

## Postface

Muriel Molinié

► **To cite this version:**

Muriel Molinié. Postface. Thérèse Jeanneret, Stéphanie Pahud. Se vivre entre les langues. Approches discursives et didactiques de la biographie langagière, Editions Artesia, pp.179-187, 2013, 9782940434091. hal-01476680

**HAL Id: hal-01476680**

**<https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01476680>**

Submitted on 25 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.

## Postface

Muriel Molinié, EA 1392, CRTF-LaSCoD, Université de Cergy-Pontoise

L'ouvrage que Thérèse Jeanneret et Stéphanie Pahud ont coordonné et que j'ai l'honneur de clore avec cette *Postface* contribue à la prise en compte en didactique des langues, des dynamiques sociales et existentielles dans lesquelles se composent et se recomposent les apprentissages langagiers. Il prolonge et enrichit le projet formulé il y a une dizaine d'années à Biel/Bienne lors de la journée thématique VALS/ASLA de 2001<sup>1</sup>, largement repris et travaillé depuis d'utiliser "le biographique comme processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire, de retours en arrière pour (que l'étudiant) comprenne son présent langagier" et se construise "autour de la thématique des langues". (Perregaux, 2002).

Les contributions rassemblées dans *Vivre entre les langues. La biographie langagière : approches discursives et didactiques*, apportent l'éclatante confirmation d'un double apport de la biographie langagière (désormais BL).

Apport pour l'enseignant (de français langue étrangère) à qui les données biographiques permettent de "saisir les nouvelles socialisations langagières en langue étrangère par la relation d'expérience" des étudiants, (Jeanneret, Pahud, *supra*).

Apport pour le sujet "biographant"<sup>2</sup> dans la mesure où une BL est "un discours qui engage le sujet dans une réflexion sur son apprentissage, les motifs qui l'ont amené à l'initier et à le poursuivre, les accès à la langue cible qu'il s'aménage, les objectifs qu'il poursuit, les représentations du fonctionnement de la langue qu'il se construit, etc..." (*ibid.*).

Cette double focalisation (sur l'enseignant et sur l'apprenant) permet au lecteur d'entrer lui aussi dans la *boite noire* et de saisir l'intérêt qu'il y a à combiner des pratiques réflexives (qui invitent "les apprenants à développer une métacognition"), une réflexion "orientée vers l'action" et le développement d'une conscience linguistique qui permet "une relecture des expériences langagières liées aux apprentissages" (*ibid.*).

Lorsqu'on referme l'ouvrage, on est convaincu qu'à l'Université de Lausanne, la question des biographies langagières est considérée comme digne d'intérêt et que la conduite des dispositifs de formation n'est pas dissociée du questionnement théorique et d'une collaboration scientifique entre formateurs/chercheurs de l'École de français langue étrangère et du *Groupe de Recherche sur les Biographies Langagières*.

On ne peut qu'applaudir et encourager cette mise en cohérence entre "enjeux théoriques et institutionnels" (pour reprendre le titre de l'article inaugural) qui repose sur des engagements professionnels et éthiques partagés et discutés dans ce qui devient alors une véritable *communauté de pratiques*, autour des biographies langagières.

### **Où le sujet-biographe est considéré comme acteur social, en situation d'entre-deux cultures**

Le principal objectif des travaux présentés dans cet ouvrage est de démontrer que des liens peuvent être établis entre deux types de processus : des processus de biographisation d'une expérience d'acquisition des langues et des processus de socialisation conduits par une

---

<sup>1</sup> La journée thématique VALS/ASLA qui s'est tenue à Biel/Bienne (Suisse), en 2001, a donné lieu au premier ouvrage scientifique intitulé « Biographies langagières » (Roos, Adamzik, dir., 2002).

<sup>2</sup> Pour une discussion sur les termes "biographe" et "biographant", voir l'intéressante contribution de Daniel Delas (2006, 13-14)

personne en mobilité et/ou en migration, engagée dans une démarche d'insertion dans la société suisse de ce début de XXI<sup>e</sup> siècle.

Il me paraît intéressant de remonter un peu dans le temps afin de resituer les courants de recherche/intervention qui, depuis les années 70, ont permis une articulation progressive entre réflexivité, biographie langagière et socialisation dans le champ de la didactique des langues, courants que l'équipe de l'EFLE-GReBL vient enrichir et renouveler.

L'un des fils qui relie ces approches est peut-être le suivant : il faut que la classe de langue étaye le projet du "sujet agentif" (pour reprendre la terminologie utilisée par Jeanneret et Pahud, *supra*) et, par conséquent, contribue au déconditionnement de l'apprenant. Ce déconditionnement a deux caractéristiques. Premièrement, il est vécu vis-à-vis d'une évaluation externe ressentie comme une sanction. Deuxièmement, il va de pair avec la responsabilisation de l'apprenant vis-à-vis de ses propres processus d'apprentissage, l'explicitation des opérations mentales lui permettant de mener une auto-évaluation interne. Ces questions ont été au cœur des recherches qu'Henri Holec (1988) a menées au CRAPEL et pour le Conseil de l'Europe depuis la fin des années 70. La démarche d'auto-apprentissage qui en est issue, mobilise la capacité de l'apprenant à réfléchir sur lui-même pour évaluer divers aspects de sa compétence.

Cependant, dans ce courant, de telles aptitudes n'étaient pas encore associées à la notion biographique. Il faudra attendre 2000 pour que celle-ci soit nommée par Marie-Josée Barbot dans l'ouvrage qu'elle consacre alors aux auto-apprentissages. Elle y définit la BL comme :

« l'histoire personnelle par rapport aux langues et aux cultures, marquée par des découvertes, des abandons, des reprises. Elle sera influencée par l'environnement familial, mais aussi culturel (situation de monolinguisme ou de plurilinguisme, langues obligatoires à l'école) et social (mobilité à l'étranger : immigration, séjour professionnel, tourisme) » (Barbot, 2000, p. 116).

Le lien est alors bien établi me semble-t-il avec l'histoire du sujet (et le récit que celui-ci va pouvoir en faire dans divers dispositifs), une préoccupation qui caractérise aussi le courant de « l'éveil aux langues/ language awareness », (Hawkins, 1984 ; Moore, 1989).

En effet, une activité d'éveil aux langues personnalise l'activité langagière et l'ancre dans l'affectivité de l'apprenant. Ces activités doivent lui permettre d'améliorer la connaissance qu'il a des origines et des caractéristiques de chaque langue (à commencer par celles qui sont présentes dans son environnement social) et de leur place dans la carte des langues de l'humanité. Enfin, la conscientisation de ce qu'il sait déjà sur le plan linguistique et culturel (de par ses expériences socio-familiales) lui permet d'accroître son pouvoir de savoir sur lui-même, sur son propre répertoire plurilingue/pluriculturel, et sur l'autre<sup>3</sup>.

Vasseur et Grandcolas ont exploré cette voie, montrant, dès la fin des années 90 qu'une approche *réflexive* de l'apprentissage des langues est mise en œuvre à travers un ensemble de tâches qui invitent l'apprenant à conscientiser ses manières d'apprendre et les éléments marquants de son parcours d'apprentissage (contacts, rencontres, expériences et niveaux acquis).

Car, en séjour à l'étranger, cet alloglotte « confronté à l'altérité linguistique » (Py, 1997, Py *in* Gajo, 2005) qu'est l'étudiant étranger mobilise des ressources de sa personnalité apprenante qui, jusque-là étaient peut-être en sommeil : il apprend *autrement*, ce qui requiert un développement accéléré de ses capacités réflexives.

A travers les contributions rassemblées ici, cette réflexivité apparaît bien comme :

---

<sup>3</sup> C'est d'ailleurs ce que montrent ici Breymann et Moraz (dans leur contribution, *supra*)).

- mise en œuvre pour maintenir la tension acquisitionnelle, « ce désir d'apprendre qui suppose une remise en question régulière des acquis intermédiaires, une relative instabilité des connaissances acquises, un certain goût pour le jeu métalinguistique (une attention portée au fonctionnement de la langue de l'autre, l'imitation de l'input, les manipulations formelles) une lutte contre la fossilisation », etc... (ibid).

- mobilisée pour instaurer et maintenir une « double focalisation » (Bange, 1987) qui, du moins chez l'apprenant adulte, constitue l'un des moteurs de l'acquisition,  
- utilisée pour faire évoluer l'insécurité linguistique et la crainte de « faire des fautes », car, comme on le voit à diverses reprises ici, le poids des normes se manifeste par les pressions que les locuteurs natifs exercent sur l'interlangue de l'allophone et par l'évaluation dont ses performances font parfois l'objet.

La mise en discours des expériences qui, par petites touches, dessinent un parcours linguistique et (inter)culturel, est sollicitée en classe, grâce à un travail d'expression dans les formes ordinaires du genre biographique. Prenant cette orientation, Annick Giroud montre notamment comment mettre à profit la ressource internet pour accentuer la dimension collaborative et interactive dans la réalisation de *journaux d'apprentissage* et ainsi accroître l'autonomie des apprenants qui se sont impliqués dans le projet. Les questions d'étayage réciproque entre "motivation intrinsèque et motivation extrinsèque" deviennent alors centrales, comme le montre Zagury Benhattar (*supra*).

Si de nombreuses contributions présentées dans *Vivre entre les langues* s'inscrivent en continuité avec les approches évoquées ci-dessus, d'autres (celles de Cernushi, de Genoud) prennent plutôt appui sur la sociolinguistique (C. Deprez, 1993) et les recherches interculturelles (M. Abdallah - Pretceille, L. Porcher, 1996) pour montrer l'intérêt qu'il y a à développer chez les apprenants une aptitude à observer et comprendre l'autre, la population déjà installée dans la société d'accueil, en s'intéressant à ses activités quotidiennes, ses habitus culturels, son histoire. Ces auteurs imaginent alors des dispositifs d'écriture réflexifs, ouverts pour rendre compte de processus de compréhension et d'interprétation. Deux exemples très aboutis en sont donnés avec *la fiche d'observation* et le *Journal Lausannois*.

### **Vivre et dire l'entre-deux des langues et des cultures : une posture anthropologique et réflexive**

Que vit-on dans cet "entre deux" considéré comme caractéristique du bilinguisme et de la migration ? Que dire et comment sémiotiser cette expérience ?

Confrontées à ce questionnement, les contributions proposent à la fois une unité (autour de la notion de biographie langagière) et une diversité de réponses.

Cette tension entre unité et diversité me semble être parfaitement assumée. Car les productions textuelles des étudiants de l'EFLE, largement citées par les auteurs, sont dans l'ensemble « les correspondants empiriques/linguistiques des activités langagières » menées dans les groupes à travers divers dispositifs (Bronckart, 2002, 8). Dès lors, chaque texte singulier « ne constitue pas en lui-même une unité linguistique ; ses conditions d'ouverture, de clôture (...) ne relèvent pas du linguistique, mais sont entièrement déterminées par l'action qui l'a généré ».

Ceci est lié au fait que les dispositifs conçus par les équipes de formateurs/chercheurs ne créent pas de dissociation entre le moment de l'action et celui de l'écrit universitaire, mais, tout au contraire, **incitent à la mise en relation, par l'écriture et dans les textes, de ces deux moments de formation.**

Ce choix ouvre sur une belle hétérogénéité soulignée, voire, revendiquée par Baroni et Pahud. C'est que l'hétérogénéité est une stratégie à mettre en œuvre pour dire la complexité.

Pour le dire avec l'anthropologue Laplantine (2002, 152),

« la multiplication des écritures et, à l'intérieur d'un même texte, la multiplicité des sujets de l'écriture est l'une des garanties que le ciment identitaire et monolinguisque de l'antimétissage, ne pouvant conduire qu'à un engourdissement de la pensée, ne se reforme pas ».

L'étudiant étranger, que plusieurs enseignants de l'EFLE initient à la posture anthropologique (via la BL), devra donc réduire son inquiétude sur la possibilité d'expliquer l'étrangeté des autres sous « prétexte qu'(il) a vécu avec eux dans leur habitat naturel », et mettre en œuvre des « remèdes tels que la réflexivité, le dialogique, l'hétéroglossie, le jeu linguistique, la conscience rhétorique de soi, la traduction dynamique, la transcription mot à mot et la narration à la première personne » (Geertz, 1996, 131).

### **Permettre aussi aux enseignants de "biographier" leurs pratiques professionnelles en langues/cultures.**

L'ouvrage apporte donc un éclairage documenté et détaillé<sup>4</sup> sur les dispositifs envisagés pour permettre aux étudiants de "biographier" (individuellement, à deux, à plusieurs, en groupe) leurs processus de socialisation dans l'entre-deux des langues/cultures.

Mais il évoque également de quel type de *professionnalisme* il est question lorsque l'enseignant souhaite permettre une médiation et des passages entre deux mondes.

Car, pour accompagner<sup>5</sup> les processus biographiques des étudiants, le professeur ne peut pas être un simple technicien des langues. Il ne suffit pas de trouver la meilleure méthode sur le plan des apprentissages linguistiques et communicationnels. Il ne suffit pas non plus d'utiliser tels quels l'un des *Portfolio européen des langues* existants<sup>6</sup>.

Les dispositifs présentés ici sont caractérisés par une alternance entre travail individuel, par paires et en groupe ; une forte implication de l'enseignant centré sur la recherche de cohérence entre appropriation de la langue, motivation personnelle et maillage avec les contextes sociaux dans lesquels les étudiants vont circuler et déployer leurs ailes. **Or cette recherche de cohérence est facilitée lorsque l'enseignant a été lui-même encouragé (pendant sa formation), à établir des liens entre sphères personnelles et professionnelles à travers, notamment, un travail approfondi sur sa propre biographie langagière** (cf. Tomasini, *supra*).

De la formation à l'intervention, les dispositifs rassemblés dans le projet "Vivre entre les langues" semblent confirmer le fait qu'une "méthode biographique" (Molinié, 2011) existe bel et bien en didactique des langues et des cultures et qu'elle contribue d'une part, à faire acquérir aux étudiants "la capacité de donner une dimension interprétative aux connaissances acquises" sur les sociétés (d'origine et d'accueil) et d'autre part, à nourrir la capacité des enseignants à donner du sens à leur métier et à travailler les questions biographiques dans une réciprocité de regards.

Les dispositifs de BL analysés autorisent et encouragent les étudiants à vivre et à conscientiser leur plurilinguisme en soulignant le caractère changeant, fluide, inquiétant,

---

<sup>4</sup> Quasi "clinique" au sens où l'on parle par exemple d'une "clinique de l'activité" dans le domaine de la psychologie du travail.

<sup>5</sup> Il est à noter que depuis les années 90, la recherche sur *le séjour à l'étranger* a conclu à la nécessité d'un *accompagnement* du projet de mobilité (Zarate, 1997), la mise en texte du séjour pouvant constituer le support privilégié de cet accompagnement (Molinié, 2004a, Anquetil, Molinié, 2008). On retrouve ainsi dans la contribution de Chiara Bemporad et de Claudine Reymond la notion "d'accompagnement personnalisé" de l'étudiant via la production de deux types de textes : "biographie langagière" et "texte réflexif" (*supra*).

<sup>6</sup> Il ne suffit pas non plus d'utiliser, telles quelles, les sections intitulées "biographies langagières" de ces Portfolios (Molinié, 2004b).

dynamique, lacunaire, mobile et jubilatoire (les extraits des vingt et un textes cités par Pahud en donnent un bel aperçu), porte ouverte sur le foisonnement de leur propre singularité.

Le choix de privilégier des genres discursifs "ouverts" (journal d'observation, fiche d'observation, forum), des supports d'expression variés et interactifs (électronique, moodle, papier etc...) et un mode de travail collaboratif tant pour l'enseignant (en relation avec d'autres espaces de collaboration, d'échanges et de recherche), que pour les apprenants (en relation avec d'autres espaces d'acquisition et de partage) permet aux équipes de penser à la fois l'écart et le lien, de faire exister *l'entre deux* et d'inventer des pratiques à la fois sociales et didactiques.

Le résultat se déroule sous nos yeux : étudiants et enseignants de l'Ecole font bel et bien exister l'entre deux comme espace possible pour se développer en tant que bi-plurilingue/culturel dans une aire permettant de jouer avec les autres, avec les références culturelles, avec les mots et les genres.

Comme l'indique Marie-Odile Hidden (citée par Pahud, *supra*) :

"la démarche réflexive, constitutive de la rédaction d'un journal, s'articule fondamentalement (...) autour de l'identité : soi et l'autre, le même et le différent, le proche et le lointain, le rassurant et l'inquiétant, etc. Ce va-et-vient continu emmène l'étudiant dans un processus dynamique, qui génère des changements de perception des autres, de soi-même, ainsi que de la relation entre soi et les autres".

Pour toutes ces raisons, les auteurs de *Vivre entre les langues* me paraissent vouloir s'inscrire dans cette "nouvelle donne pour la didactique" qui, selon Daniel Coste (2011),

"consiste peut-être à placer la pluralité, l'hétérogénéité et l'altérité au cœur même de ses interrogations. Et le défi consiste bien alors à éviter l'implosion du domaine. D'où, (...) la nécessité de cadrages épistémologiques plus affirmés et plus explicites que naguère. D'où aussi la pertinence d'un point de vue « écologique » et d'une approche compréhensive. D'où encore l'importance d'une implication et d'une éthique du chercheur".

J'ai pour ma part, souhaité dans cette Postface, souligner à quels points les pratiques biographiques rassemblées ici enrichissent le projet d'une didactique *en tension*, qui ne perd de vue ni la qualité d'une production théorique collaborative, ni les effets de ses interventions sur des hommes et des femmes réunis dans un cadre pédagogique, au sein d'institutions dont nous sommes aussi les acteurs co-responsables.

## Bibliographie

- ANQUETIL, M., MOLINIE, M. (2008), "L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux" in: *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Zarate, G., Levy, D., Kramsch, C. (dir.), Paris : Éditions des archives contemporaines.
- ABADALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L., (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- BANGE, P., (1987, décembre), « La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue ». Texte présenté dans le cadre du *Réseau Européen sur l'Acquisition des Langues* (RELA), Aix-en-Provence.
- BARBOT, M.-J., (2000), *Les auto-apprentissages*, Paris, Cle international.
- BLANCHET, P., CHARDENET, P., (dir.), (2011), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, Paris.
- BRONCKART, J.P. (2002), « Les genres de textes et les types de discours comme formats des interactions développementales », in *Actes du SITAD 2002*, CLUNL, Université Nouvelle de Lisbonne.
- CAPORALE, D., (1989), « L'éveil aux langages, une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues », dans L. Dabène, *Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française*, *Lidil n°2*, Grenoble, Université Stendhal.
- CASTELLOTTI, V., (2004), « Les apprenants de langues, entre diglossie et plurilinguisme », in *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, LAL, Crédif-Didier.
- COSTE, D., A propos du "Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées" , *Le français à l'université*, Mise en ligne le: 05 décembre 2011, consulté le 15 décembre 2011
- DELAS, D., (2006), Instances du sujet et travail en biographie langagière, in : Molinie, M., (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Le Français dans le Monde/Recherches et Applications, FIPF-Cle international, ps. 12-18, Paris.
- DEPREZ, C., (1993), « L'entretien autobiographique ou la (re)présentation de soi : un exemple de dialogue à trois », *L'enfant « étranger » en interaction* , *Calap, fascicule n°10*, CNRS, Paris, Université René Descartes.
- GAJO, L. (et alii), *Un parcours au contact des langues, Textes de Bernard Py commentés*, LAL, Crédif-Didier, 2004.
- GEERTZ, C. (1996), *Ici et Là-bas, l'anthropologue comme auteur*, Métailié.
- HAWKINS, E. (1984), *Awareness of language : an introduction*, Cambridge, Cambridge Univesrity Press.
- HOLEC, H. (1988), *Autonomie et apprentissage autodirigé*, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier.
- LAPLANTINE, F. (2002 ), « L'anthropologie genre métis », in *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive, Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, dir. C. Ghasarian, Armand Colin, pp 143-148.
- MOLINIE, M. (2004a), « Ecrire un journal d'apprentissage : vers une compétence biographique de l'apprenant », *Textes littéraires et enseignement du français*, *Dialogue et culture n°49*, Bruxelles, Fédération internationale des professeurs de français.
- MOLINIE, M., (2004b) « Enjeux du « biographique » en didactique des langues », in *Le Biographique*, coord. Bishop, M.-F. & Rouxel, A., *Le Français Aujourd'hui* 147.
- MOLINIE, M.,(2011), "La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue" in : BLANCHET, P., CHARDENET, P., (dir.), *Guide pour*

*la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Éditions des archives contemporaines, ps. 144-155, Paris.

PERREGAUX C., (2002), « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin Vals-Asla* n° 76, Bulletin suisse de linguistique appliquée, pp. 81-94, Biel/Bienne

PY, B., (1997 et 2005), « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues » ELA 108, pp 495-503, 1997 et dans *Un parcours au contact des langues*, « Bilinguisme et apprentissages langagiers », 2005, pp 139-152

VASSEUR, M.-T., GRANDCOLAS B., (1997). *Conscience d'enseignant, Conscience d'apprenant*, Socrates/Lingua Action A n° 25043-CP-2-97-FR-Lingua-La.

ZARATE, G., (1997), *Journée d'études : le séjour à l'étranger en contexte universitaire* – ENS St Cloud- 3 décembre 1997.