sens très précis : celui d'une proposition faite à de jeunes adultes, étudiant le français à l'université, de développer des pratiques d'écriture prenant comme objet leurs itinéraires migratoires et leurs processus de construction d'identités plurilingues/pluriculturelles. Expérimentée à l'université, elle peut être faite dans d'autres espaces de transmission et de rencontre.

Dans cette pratique, les lectures croisées, la discussion entre pairs et l'écriture occupent une place centrale. Elles permettent de mettre en perspective cet événement spécifique et de le construire en intrigue. En effet, resituée dans un récit de vie, la situation d'émigration se trouve enrichie d'un certain nombre de significations au point de devenir un topos intégré à ce qui se dessine progressivement comme une véritable trajectoire culturelle dont les composantes se configurent grâce à une série de mises en relation entre la vie et l'histoire. Ces mises en relation sont déclenchées par la consigne suivante : « Racontez un épisode de votre vie lié à l'histoire de votre pays ». L'analyse des textes obtenus dans le cadre d'ateliers d'écriture menés depuis 1995 met en valeur deux caractéristiques dans ces productions : d'une part, la contextualisation culturelle des événements racontés, d'autre part, la place qu'y tient la réflexivité.

Le récit de vie est en effet le point de départ d'un texte dans lequel l'écriture *narrative* de soi devient un *essai* pour comprendre – et faire comprendre – une série d'actions ayant conduit l'individu à venir séjourner en France. Ces textes donnent raison à ce qu'affirme Edgar Morin écrivant dans son *Autocritique* (1959, p. 10) :

Avoir vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la régénérer et la re-méditer. Si nous transformons l'expérience en conscience, nous sommes prêts pour un nouveau commencement.

Dans ce type d'essai autobiographique, les auteurs mettent leur vie à distance afin de (se) la représenter et de la commenter. Ils racontent une tranche de vie et explorent, à travers elle, leurs rapports aux grandes médiations socio-institutionnelles : (la famille, l'école, la religion, le travail), aux agents médiateurs (des personnes mais également les biens culturels – et

notamment les livres) ainsi qu'à l'histoire présente et passée incarnée aussi bien dans des espaces (régions, territoires, lieux culturels) que des événements vécus (manifestations, grèves, exils...) L'importance de ces médiations nous était apparue en 1994, lorsqu'à partir de la même consigne proposée dans le cadre d'un cours de grammaire du Français Langue Étrangère (FLE), des textes aussi denses que celui de Samuel avaient été obtenus :

Ma scolarité tout entière s'est déroulée dans un petit village. Il y avait une petite école de brousse. C'était une école sans fenêtres ni portes. Le matin déjà vers cinq heures, il fallait aller chercher de l'eau à boire dans une source en pleine forêt. Le chemin était tortueux et cabosseux. Dix à quinze litres d'eau sur la tête, c'était dur. Après, il fallait se rendre à l'école située à dix kilomètres de ma maison à pied. Aucun retard n'était toléré. Les maîtres étaient d'une cruauté indescriptible. Ils nous fouettaient comme des chiens en cas de retard ou de leçon mal assimilée. En tout cas, j'ai un très mauvais souvenir de ces instituteurs. Ils ne m'ont pratiquement rien appris si ce n'est la peur. Je me rappelle même qu'une fois, j'ai été renvoyé de l'école parce que je n'avais pas de livre de lecture. Mon grand-père a dû aller à la plantation, cueillir des mandarines, les vendre et m'acheter le livre. (Samuel Ekolo, Cameroun-Lille 3, Dépt. des étudiants étrangers, Université de Lille 3, 1995)

Dans cet extrait, Samuel met en scène une étape importante de sa vie passée au Cameroun au cœur d'un système culturel construit autour du village, de l'école de brousse, des tâches à effectuer, des distances à parcourir, en relation avec deux personnages opposés : l'instituteur cruel et le grand-père bienveillant. Les sentiments de Samuel (et notamment sa souffrance physique et psychique) sont partagés par les autres écoliers (« nous »). En quelques lignes, il décrit donc une condition d'écolier dont la portée va au-delà de la simple anecdote. Il nous paraissait dès lors pertinent de mettre en perspective ce type de récit avec d'autres et de transformer l'espace d'apprentissage de la langue en un espace intermédiaire favorable à une intercompréhension des cultures et des trajectoires culturelles ainsi que des processus d'apprentissages linguistiques de chacun.

Les textes obtenus depuis une dizaine d'années, à partir de consignes adaptées aux diverses situations rencontrées par les étudiants étrangers, montrent les difficultés qu'ils rencontrent d'une part, à représenter de façon *rétrospective* la formation de leur identité sociale et culturelle et d'autre part, à élaborer une vision *prospective* de leur avenir, que celui-ci se situe en France, dans le pays d'origine, entre ces deux pays ou ailleurs dans le monde.

Sur le plan des liens entre expériences singulières et contextes socio-historiques, ces textes présentent trois variantes : il arrive (rarement) que l'expérience personnelle soit traitée en tant qu'objet coupé de relations avec le monde extérieur, mais le plus souvent cette expérience est nommée en relation avec quelques acteurs du monde social. Dans quelques textes, l'expérience est conscientisée c'est-à-dire chargée de significations pour le sujet qui se décrit en relation avec des environnements affectifs, des temporalités et des espaces concrets. Enfin, quelque chose se dit parfois du rapport à la langue étrangère en cours d'acquisition et/ou du rapport

à la société française. Le narrateur indique alors qu'il est à la recherche de médiations sociales dans la langue et le pays étrangers.

Entre ici et là-bas : l'activité réflexive menée pour écrire sur une vie

De façon transversale, l'hypothèse confirmée au cours de ces ateliers, est que l'élaboration d'un récit de vie est une démarche réflexive dont on trouve les traces dans les textes. Un métalangage est utilisé pour énoncer des modalités d'appartenance socio-culturelle (en Thaïlande, en Inde, à Madagascar, en Birmanie, etc.) avec deux variantes importantes : soit le parcours en France s'inscrit dans une continuité avec le groupe socio-linguistique d'origine ; soit ce parcours en France confirme ou crée une rupture et une série de changements par rapport aux modèles transmis au pays. Le récit de vie peut, dans certains cas, devenir un espace dialogique dans lequel est posé un début de négociation entre différents modèles.

Dans le récit s'élaborent également des représentations de l'histoire (passée ou présente, proche ou lointaine, en train de se faire ou inscrite dans les livres...) et des espaces culturels dans lesquels l'auteur a vécu. Le sens (social, historique ou spirituel) attribué à l'expérience relatée y occupe une place importante. C'est sur cet aspect central des essais autobiographiques que nous nous arrêterons maintenant : l'explication de l'activité intellectuelle menée par l'auteur pour écrire son récit.

Prendre sa vie comme objet de compréhension est une activité intellectuelle complexe que les auteurs mentionnent dans leur texte. Tout d'abord elle est simplement nommée : « Je pense souvent à mon adolescence » (Nain Nain Tun, Birmane) et on explique ce que cette activité engendre : « Lorsque je réfléchis aux années de mon adolescence, je sens mon esprit s'immerger dans une atmosphère pesante et convulsive » (Mariella, Argentine) ou bien : « À ce moment-là, j'ai commencé à réfléchir à ma vie [...]. En y réfléchissant plus tard on se réjouit de l'accomplissement » (Travis, africaine-américaine). Le métalangage expliquant les processus de réflexion de l'auteur occupe donc une place importante et permet, en outre, de clarifier sa méthode pour être bien compris des lecteurs : « Je vais vous expliquer pourquoi ». « Je vais vous donner un exemple ». « Vous avez remarqué que des contradictions reviennent en répétition dans mon exposé ; peut-être que c'est la dialectique. Que sais-je ? » (Joseph, malgache). Cet effort pour atteindre un objectif d'inter-compréhension (se comprendre et être compris par ses destinataires) donne lieu à une série de catégories biographiques dans le texte : « le passage », « une phase transitoire », « mon passage de l'école à l'université », « je suis passé de l'occupation de mon corps à l'occupation de mes attitudes », « cette nouvelle époque de ma vie », « une transition ». Ces éléments sont présents dans l'extrait ci-dessous,

sous la plume de Travis dont l'objectif avoué est de développer un « projet autobiographique et chronologique » :

Pour arriver à ce but, je m'appuie sur mes propres souvenirs ainsi que sur ceux des personnes qui me connaissent. Je l'écris dans le contexte de mes craintes, de mes espérances et de mes rêves. Je traite aussi le monde social et culturel qui m'entourait. Enfin j'analyse l'effet de deux grands événements sur ma vie. C'est donc l'exploration d'une phase transitoire. (Travis, USA-Lille 3, Dépt. des étudiants étrangers, Lille 3, 1995)

La réflexivité mise en œuvre, désigne le lien dynamique entre langage et pensée, entre pratique langagière située et activité cognitive, selon une perspective qui ne réduit pas l'activité langagière à la simple transcription (ou traduction) passive de la pensée, voire à un transfert mécanique d'information. Cette position s'expérimente empiriquement dans des domaines où les enjeux d'élaboration identitaire de l'apprenant (dans le champ éducatif) ou de l'auteur (dans le champ littéraire) sont consubstantiels à l'acte d'écrire.

Encourager les pratiques didactiques autour du récit de vie, c'est donc se situer dans une tradition intellectuelle qui, depuis Montaigne, revendique l'idée selon laquelle pour celui qui écrit, le sentiment de vivre, loin d'être immédiatement donné, se développe par un travail qui ne consiste pas seulement à convertir en mots le vécu mais à « faire parler ce qui est senti » (Rouxel, 2006). Un paradigme réflexif implique donc la conjonction entre expérimentation formelle (que celle-ci se construise par l'écriture ou par toute autre médiation sémiotique), et expérience de soi.

Entre tradition et modernité : la transmission des valeurs familiales

Le rapport entre la vie et l'histoire se construit dans des fragments autobiographiques, resitués dans une histoire personnelle longue, dont les auteurs isolent un extrait : « L'histoire commence en 1990 aux États-Unis dans ma ville natale de Flint ». La localisation du fragment dans le temps long de l'histoire de vie se signale par une terminologie bien repérable : l'époque, les jours les plus heureux de ma vie, le passage, les périodes de transition, le laps de temps, etc.

À cette époque-là, j'avais 8 ans, j'avais déjà le sentiment de ne pas être intéressante [...]. Dix ans se sont écoulés et l'adolescence a frappé à la porte. Je sentais au fond de moi un espace fermé. (Odette, malgache)

C'étaient probablement *les jours les plus heureux* de ma vie [...]. Après deux années de préparation, plus de onze années de désir, j'avais quitté mon poste de prof [...]. Ce jour-là, à Chicago, j'ai célébré cette *nouvelle époque de ma vie*. (Colin, anglais)

Le passage est comme cette première descente à la fois effrayante et excitante quand on apprend à faire du ski. En y réfléchissant plus tard on se réjouit de l'accomplissement [...]. À ce moment-là, j'ai commencé à réfléchir à ma vie [...]. En outre, comme pour d'autres périodes de transition, on en sort enrichi par l'expérience. Il suffit de faire le premier pas selon les paroles d'une chanson « quand le matin arrive, on constate que la nuit n'était qu'un laps de temps ». (Travis, africaine-américaine)

On peut se demander, si, sur le plan d'une progression didactique, situer un fragment biographique dans une « histoire de vie » serait une première étape dont la seconde serait la représentation de cette histoire de vie dans l'histoire sociale. Il semble bien, en effet, que la production du récit de « soi » en tant que sujet socio-historique, porteur d'une mémoire et d'une histoire se construise *via* la recherche et la construction de sens à partir de faits temporels personnels (Le Grand, Pineau, 1993, p. 3). Cette sélection de faits s'articule alors assez facilement avec une série de médiations sociales telles que les valeurs (éducatives, socio-familiales, etc..) et les institutions qui les portent (famille, école, églises, etc..). Mais ces valeurs et traditions familiales sont diversement investies sur le plan imaginaire par les auteurs. Ainsi la confiance qu'a Travis dans les valeurs transmises par sa grand-mère l'aidera à confirmer le choix qu'elle fait de devenir enseignante, un choix professionnel qu'elle situe en continuité avec les valeurs de son groupe d'origine :

*Élevée dans une famille chrétienne, je crois que chacun de nous a un destin [...]. Mes parents, mes frères et ma sœur m'ont conseillé de suivre mes sentiments intérieurs. Ma grand-mère, avant son décès, m'avait dit qu'elle avait fait un rêve dans lequel elle venait s'asseoir au fond de la salle de classe pour me voir au travail. Comment est-ce qu'elle avait su ? J'ai pris tous ces éléments comme confirmation. J'avais trouvé mon métier : l'enseignement. (*Ibid.*).*

L'existence de valeurs articulées sur le plan symbolique à une figure parentale fonde la possibilité d'une mise en mots du récit de vie. Lorsque ces éléments manquent (ou lorsque des incohérences fortes apparaissent : par exemple, contradiction entre projets familiaux et cadres de l'insertion socio-linguistique dans le pays d'accueil), la production du récit peut s'avérer plus tâtonnante, parfois difficile dans le cadre scolaire (De Dominici, 2006) ou universitaire. Il convient donc de bien repérer les limites que le sujet pose lui-même à l'exercice, en relation avec ses environnements sociaux et familiaux et sa capacité variable à conjuguer les injonctions portées par ces environnements.

Pour illustrer ce point, nous nous arrêterons sur le cas de Francis, étudiant malgache installé en France et qui, contrairement à Travis, citée plus haut, ne se sent plus en accord avec les valeurs et les traditions familiales dans lesquelles il a été éduqué à Madagascar :

En famille il y avait toujours cet ordre hiérarchique. On ne mettait jamais une chose dans la bouche sans la bénédiction du plus âgé. Il faut servir les aînés avant de se servir soi-même, etc.

À la sortie de l'adolescence, les valeurs transmises par ses parents et par l'école (obéissance, respect de la hiérarchie et respect des aînés) seront bousculées par de nouvelles médiations sociales et culturelles : l'arrivée d'un parrain, l'entrée dans les boy-scouts, la découverte de Baden Powell et la rencontre, à travers de vieux livres, avec six personnages de la littérature occidentale. Ces nouvelles médiations conduisent Francis vers des processus de changement, des « défis » pour arriver à ce qui lui apparaît comme une série d'alternatives culturelles.

L'adolescence passait et je rentrais au collège. Rien ne changeait dans la famille ou dans ma vie. Je respectais la hiérarchie familiale, les aînés et toute autre hiérarchie [...]. À 13 ans je n'avais comme ami que mes frères. Comme par hasard à cette époque-là, mon parrain venait de s'installer dans la région. C'était mon visa de sortie de la maison. Il m'emmenait souvent avec lui [...]. Une année après, mon parrain demandait à mon père si je pouvais faire partie de leurs boy-scout. Pour moi c'était un cadeau du ciel. Là, c'était autre chose : un début de moi-même. Je découvrais un personnage : cet officier britannique Robert Stephenson dit Baden Powell. Pour une fois je lisais un livre autre que les livres d'école. (Francis, malgache)

Ici se situe l'épisode clé du récit de Francis, la scène où il découvre des livres :

Comme toute chose a un début, j'avais eu la soif de lire autre chose que ces livres de gamin. Le goût d'aller en vacances chez mon grand-père me prenait parce que là-bas il y avait des livres anciens sur des personnages étrangers. Mes grands-parents utilisaient toujours ces livres anciens pour allumer le feu. Mon étonnement, c'était que ces livres étaient vraiment riches pour le développement de la connaissance et de la culture. Le dimanche, je traînais au lit et comme ils étaient pressés pour ne pas être en retard à la messe, on me laissait seul à la maison. Je commençais mes fouilles de vieux papiers et de livres. C'était là que j'avais découvert des livres et des biographies de personnes célèbres comme Pascal Blaise, Archimède, le Général de Gaulle, Abraham Lincoln, Georges Washington, Jean-Jacques Rousseau, Martin Luther King, etc. Vraiment, jusqu'à ce jour je me pose la question : Où avaient-ils trouvé tous ces livres ? Comment tous ces livres avaient-ils pu atterrir là dans un trou perdu, à des centaines de kilomètres de la civilisation ? Une chose me passait par la tête : lire toutes ces œuvres. Ce moment de solitude commençait à me passionner : je regardais ma vie passée et je prenais référence sur tous ces personnages [...]. Personnellement ces six personnages étaient mes meilleurs amis, d'autant plus qu'à l'école personne ne les connaissait [...]. Ces six personnages m'apprenaient à lancer des défis envers moi-même et mon environnement. (*Ibid.*)

Cette scène a très vraisemblablement été écrite en écho avec celle que raconte Edgar Morin dans un texte intitulé *Le chemin des Écoliers*, qui avait fait l'objet d'une analyse approfondie dans ce groupe :

La littérature canalise la circulation entre le réel et l'imaginaire. Elle propose des patrons modèles sur lesquels s'habilleront nos tendances individuelles, et cet habillage, qu'il soit du sur-mesure ou de la confection selon les hasards, donnera forme à notre personnalité. Et ainsi, au sortir de l'enfance, la littérature nous doue d'une âme et nous permet d'extraire un personnage de notre

indétermination première. Elle nous offre des antennes pour entrer dans le monde socialisé des adultes. Je ne veux pas dire que la littérature nous adapte à ce monde adulte. Au contraire, ses ferments de refus et d'inadaptation, son caractère profondément adolescent contredisent ce monde. Mais ils le contredisent en nous y faisant accéder. (Morin, *op. cit.*, p. 25)

Au bout de deux ans, alors qu'il « n'a raison nulle part » (dans aucun de ses groupes d'appartenance : collège, maison, famille ou « entre jeunes »), Francis découvre le milieu des exclus et des marginaux et apprend « à écouter un autre univers » que le sien. « Ils m'apprenaient leur vie, leur conception de la société et leurs espérances. » Il se demande alors « si c'est cela le destin » et « où est la place de Dieu dans cette misère ». Il tente de les aider à lire et écrire pour qu'ils puissent suivre à l'école. Ce premier effort de décentration va bientôt s'articuler au désir de rompre un certain nombre de contraintes et de découvrir une autre réalité. Celle-ci aura le visage de cette « France » associée à une figure légendaire, dont il entend parler chaque année :

Le 26 juin de chaque année on fête l'anniversaire de l'indépendance malgache. Pour moi c'était une date de relancement car le mot-clé de la journée était le Général de Gaulle. Il devenait le totem du pays. De Gaulle de la France revenait un millier de fois à la radio aussi bien qu'à la télévision que dans la bouche des personnes âgées. Le rêve de voir cette France me chatouillait. Je me lançais comme un défi de briser toutes les contraintes qui me séparaient de la réalité de la vie. (Francis, *op. cit.*)

Le voyage que Francis va faire de Madagascar vers la France se prépare donc depuis plusieurs années. Il concrétise le désir de se déplacer, du « trou perdu » vers la « civilisation », selon ses termes, de s'émanciper vis-à-vis d'un ordre moral et familial et de revendiquer une pensée moins conventionnelle. Si la migration est parfois synonyme de déclassement, celui-ci semble, pour Francis, être compensé par le sentiment d'accéder à une réalité qui a longtemps été rêvée. Par ailleurs, la fréquentation de jeunes exclus de la société malgache a été une première confrontation à des valeurs différentes de celles transmises par les anciens. Même si Francis n'a jamais quitté Madagascar avant, son voyage en France prend place dans un processus de construction identitaire au cours duquel il s'est confronté au problème des valeurs et des normes dominantes, à la question de la conformité ou de la déviance vis-à-vis de ces normes. Au cours de ce processus, il a pris l'initiative de s'ouvrir à la connaissance dans les livres mais aussi dans la rue, en développant sa compréhension de la différence culturelle et de la marginalité.

Recueillir et analyser des récits de vie : quels rapports avec la formation au métier d'enseignant ?

Depuis 2002 (date de la création d'une spécialité FLE/S en licence de lettres à l'université de Cergy-Pontoise), un cours d'*Anthropologie de la diversité culturelle* permet d'initier les

étudiants au recueil de récits de vie, via la conduite d'entretiens de compréhension (Molinié, 2006). Le dossier, réalisé à partir de consignes précises et remis pour validation à l'enseignante en fin de semestre, fait apparaître un point fondamental : l'expérience réussie de l'écoute est considérée par ces étudiants en formation comme transférable dans le cadre didactique et utile pour mieux connaître leurs futurs élèves et adapter leur pédagogie. Comme l'affirme Danièle, « Par rapport au FLE, il me semble qu'il faut avoir cette démarche d'empathie et d'écoute envers nos apprenants, afin de mieux les connaître et d'adapter notre pédagogie. » (D. Rajonhanes, *Dossier d'Anthropologie de la diversité culturelle*, 2005) Ainsi, l'écoute et le recueil d'un récit de vie peuvent être utilisés comme source de connaissance sur l'intégration et comme point de départ à une intervention pédagogique. Comme l'explique Noura :

Dans le cadre du cours d'anthropologie de la diversité humaine, nous devons retranscrire un entretien avec une personne de notre choix, et décrire l'endroit dans lequel il ou elle vit. Donc, j'ai décidé de m'entretenir avec une de mes voisines Mme H. Quand je lui ai demandé, elle a tout de suite accepté. Mme H a immigré en France en 1977, après s'être mariée. Et par conséquent, le thème de mon enquête serait celui de l'intégration, ou pas en France, à quel niveau ? Et est-ce qu'elle se sent Française ou pas ? (N. Hamouche, *Dossier d'Anthropologie de la diversité culturelle*, 2005)

Les conclusions de Noura sont associées à ce qu'elle considère comme son futur métier d'enseignante. Elle explique en effet que ce travail d'enquête lui a permis « d'une part de comprendre toutes les difficultés d'une migration, et surtout de découvrir sous un autre angle (sa) voisine Mme H. » Cette découverte a conduit Noura à proposer à sa voisine une relation pédagogique : « D'ailleurs, maintenant, on se voit régulièrement, je lui donne des cours de français : écriture et lecture notamment ». Mais Noura tire des conclusions plus générales concernant l'enseignement :

De plus, comme ce TD est dans le cadre du parcours FLE, je peux me rendre compte de la difficulté des étudiants qui arrivent en France, et qui doivent le plus vite possible se fondre dans le moule universitaire. Et c'est à nous de les aider.

Sur les quatorze dossiers retenus pour cette étude, quatre idées clés illustrent les apports de cette démarche et les transferts didactiques explicités par les étudiants en fin d'année universitaire.

Première idée : l'apprenant est désormais perçu comme une source et une ressource authentique de savoirs

Ce travail de recherche anthropologique m'a fait prendre conscience que [...] réaliser un entretien avec une personne est une expérience de vie très enrichissante. On apprend beaucoup de l'autre [...]. Lorsqu'on est enseignant de FLE, on se doit d'enseigner notre culture aux apprenants, mais on

se doit aussi de connaître la leur. On doit alors faire un travail de recherche sur leur pays, mais aussi lire des récits de vie, comme ceux que nous avons pu étudier. Un enseignant se doit d'être informé et, à travers ces premiers textes authentiques, c'est le travail que nous, étudiants, avons commencé à entreprendre. (E. Le Gall, 2005)

Deuxième idée : il faut comparer les cultures sans jamais les dévaluer

Pour moi ce travail a contribué à mettre en évidence la notion d'équilibre. En effet, la confrontation entre deux cultures ne doit en aucun cas signifier l'altération de l'un d'entre elle au profit de l'autre. Cette remarque [...] est capitale [dans] l'enseignement du FLE. L'apprentissage du FLE pouvant déclencher chez certains un sentiment de dévaluation, il convient pour l'enseignant de pallier ce cas de figure en intégrant dans son approche didactique certains aspects culturels de ses apprenants afin de les comparer sans jamais les dévaluer et ainsi prévenir tout sentiment d'insécurité linguistique. (CS)

Troisième idée : pédagogie et contexte d'enseignement sont intimement liés

Au terme de ce travail, deux impressions prédominent. L'intégration dans un pays étranger, aussi proche soit-il, est un processus où les difficultés sont de toutes sortes. La plus grande d'entre elles semble être le conflit identitaire qu'un tel événement suppose [...]. D'autre part, je pense, à l'issue de cette enquête, que l'enseignement d'une langue dépend du public auquel il s'adresse. En d'autres termes, lorsqu'il est destiné à un public d'apprenants expatriés, il doit prendre en compte les conflits identitaires de manière à mieux accompagner les apprenants et par conséquent à être plus efficace. Pédagogie et contexte d'enseignement sont donc intimement liés. (JBT)

Quatrième idée : journal de terrain et entretien de compréhension biographique sont des outils indispensables à l'enseignant

Ce projet d'enquête m'a ouvert une nouvelle perspective sur le monde du FLE [...]. J'ai remarqué que le journal de terrain et l'entretien de compréhension sont des outils indispensables pour comprendre le cheminement des apprenants face à leur apprentissage : leurs représentations, leurs expériences, leurs réflexions et je pense que je réutiliserai ces outils qui peuvent aider à parfaire une pédagogie d'enseignement. (ED)

Les entretiens biographiques menés par ces étudiants en formation ont été rassemblés dans un recueil et, début 2007, une ancienne étudiante du groupe, Elsa Brun, en a amélioré la présentation et la typographie. Ceci a permis, l'année suivante, de proposer aux étudiants de la spécialité FLE/S, de choisir et d'analyser l'un des entretiens du Recueil de 2005-2006. Une comédienne du *Théâtre 95* est venue pendant deux séances travailler avec eux à la mise en voix des récits qu'ils avaient choisi d'analyser.

Conclusion

La transmission d'un récit de vie peut contribuer à créer des « ressources subjectives » tant chez celui qui l'énonce que chez celui à qui ce récit est adressé et transmis. Cette hypothèse,

forgée par Catherine Delcroix à propos des récits d'émigration transmis par les parents à leurs enfants, est explicitée de la façon suivante :

La connaissance de l'histoire des parents constitue une véritable ressource pour les enfants et sa méconnaissance, conséquence de sa non-transmission, un facteur de déséquilibre (Delcroix, 2001,73)

Si la transmission ou l'élaboration d'un capital d'expérience biographique contribue à donner du pouvoir d'action aux étudiants (qu'ils soient en formation en langue ou en formation didactique), alors les pratiques présentées et analysées dans le cadre de cette entrée ont peut-être une pertinence et peuvent être réinvestis dans d'autres situations de transmission.

Ainsi, autoriser un jeune adulte en formation aux métiers de la transmission, à solliciter un récit d'émigration, qui pour une raison ou une autre, ne lui avait pas été transmis, peut lui permettre de répondre à un questionnement. C'est le cas de Danièle (issue de l'émigration malgache) qui, en début de semestre 2006-2007, relève : « le malaise ambigu des minorités, notamment celui des enfants d'immigrés » et s'interroge :

Se peut-il que ce malaise soit le fruit (conscient ou inconscient) de la souffrance des parents ou des grands-parents qui eux, ont vécu la colonisation donc l'occupation française et la décolonisation ? Je veux chercher à comprendre [...] une partie au moins, de l'origine de ce malaise, qui remonte loin dans l'histoire d'une famille. Je dois trouver une personne qui a vécu ces événements et analyser leurs répercussions sur la vie personnelle, familiale et autres, et voir si cette personne a pu dire ou transmettre cette souffrance à ses enfants ou petits-enfants.

Comprendre les déficits dans les transmissions passées, y remédier pour tenter, à son tour, de transmettre la langue française, à travers un métier (celui d'enseignant) et se construire un avenir, a été l'une des motivations les mieux repérées dans le travail retracé ici.

Si apprenants de français et étudiants en formation initiale sont au centre des dispositifs évoqués dans cette contribution autour de l'élaboration et de la transmission de récit de vie, c'est parce qu'ils ont été invités à coopérer à cette tâche complexe : repérer des événements significatifs dans leurs parcours culturels, donner du sens à ce parcours, le contextualiser dans une histoire et, ce faisant, apprendre. Ceci montre bien que, quelles que soient les sources de leurs plurilinguismes et de leurs pluralités culturelles, – provenant d'une histoire migratoire, d'une trajectoire scolaire ou de formes variées de mobilités sociales et culturelles –, les sujets plurilingues sont capables d'« historiciser » leur diversité de façon à reconfigurer leurs identités culturelles et à imaginer de nouveaux contours à leurs identités professionnelles.

Bibliographie

D'autres textes d'étudiants ont été produits au cours d'un travail mené dans différents Centres universitaires de français langue étrangère (de l'Université Lille 3 à l'université de

Cergy-Pontoise), des départements de FLE à l'étranger (Université de Chicago), des stages d'été (Centre international d'études pédagogiques/BELC à Caen, CILEC à St-Étienne), dans le cadre de missions de formation de formateurs (Université Goethe à Francfort, Universités de Lausanne et d'Osaka).

BERTAUX D., *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan université, coll. « 128 », Paris, 1997.

CANDELIER M. (sous la dir. de), *À travers les langues et les cultures, Cadre de référence pour les approches plurielles des Langues et des Cultures, Version 2*, Conseil de l'Europe, Série de rapports Recherche et Développement du CELV, Gratz, 2007.

COSTE D., MOORE D., ZARATE G., *Plurilingual and Pluricultural Competence*, Council of Europe publishing, ISBN 92-871, 3260-7, Strasbourg, 1997.

DELCROIX C., *Ombres et lumières de la famille Nour*, Paris, Payot, 2001.

LE GRAND J.-L. et PINEAU G., *Les histoires de vie*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? » n° 2760, 1993.

MESMIN C., *Les enfants de migrants à l'école, Réussite, échec*, Paris, La pensée sauvage, 1993.

MOLINIÉ M. (sous la dir. de), « Histoires de vie : miroirs singuliers de la culture », *Revue Histoire de vie*, Presses Universitaires de Rennes, UHB, Rennes 2, 2003.

—, (sous la dir. de), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le Français dans le Monde, Recherche et Application*, n° 39, FIPF-CLE international, Paris, 2006.

Avec les contributions sollicitées dans cette entrée de :

CAUSA M. et CADET L., « Devenir un enseignant réflexif : Quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? » p. 69-83.

DE DOMINICI M., « Voyage au pays des mots dans une cité francilienne », p. 18-31.

MOLINIÉ M., « Construire une identité d'enseignant francophone », in Chaulet-Achour C. (sous la dir. de) *Convergences francophones*, CRTF-UCP, Encrage-Amiens, Diffusion Les Belles Lettres, 2006.

MOLINIÉ M. et BISHOP M.-F. (sous la dir. de), *Autobiographie et réflexivité*, CRTF- Encrage-Les Belles Lettres, Amiens, 2006.

Dont l'article de :

ROUXEL A., *Genres autobiographiques et genres réflexifs*, p. 15-31.

MORIN E., *Autocritique*, Points Essais, Paris, 1959.

SCHÖN D. A., *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques, 1994, (1983, *The reflexive practionner. How professionals think in action*, New York, Basic Book).

État de la francophonie dans le monde, Haut conseil de la francophonie, La documentation française, Paris, 1994.