

---

## Parler de soi, parler de son bilinguisme

Entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et de bilingues

Christine Deprez

---

**Édition électronique**

URL : <http://aile.revues.org/4919>  
ISSN : 1778-7432

**Éditeur**

Association Encrages

**Édition imprimée**

Date de publication : 1 septembre 1996  
Pagination : 155-180  
ISSN : 1243-969X

**Référence électronique**

Christine Deprez, « Parler de soi, parler de son bilinguisme », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 7 | 1996, mis en ligne le 27 juin 2012, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://aile.revues.org/4919>

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 septembre 2016.

© Tous droits réservés

---

# Parler de soi, parler de son bilinguisme

Entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et de bilingues

Christine Deprez

---

## L'apprenant est une personne

- 1 La prise en compte des données psycho-socio-biographiques apparaît dans les travaux européens actuels sur le bilinguisme et l'acquisition/apprentissage des langues<sup>1</sup>, non plus comme une évidence de pure forme, mais comme une nécessité impliquant un renouvellement méthodologique. Elle est revendiquée comme un éclairage important à intégrer dans des perspectives multiples (sociolinguistique, cognitive, didactique).
- 2 Des questions comme celles des variations individuelles, des différences entre frères et sœurs dans une même famille, du rôle des attitudes, des motivations, des représentations, des rapports entre langues et identités, des modèles de personnalité et des profils d'apprenants, etc., sont autant d'entrées complexes que nous nous donnons pour aborder cette problématique fondamentale de *l'individualité d'un sujet historique et social étudiée à travers ses apprentissages, ses pratiques langagières et ses discours sur ses pratiques et celles des autres*.
- 3 S'intéresser aux données psycho-socio-biographiques amène à se poser toute une série de questions concernant le recueil de ces données, leur interprétation et surtout l'articulation de ces savoirs. L'usage des tirets dans « psycho-socio-biographiques » montre bien que l'on a affaire à des données initialement morcelées qu'on essaye de recoller pour en faire un ensemble. Parler de l'apprenant comme d'une personne, comme nous nous proposons de le faire, au-delà de l'aphorisme à la mode, c'est au contraire, tenter une approche holistique en recherchant une globalité première qui ne serait pas à concevoir comme une multiplication de variables, une addition des paramètres ou une juxtaposition d'approches disciplinaires. L'unité de départ serait à chercher plutôt dans la personne elle-même, ce qui implique un changement de point de vue et de démarche notable.

- 4 En adoptant la proposition fondatrice de la sociologie interprétative selon laquelle l'action doit être comprise par le sens que lui attachent les sujets, c'est en quête de ce sens que nous avons interrogé les sujets sur eux-mêmes. Le sens que l'individu donne à une action « lourde » comme l'apprentissage d'une langue, par exemple, s'appréhende en grande partie par les propos explicites que le locuteur tient lui-même sur son apprentissage ou sa bilingualité ainsi que par les traces, plus difficilement repérables et parfois volatiles, que ses interprétations laissent dans son discours.
- 5 Dans cette perspective, c'est le discours qui est à considérer comme l'organisateur, en quelque sorte orchestral, de l'ensemble des données relatives au locuteur lui-même.

## Le choix d'un outil : l'entretien autobiographique

- 6 L'entretien autobiographique semble être le meilleur moyen dont nous disposons pour approcher la personne dans sa globalité pour trois raisons, entre autres.
- 7 1) d'une part parce qu'il réintroduit la dimension temporelle du sujet et de l'action. L'apprentissage ou les pratiques langagières s'inscrivent dans la durée d'une vie. Le récit autobiographique, comme le souligne P. Ricœur<sup>2</sup>, permet de prendre en compte le fait que la personne qui parle, (et dont on parle comme d'un agent dont l'action dépend) a une histoire, qu'elle est sa propre histoire, mais aussi qu'elle s'inscrit *dans* l'histoire.
- 8 2) d'autre part parce qu'il opère une réunification du sujet en permettant (aussi) l'expression des affects, ces grands oubliés<sup>3</sup>. L'amour de la langue ou le rejet, ou encore la « honte », sont pourtant au cœur de l'apprentissage, de la transmission, de la conservation de la langue, car, de fait, les langues sont indissociablement liées aux personnes et aux groupes de locuteurs qui les parlent. Lorsque cette dimension est cachée ou minorée, au profit de l'étude de l'interlangue par exemple ou des stratégies de communication, la séparation ainsi fortement maintenue entre le cognitif et l'affectif fait du sujet un être dissocié, morcelé. Le discours autobiographique où l'affectivité s'exprime clairement (ou difficilement, comme on le verra) lui redonne son unité.
- 9 3) par ailleurs, le dédoublement de la personne inhérent à l'entreprise autobiographique n'est pas envisagé comme une coupure, mais au contraire comme une possibilité de réflexion sur la continuité du sujet. La réflexivité favorise la distanciation, la prise de conscience des paradoxes, des ambivalences, des contradictions, des tensions, des rééquilibres permanents, tout ce qui participe de la complexité du sujet.
- 10 L'entretien autobiographique, qui prend en compte la durée de l'existence et le déplacement dans l'espace géographique et social, aborde de plain-pied la question de l'évolution et des changements. Il va permettre au sujet d'articuler sa position par rapport aux autres dans des espaces-temps qu'il va lui-même définir. L'apprenant est une personne mais c'est une personne complexe et changeante.
- 11 Toute prise de parole secrète une image de soi qu'elle construit et (re) modèle en interaction avec l'interlocuteur<sup>4</sup>, à plus forte raison lorsqu'on est, comme dans l'autobiographie, à soi-même et pour les autres, son propre objet de discours (Ricœur, 1990). A propos de ses langues, de leur apprentissage, de leurs valeurs, de leurs difficultés, etc., la personne donne à entendre un système de représentations personnelles de ces objets, une certaine « vision du monde ». Cet ensemble, cette configuration est singulière à la personne, même si elle fait usage à certains moments de stéréotypes ou d'opinions largement partagées par d'autres.

- 12 « Image de soi » ou « identité » ? « Image de soi » nous paraît, pour le moment, préférable. En tous cas, elle est moins risquée que le terme d'« identité », dont la critique n'est plus à faire. Beaucoup d'auteurs ont déjà souligné le caractère uniforme et figé du substantif employé au singulier. Ils préfèrent parler *des* identités, au pluriel, multiformes et évolutives. Les linguistes insistent davantage récemment sur le processus que sur le produit et sur l'importance du langagier dans la construction identitaire (Le Page et Tabouret-Keller, 1985 ; Lafont, 1986). Dans la perspective ethnométhodologique qui est la nôtre, cette construction se fait dans l'interaction et dans le récit : « raconter les éléments de sa vie revient à se construire, dans l'interaction, les éléments d'une identité » (Vion, 1991 : 54).
- 13 Le texte de J. Bruner : *Acts of meanings* (tr. fr. de 1991) a apporté un point de vue novateur sur ces questions. Après avoir dénoncé les conceptions occidentales du *self*<sup>5</sup> (on voudra bien admettre ce terme comme équivalent de la personnalité, de l'identité ou de soi), il insiste sur son caractère dialogique : « Ce qui construit une conscience, c'est une position, une identité, des obligations par rapport à autrui. » Le *self* qui passe nécessairement par et avec une relation à autrui est dialogique et donc distributif. Nous construisons une image de nous-même avec nos interlocuteurs et pour eux, image qu'à leur tour ils nous renvoient<sup>6</sup>.
- 14 À partir d'une réflexion sur le conflit qui oppose en psychanalyse les tenants d'une « archéologie des profondeurs » et ceux pour qui la reconstruction des événements du passé (leur réécriture) constitue l'essentiel du travail analytique, Bruner, prenant appui sur les seconds, imagine un *self* conteur d'histoires. Le récit est une tâche cognitive et discursive fondamentale et les récits où nous nous mettons nous-mêmes en scène sont les plus fréquents. Nous passons notre vie à (nous) raconter des histoires dont nous sommes les témoins, les personnages ou les héros. Depuis l'enfant, à qui on demande chaque soir de raconter ce qu'il a fait à l'école, jusqu'aux *Mémoires* des hommes politiques, tout dans notre vie est prétexte à récit autobiographique. Le *self* d'une vie devient le récit que l'on peut en faire (et non plus une quelconque réalité fixe et cachée qu'on pourrait se remémorer). La vérité tout court est supplantée par la vérité narrative qui doit aboutir sinon tout à fait à une cohérence, du moins à « une habitabilité et une adéquation externe et interne. »
- 15 Dans un tout autre registre, je voudrais mentionner le texte de François Hartog (1991) : *Le miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre*, qui m'a, lui aussi, beaucoup inspiré. Hartog dévoile, à partir d'une analyse minutieuse des *Histoires* d'Hérodote, comment, derrière la « description » du Scythe (l'autre) que fait Hérodote (le Grec qui écrit pour des Grecs), c'est une image du Grec et de ses conceptions de lui-même et du monde que l'on peut reconstruire. La démonstration est remarquablement menée. Hartog et bien d'autres l'ont compris, on ne peut plus envisager l'identité (être semblable) sans son revers l'altérité (être différent).
- 16 Pour nous, dans les entretiens autobiographiques, parler des autres, c'est encore parler de soi.

## Du bon usage de l'outil

- 17 L'entretien autobiographique est un outil que les sociologues, les sociolinguistes et les ethnographes de la communication connaissent bien et qu'ils nous ont appris à manier avec précaution, voire avec méfiance<sup>7</sup>.
- 18 Les entretiens portant sur la genèse du bilinguisme s'apparentent, sur bien des points, à l'anamnèse. Ils font appel au passé, un passé revu et revisité par la mémoire et reconstruit au cours de l'échange avec l'interviewer selon les principes organisateurs qu'imposent le thème et l'enjeu interactionnel (Vion, 1991). Mais la personne est aussi interrogée sur le futur, sur la façon dont elle conçoit ou rêve l'avenir.
- 19 J.B. Grize (1990 : 166) attire notre attention sur le type de questions posées ; il nous exhorte à ne pas séparer l'affectif du cognitif et à laisser place à l'expression des jugements de valeurs si l'on veut obtenir des « indices fiables des représentations ». Parlant de ses langues et donc d'elle-même, la personne livre son vécu, ses expériences, ses rencontres, ses valeurs, ses sentiments, son imaginaire, sa culture et ses traditions, qui apparaissent ou transparaissent dans son discours. *Elle n'est pas à la recherche d'une causalité*. Elle cherche avant tout à être comprise : elle explique le comment et le pourquoi. Dans cette activité d'auto-représentation, elle justifie aussi ses choix et ses difficultés et développe ainsi une réflexion sur son propre apprentissage et sur ses propres pratiques linguistiques. Ce travail de mise en mots du vécu personnel est une activité réflexive et métalangagière banale dans la vie courante, mais qui nécessite une posture particulière lorsqu'elle s'institutionnalise dans un rapport a-symétrique comme le rapport interviewer-interviewé.
- 20 Pour permettre l'émergence d'une forme de récit, c'est à dire d'un mode d'organisation plus monologique, l'entretien sociolinguistique de départ sera légèrement subverti. Lorsqu'on demandera en fait aux apprenants et aux bilingues de raconter leur vie avec leurs langues, la question ne sera plus : « A quel âge avez vous appris le français ? » mais « Comment avez vous appris le français ? Racontez-moi comment ça s'est passé ? ».
- 21 C'est ainsi que j'ai recueilli ces textes, d'abord pour illustrer de témoignages mon étude sur les enfants et les familles bilingues (Deprez, 1994). Je continue ce recueil à présent avec des étudiants de maîtrise FLE de Paris V pour aborder l'étude des attitudes et des motivations dans l'apprentissage et/ou la conservation d'une langue (Deprez, 1993 ; 1996).
- 22 Le thème très large des langues en contact, de leur acquisition, de leur apprentissage et de leur pratique va opérer comme un principe organisateur général de l'entretien (même s'il autorise des digressions, bien entendu). Sans constituer à proprement parler une grille d'entretien, différents points doivent être abordés :
- répertoire linguistique,
  - mode d'appropriation des langues et auto-évaluation des compétences dans ces langues,
  - arbre généalogique linguistique,
  - pratiques et réseaux,
  - communication familiale,
  - projets : mariage, éducation des enfants, lieu de résidence, métier,
  - histoire des contacts entre les peuples et les langues<sup>8</sup>.

- 23 S'ils ne sont pas apparus spontanément dans l'entretien, on cherchera à faire évoquer le souvenir des « passeurs ou des passeuses (car souvent il s'agit de femmes) de langues », c'est-à-dire de la ou des personnes qui ont joué un rôle marquant dans l'apprentissage ou l'usage de chaque langue (il peut s'agir d'un membre de la famille, d'un professeur, parfois même d'un auteur), ou au contraire dans le rejet de cette langue. On sollicitera de même une anecdote significative, l'histoire d'un malentendu par exemple. On demande aussi leur opinion aux personnes interviewées sur les « mélanges de langues ».
- 24 Les entretiens sont longs : ils durent plus d'une heure. Parfois, à la demande de l'un ou l'autre des partenaires, ils sont complétés, repris ou modifiés. Ils sont en général en français, ce qui suppose une compétence suffisante dans cette langue. La transcription orthographique a été choisie pour des raisons évidentes de commodité. Les hésitations, les pauses, les silences, les bredouillis, les autocorrections sont cependant signalés. Ces marques sont généralement prises comme des traces de l'affectivité en jeu et de l'élaboration d'une pensée qui prend conscience d'elle-même dans l'acte de parole.
- 25 Une présentation de l'interaction, du cadre de son déroulement, du statut des interlocuteurs, de leur relation antérieure, des enjeux divers de l'entretien pour les participants, est bien entendu nécessaire. L'objectif universitaire du travail est signalé à la personne interrogée. Pour elle, il y a bien, derrière l'interlocuteur présent, qui sollicite verbalement les données, une autre personne, absente, mais institutionnellement forte, à prendre en compte. On procède aussi à une étude du dialogue : type de questions posées, contraintes qu'elles imposent, horizons d'attentes qu'elles dessinent. On insiste sur l'acceptation ou le refus, la nuance ou le repositionnement par l'interviewé (e) des places identitaires qui lui sont proposées ou qui parcourent, en tant que pré-construits culturels, l'entretien.
- 26 Le choix des personnes à interroger est assez libre : il peut s'agir d'élèves, d'étudiants, de couples mixtes, d'immigrés, d'enfants d'immigrés, d'exilés, etc., pour la plupart étrangers ou d'origine étrangère vivant ou résidant en France au moment de l'entrevue. Leurs histoires de langues se confondent avec leurs histoires de vie. La langue (ou les langues) qui compose, avec le français, leur répertoire linguistique n'est pas imposée au départ : on rencontrera aussi bien l'allemand, l'arabe que le taïwanais ou le yiddish. De 1990 à 1996, plus d'une centaine d'entretiens ont été enregistrés, transcrits et analysés. Je me suis aussi servie d'autobiographies littéraires d'auteurs bilingues comme Julien Green ou Nathalie Sarraute. Le caractère presque hétéroclite de cet ensemble de personnes, qui n'ont qu'un seul point commun, celui de la langue française partagée avec une autre langue, a bien entendu des conséquences sur le type d'informations recherchées et le type d'analyses envisagées.

## Le choix d'un point de vue

- 27 Avec un matériau de ce genre, nous nous rapprochons de l'étude de cas. Même si les informations recueillies peuvent, pour certaines d'entre elles, être classées, comparées et systématisées, on ne cherchera pas ici à établir une typologie des contenus à partir des déclarations. Certes un lien est fait avec les données sociolinguistiques exprimées, mais l'étude est surtout orientée vers la mise en mots d'expériences particulières de l'apprentissage et de la pratique du français et des autres langues. On recherchera dans le texte oral ce qui est dit des langues, et autour des langues, en associant forme et fond,

c'est-à-dire en travaillant conjointement les contenus, les procédés expressifs et les effets de sens.

- 28 On abandonne aussi clairement les visées explicatives en terme de corrélations ou la recherche des facteurs de causalité pour se placer dans une démarche compréhensive et interprétative. On va tenter une explication, cas par cas, de l'impact des événements sur les choix, les pratiques des langues, les succès ou les difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage, etc., à partir de l'explicitation qui se fera par le double travail d'expression du sujet et d'interprétation de l'analyste, interprétation qui prend souvent la forme d'un commentaire de texte, à visée généralisante. D'autres avant nous s'y sont essayés et nous ont servi de modèles : Gardès-Madray et Brès (1987), Franceschini, Esch-Serra et Py (1990) notamment. Les articles de Bensalah et Virolle-Souibès, Giacomi, Esch-Serra, Pujol-Berché, et Varro réunis par Brès (1995) dans les actes du colloque de Montpellier sur *Le récit oral* font état de problématiques et de démarches à bien des égards comparables aux nôtres<sup>9</sup>.
- 29 Voici trois études réalisées à partir de longs extraits d'entretiens de personnes d'âge, de sexe, d'origine et de milieu très différents : Sh., étudiant indien ; Fa., mère au foyer turque et Ang., jeune adolescente réfugiée du Cambodge. A travers chacune de leur histoire personnelle avec les langues, on abordera des problématiques très larges, communes à tous nos entretiens :
- a) l'articulation entre l'individuel et le social,
  - b) la langue et son pouvoir d'émancipation,
  - c) le difficile à dire.

## La prise en compte de l'événement : l'imbrication discursive entre l'individuel et le social

- 30 Bien entendu pour l'apprenant migrant, l'événement fondateur du bilinguisme, c'est le voyage, l'arrivée et l'installation dans un nouveau pays. Cet événement dans le cas de Fa. n'est pas préparé : le français fait irruption dans sa vie lorsqu'elle part rejoindre son mari en France. Il est déroutant (au sens étymologique du terme). Pour d'autres, par exemple pour les personnes qui viennent de pays dits francophones ou des ex-colonies françaises, il s'inscrit dans une probabilité historique. Pour Sh.<sup>10</sup> qui est né en Inde, l'événement-déclencheur n'était guère prévisible non plus :
- Sh. (02) - « Quand j'avais 12 ans, j'avais écrit, comme faisaient beaucoup d'étudiants de l'époque, écrire à des ambassades pour qu'ils envoient des brochures sur leur pays parce que c'était gratuit. On recevait souvent des jolis livres. Donc, je leur ai écrit. Entre autres, à l'Ambassade de France, et ils m'ont envoyé un livre qui était en anglais. Par contre, il y avait quatre pages au milieu qui étaient en français. Ça m'avait beaucoup, beaucoup étonné parce que c'était ma première contact avec le français. C'était écrit avec caractères latines. Ça m'a agacé parce que c'était quelque chose qui ressemblait à l'anglais, mais qui n'était pas l'anglais. Donc, je me suis dit : « Il faut que un jour j'arrive à lire ce texte qui m'échappe pour le moment. Et par la suite, j'ai opté pour le français à l'école. »
- 31 Si l'événement est fortuit, le récit que Sh. en fait lui donne cependant une forte cohérence, il l'inscrit dans une logique personnelle et sociale<sup>11</sup> :
- Sh. (01)<sup>12</sup>- « Quand j'avais 17-18 ans, je voulais partir aux Etats-Unis, mais moi, je n'ai pas pu obtenir le visa. Donc, c'était plus possible, et puisque je voulais me garder une certaine ouverture vers le monde extérieur, il était question que je fasse

autre chose qui me permet d'apprendre quelque chose sur un autre pays que l'Inde. »

Question - Et pourquoi tu as voulu aller aux Etats-Unis ?

Sh. (03) - « C'est vrai que en Inde, il y a une grande partie de la population qui voudrait émigrer aux Etats-Unis parce que ça représente un niveau de vie meilleur, des possibilités de travail meilleures ou des salaires beaucoup plus élevés. Et moi, au début, je n'avais aucune intention d'y aller, mais, quand j'étais au collège, j'avais fait la rencontre de quelqu'un qui essayait de partir aux Etats-Unis. Donc je me suis dit que peut-être, puisque ça me fascinait toujours l'Occident, il y a la possibilité de faire les études à l'étranger, je vais essayer de partir aux Etats-Unis. C'était pour faire des études et pour vivre dans un pays étranger, à l'occurrence de l'Occident. »

- 32 Le partage des sciences humaines en disciplines distinctes nous a habitué à distinguer l'individuel du collectif. Partir de l'unité discursive permet de voir au contraire comment se tisse dans le texte cette relation complexe entre le sujet et son monde, constitué tout autant par son environnement social que par ses expériences personnelles. Puisque nous posons comme thème central les langues, nous allons en accord avec la personne interrogée, dégager la position du « je » par rapport à des personnes, des groupes, des objets symboliques ou transitionnels liés aux langues.
- 33 Un exemple d'analyse :
- Notre travail consiste à faire le repérage systématique de ces éléments et à analyser à l'aide des outils énonciatifs, notamment les pronoms personnels, les adjectifs et les verbes subjectifs, les relations que la personne construit sous nos yeux, avec nous et pour nous, entre elle-même et son univers social.
- 34 L'analyse va se faire en deux grandes étapes :
- 1) la construction de la co-référence,
  - 2) la position de la personne interviewée par rapport à cette référence.
- 35 La construction de la référence se fait interactivement. Elle fait l'objet de la part du chercheur d'un guidage préalable (puisque c'est lui qui, à travers ses consignes et ses questions, va délimiter le champ du thème pertinent à savoir les langues ou l'apprentissage du français). Elle fait aussi l'objet d'une sélection par le chercheur, dans la mesure où il va opérer un choix pour l'analyse dans la masse des données discursives qui lui sont proposées. Le champ énonciatif est donc balisé en amont et en aval.
- 36 Les catégories très larges qui sont retenues sont les suivantes : les langues, et en relation avec ces langues, les personnes, les groupes, les espaces (géographiques ou symboliques). On est là dans l'ordre du précodage fourni par les catégories établies du dictionnaire ou du Code Civil (Américain, immigré) et de la sociologie ambiante (latino, beur, etc.). Liberté est laissée au sujet de construire des catégories plus fines et parfois inattendues pour nous.
- 37 La relation de la personne par rapport à la référence<sup>13</sup> se construit, quant à elle, autour de trois axes :
- a) celui du sémantisme : une analyse distributionnelle des contextes permet de dégager les termes associés, dont on organisera les champs thématiques,
  - b) celui de la place du sujet marquée par les pronoms personnels et par l'expression des relations spatiales entre lui et les groupes,
  - c) celui de l'évaluation de la référence : jugements, opinions, sentiments.
- 38 Dans l'extrait Sh (02), on notera :



a) les groupes de références proposés :

- les ambassades, l'Ambassade de France : pronoms « ils » (exclusif)
- beaucoup d'étudiants de l'époque : pronoms « on » (inclusif)

a') les champs associés :

- lire et écrire : « j'avais écrit », « écrire », « brochures », « livres », « livre », « quatre pages », « c'était écrit avec des caractères latins », « lire ce texte »,
- la pré-adolescence : « à 12 ans ».

c) les évaluations positives : « gratuit », « joli »

c') les sentiments exprimés :

- la nouveauté : « c'était ma premier contact avec le français »
- l'étonnement fort : « ça m'a beaucoup, beaucoup étonné »
- l'agacement
- le défi personnel dans le monologue intérieur rapporté : « il faut qu'un jour j'arrive à lire ce texte qui m'échappe pour le moment »

- 39 Des rapports complexes sont posés dès le départ entre le français et l'anglais<sup>14</sup> : « c'était quelque chose qui ressemblait à de l'anglais mais qui n'était pas de l'anglais ». On pourrait voir là l'expression même de la métaphore telle qu'elle est posée par Ricœur (1975). On est devant une conception tensionnelle de la métaphore, dont la fonction cognitive apparaît dans une tentative de modifier le réel. Cette tentative prend dans le texte la forme d'une déclaration d'intention d'action, en l'occurrence, « arriver à lire ce texte », « opter pour le français à l'école »), fondatrice de l'apprentissage effectif.
- 40 Les extraits 01 et 03 précisent cette relation entre les deux langues. Plusieurs destinations ou espaces sont ainsi proposés par Sh :
- les États-Unis,
  - le monde extérieur,
  - un autre pays que l'Inde,
  - l'Occident,
  - l'étranger.
- 41 Dans ce paradigme la France n'apparaît pas. Pourtant la France, référence implicite, dont Sh. parle sans la nommer, et les Etats-Unis ont en commun : « l'Occident », « l'étranger », « un autre pays que l'Inde ». Cette co-inclusion va permettre de substituer la France aux Etats-Unis, devenus inaccessibles. L'apprentissage du français n'est alors évoqué que de façon très vague « que je fasse autre chose qui me permet d'apprendre quelque chose sur un autre pays que l'Inde », dans une instrumentalité très générale.
- 42 Les termes associés aux Etats-Unis sont « partir » (2 occurrences), « émigrer » et « visa ». La négation et le passif : « je n'ai pas pu », « c'était plus possible » les rendent hors d'atteinte.
- 43 Par rapport à l'Occident, l'expression est forte et positive : « ça me fascinait ».
- 44 Le groupe présenté ici par Sh. est un groupe inclusif : « C'est vrai que en Inde il y a une grande partie de la population qui voudrait émigrer aux Etats-Unis ». Pourtant ce n'est pas un groupe identificatoire ; bien au contraire. Sh. s'en démarque tout d'abord : « Et, moi, au début, je n'avais aucune intention d'y aller ». Par la suite les motivations de ce groupe ne sont pas exprimées comme étant partagées par Sh : « Ça représente un niveau de vie meilleur, des possibilités de travail meilleures ou des salaires beaucoup plus élevés ».

- 45 Le champ thématique est organisé avec « niveau de vie », « travail », « salaire ». L'usage insistant (3 occurrences) du comparatif de supériorité implique une continuité entre l'Inde et les Etats-Unis. Lorsqu'il parle de ses propres motivations, Sh. s'incrit ailleurs, dans une thématique personnelle et studieuse :
- une certaine ouverture vers le monde extérieur
  - apprendre quelque chose sur un autre pays que l'Inde
  - faire des études à l'étranger
  - faire des études
  - vivre dans un pays étranger
- 46 « Monde extérieur », « autre » et « étranger » le placent plus radicalement dans l'altérité par rapport à l'Inde. C'est la langue étrangère, la langue de l'autre (ici, le français) qui y donne accès.

## Langue et émancipation

- 47 Fa. est Turque. Elle a 37 ans et vit, depuis 1975, en France où sont nés ses trois enfants (18 ans, 14 ans, 5 ans). Elle n'a jamais travaillé à l'extérieur, sa seule activité professionnelle étant d'aider son mari, qui travaille dans la confection à domicile. Elle suit actuellement des cours d'alphabétisation. C'est son professeur qui l'interroge après la classe<sup>15</sup>.

Fa. (01) :

Enquêtrice - « Et à ce moment-là, vous ne parliez pas le français ? »

Fa. - Non, pas du tout.

Enquêtrice - Et comment ça s'est passé à ce moment-là ?

Fa. - C'était très dur... On dirait que... J'é/j'écoute pas... j'écoutais pas... je suis sourde... J'entends rien du tout... quand je comprenais pas... ça me fait très très mal (léger rire).

Enquêtrice - Ça a duré combien de temps comme ça ?

Fa. - 4 ou 5 ans... C'était très dur pour moi... J'ai envie d'apprendre plus vite possible... »

Fa. (02)

Enquêtrice - « Alors votre mari vous apprenait des mots ? »

Fa. - Il voulait pas me répondre parce que je sais pas chaque fois il me disait "arrête", il se fâche très vite quand je parle pas correctement... Il voulait pas que je parle mal, il était contrarié... il m'aidait pas beaucoup... »

Fa. (03)...(suite)

« alors ça m'ennuyait parce que j'aime bien apprendre, alors je fais des efforts pour apprendre, quand j'ai eu mon premier enfant... j'étais obligée d'aller/d'aller à la médecin toute seule... mon mari il avait pas le temps... j'ai fait tout ce qu'il y a à l'extérieur pour l'enfant, c'est moi qui occupait alors comme ça, ça m'aide beaucoup... Quand il est parti à l'école primaire, je vais essayer de travailler avec lui, c'est-à-dire que en lisant, en/en travaillant à mon fils, je travaillais moi-même aussi... comme ça petit à petit, j'ai appris à lire. »

Fa. (04) :

Enquêtrice - « Vous avez des bons amis français ? »

Fa. - Oui... même plus que turcs.

Enquêtrice - Ça vous a aidée à apprendre le français ?

Fa. - Oui... Mais pour moi... (incompréhensible) chacun/chacune ça doit être une envie. Moi, j'ai beaucoup envie d'apprendre une autre langue, je n'ai pas eu de possibilité jusqu'à maintenant, mais je vois... les autres Turcs, je vois, des fois, je trouve, ils parlent même très mal en turc... Ils ont pas d'accent très fort, mais ils déforment les mots de turc aussi.

Enquêtrice - Pourquoi ils parlent mal le turc, ils viennent d'une région... ?

Fa. - Voilà, voilà. Souvent ils ont élevés dans une région où c'est pas la bonne langue.

Enquêtrice - Ils ne sont pas allés beaucoup à l'école peut-être ?

Fa. - Des fois, plus que moi... Même à mon village, j'étais à l'école primaire, il y a des gens qui parlent pas bien turc mais moi, j'ai envie de parler... correctement. Même dans ma maison, mes parents y'a d'accent qui vient de la Mer Noire. Mais moi, je pas envie, même moi aussi j'étais contrariée avec mes parents toujours "Faut pas dire ça !"... Alors, j'ai envie beaucoup de parler une autre langue... Si j'ai des possibilités maintenant je vais apprendre une autre langue aussi... même je sais pas beaucoup, je sais pas, j'en ai pas besoin, j'aime bien.

Enquêtrice - Quelle langue vous voulez apprendre ?

Fa. - Bien sûr anglais... C'est plus courant. »

48 J'ai choisi cet entretien parce que c'est un discours d'émancipation féminine, émancipation qui passe par l'apprentissage des langues. Je l'ai aussi retenu parce qu'y sont mêlés à la fois la souffrance de l'ignorance, la norme et le désir d'apprendre, c'est-à-dire du social et de l'affectif qui se trouvent exprimés en même temps dans le creuset du texte autobiographique.

49 La souffrance de l'ignorance :

Dix-neuf ans après, le souvenir de la souffrance du début est intact : « c'était très dur », « ça m'a fait très très mal », « c'était très dur pour moi ». L'absence de compréhension apparaît comme une mutilation : « j'écoute pas », « j'écoutais pas », « je suis sourde », « j'entends rien ». L'émotion, provoquée par le rappel de cette période douloureuse, se marque dans le discours par des énoncés très courts suivis de longues pauses, par des hésitations, des répétitions et un léger rire.

50 L'émancipation :

Dans l'extrait 02, le relevé des contextes autour du mari, le fait apparaît toujours en position sujet dans une phrase à orientation négative :

- il voulait pas
- il me disait : « arrête »
- il se fâche
- il voulait pas
- il était contrarié
- il m'aidait pas beaucoup

Fa. se place elle-même en position objet ou subordonnée :

- (il voulait pas) me (répondre)
- parce que je sais pas
- quand je parle pas correctement
- que je parle mal

51 Elle fait l'objet d'une auto-évaluation négative (« je sais pas », « je parle mal », « je parle pas correctement »).

52 Dans l'extrait (03) qui suit immédiatement le précédent, Fa. apparaît maintenant exclusivement en position sujet, sujet de verbes de sentiments et d'attitudes :

- ça m'ennuyait
- j'aime bien (apprendre)
- je fais des efforts (pour apprendre)
- je vais essayer (de travailler)

et sujet de verbes d'action :

- j'ai eu mon premier enfant,
- j'étais obligée d'aller,

- j'ai fait tout,
- c'est moi qui occupait,
- en lisant,
- en travaillant,
- je travaillais,
- j'ai appris à lire.

53 Les évaluations ont disparu. Fa. se présente alors dans le texte comme grammaticalement forte, sujet de pensées et d'actions autonomes<sup>16</sup>.

54 Le désir d'apprendre :

L'expression du désir de langues et de l'envie d'apprendre parcourt le texte et se cristallise sur deux termes : « j'ai envie » et « j'aime ». Elle va de pair avec l'affirmation de soi : c'est toujours le désir de « je » :

01 -	j'ai envie d'apprendre plus vite possible
03 -	j'aime bien apprendre
04 -	pour moi, chacun/chacune ça doit être une envie
	moi, j'ai beaucoup envie d'apprendre une autre langue
	moi, j'ai envie de parler correctement
	mais moi, je pas envie
	alors j'ai envie beaucoup de parler une autre langue
	j'aime bien

55 L'envie est présentée comme sous-tendant l'apprentissage au détriment même du besoin :

04 -	même je sais pas beaucoup, je sais pas, j'en ai pas besoin, j'aime bien
------	---

56 La norme :

Elle préside à l'entretien puisqu'il a lieu, après la classe, entre un professeur et son élève. De cela, on ne dira rien.

57 Le discours normatif apparaît cependant à deux reprises dans la bouche de Fa. Une première fois dans l'extrait 02 : c'est le mari qui détient ce discours et c'est elle qui en est l'objet minorisé. Dans l'extrait 04, on assiste à un renversement : c'est Fa. qui porte des jugements normatifs sévères sur la parole des autres :

- les autres Turcs, je vois, des fois, ils parlent très mal en turc
- même à mon village, il y a des gens qui parlent pas bien turc
- même dans ma maison, mes parents

58 On voit aussi que c'est la construction discursive de la référence que constitue l'autre comme différent de moi, qui permet l'expression de l'identité personnelle.

- 59 Par ailleurs, le discours normatif, posé comme initialement du mari, est assumé par la suite par Fa. Elle est à son tour « contrariée », elle interdit à son tour, à l'autre de parler : 02 : « arrête », 04 : « faut pas dire ça ». Il y a là reprise du discours de l'autre.
- 60 On voit donc s'affirmer le « moi » au long de cet entretien où souffrance, émancipation, désir et norme sont, eux aussi, imbriqués dans le discours de Fa. La norme est liée autant au désir de ne plus souffrir de son ignorance et au désir d'apprendre qu'à l'émancipation, comme reprise à son compte des propos de l'autre. Ce texte oral organise sa propre diversité avec des accentuations différentes. Selon les passages, on passe d'une dominante émotive (01) à une dominante explicative ou didactique (04), chacune avec une forme spécifique de mise en mots.

## Le difficile à dire : mais, même et quand même

- 61 Je reprendrai à mon compte cette expression de François (1994, 1995) en distinguant pour simplifier ici trois types de difficultés :
- les difficultés linguistiques (manques de moyens),
  - les difficultés situationnelles,
  - les difficultés liées à ce qu'il y a à dire : il y a des contenus clairs, factuels, paraphrasables et des contenus plus obscurs, qui ne sont pas préalables à leur mise en mots mais qui émergent au contraire au cours du récit de la personne qui, parfois, en prend conscience en en parlant justement.
- 62 Ang. est une jeune Cambodgienne de 14 ans, qui vient de passer plusieurs années dans les camps de réfugiés de son pays détruit par la guerre. Pour elle, « le difficile à dire » relèverait plutôt au départ du linguistique et du situationnel, mais elle exprime aussi difficilement ses contradictions sous forme de tension (critique/résignation, ici/là-bas, avant/maintenant). Arrivée depuis un an et demi en France, elle suit des cours de soutien en français avec Carole, qui va l'interroger ici. Carole est une jeune étudiante française<sup>17</sup>. Il est donc difficile pour Ang. d'exprimer sa déception en même temps que sa reconnaissance envers la France.
- 63 On étudiera les procédés rhétoriques qui permettent à la jeune fille de critiquer la France, sans inclure son interlocutrice française dans cette critique. Le relevé de tous les contextes dans lesquels apparaissent les mots : « France » et « Français » chez Ang. est assez éclairant<sup>18</sup> :
- 64 Il y a d'abord une série de qualités sociologiques présentées de façon neutres ou comparatives : l'accueil des étrangers, la relation parents-enfants, l'égalité des sexes qui font l'objet de jugements positifs explicites :

223 -	je pense que y'a beaucoup des étrangers en France et c'est quand même un des pays qui sont très ouverts aux étrangers
227 -	je trouve que y'a beaucoup des étrangers par rapport à des autres pays
377 -	je vois, les filles, elles sont vraiment libres
380 -	les enfants ont plus de confiance envers leurs parents... ils peuvent discuter très facilement

523 -	je préfère plutôt la culture française. Je trouve c'est plus drôle... plus moderne, plus développé... On voit pas la différence entre femmes et hommes, par exemple, dans les métiers... Bon, je trouve, c'est très bien
-------	--

65 Là où la jeune fille est impliquée dans ses propos la critique s'avère plus délicate :

130 :	Je ne veux pas dire du mal des Français,
148 :	je ne peux pas vraiment critiquer le pays que j'habite.

66 Deux procédés rhétoriques principalement permettent l'expression nuancée et touchante pour le lecteur de cette critique :

67 a) la sous-catégorisation : nous l'avons vue à l'œuvre dans les textes précédents. Elle joue ici un rôle différenciateur pour l'interlocuteur, cette fois-ci. Carole, la jeune Française, peut choisir, entre deux catégories identificatoires proposées par An, celle qui est la bonne :

189 :	j'ai rencontré des gens très sympathiques, y'a des gens bien, même si à côté de ça, y'a des gens qui sont pas très... mais bon...
202 :	y'a certains Français, c'est vrai, ils sont très racistes, mais y'a d'autres... très ouverts, très compréhensifs...,
236 :	maintenant j'ai quand même compris que... y'a des gens très méchants, y'a des gens très gentils, y'a toutes sortes de gens...

68 Des personnes ou des propos précis, dont l'interlocutrice n'est pas responsable, font l'objet de jugements négatifs :

213 -	dans ma classe, j'entends un garçon, il parle de ce genre de choses (racisme), je trouve c'est quelque chose de très petit
218 -	ça fait mal au coeur d'entendre ça, mais... c'est des petites choses... passagères, c'est vrai, ils sont bêtes

69 Un locuteur cambodgien anonyme, sorte d'interprète, d'intermédiaire entre le Cambodge et la France et dont le discours est rapporté avec insistance, fonctionne, lui, comme bouc émissaire :

236 :	je pensais c'était un très beau pays, mais je pensais ce sont des gens... les gens disaient là-bas (au Cambodge) : « ce sont des gens très gentils »... maintenant j'ai quand même compris que...,
-------	--

262 :	pour eux... c'était un pays formidable, je pense que, peut-être j'ai mal compris, je veux dire... que ici, y'a pas la guerre,
460 :	j'ai tellement... qu'on m'a dit de belles choses et quand je vois c'est vraiment catastrophique,
405 :	si les gens n'ont pas dit que en France, c'était le Paradis, j'aurais trouvé c'est tout à fait normal, mais bon, je trouve c'est la faute des gens qui m'ont raconté toutes ces bêtises.

- 70 b) la dialogisation intérieure est la marque de la tension chez Ang. Elle s'exprime par des « quand même », des « mais » et des « mais bon ».

169 -	je pense, c'est quand même, c'est... là où je vis, j'ai quand même l'histoire
175 -	c'est quand même là que sera mon futur pays, c'est là que j'habite, et bien sûr, je connais plus que d'autres pays
189 -	j'ai rencontré des gens très sympathiques, y'a des gens bien, même si à côté de ça, y'a des gens qui sont pas très... mais bon...
198 -	je pense qu'ils sont assez aimables, gentils mais bon... c'est difficile
202 -	y'a certains Français, c'est vrai, ils sont très racistes, mais y'a d'autres... très ouverts, très compréhensifs... mais je pense c'est dans tous les pays
218 -	ça fait mal au coeur d'entendre ça, mais... c'est des petites choses... passagères, c'est vrai, ils sont bêtes
236 -	je pensais c'était un très beau pays, mais je pensais ce sont des gens... les gens disaient là-bas (au Cambodge) : « ce sont des gens très gentils »... maintenant j'ai quand même compris que... y'a des gens très méchants, y'a des gens très gentils, y'a toutes sortes de gens...

- 71 Cette tension qui domine le récit d'Ang. va aussi se marquer entre :  
- l'aphorisme de la résignation : « la vie », « on »

449 -	la vie serait pas drôle... si on n'adapte pas dans ce pays où on est
-------	--

- l'expression extrême de l'éprouvé personnel : « le cœur », « je » :

218 -	ça fait mal au cœur d'entendre ça
698 -	je suis levée tous les matins, j'ai le cœur qui bat très fort
707 -	je ne suis pas très heureuse dans ma classe

## En conclusion

- 72 A travers ces trois entretiens nous avons vu les individus interpréter leurs actions et leurs émotions en construisant ou en reconstruisant une cohérence en quelque sorte « habitable » pour eux au moment de l'entretien, pour reprendre l'expression de J. Bruner.
- 73 Bien entendu, le type d'étude que nous avons mené à travers ces trois exemples est tout à fait exploratoire et pose sans aucun doute au lecteur (comme à l'auteur d'ailleurs !) un certain nombre d'interrogations, notamment sur les notions de « personne », d'« intentionnalité » et sur l'articulation entre l'énonciateur (pris en flagrante activité de paroles) et l'acteur social choisi par nous pour son bilinguisme.
- 74 Les textes étudiés mêlent l'individuel et le collectif, le cognitif et l'affectif, l'autre, les autres et soi-même. Ils font état de la dimension historique, diachronique de l'expérience humaine, qu'ils recréent par mimésis en respectant la chronologie des événements, et lui attribuent souvent une valeur explicative. Les tensions et les contradictions inhérentes à toute situation d'apprentissage et de changement linguistique et social trouvent un espace verbal où s'exprimer.
- 75 Les discours admettent des accentuations, des soulignements. Ils ont chacun des modes d'organisation spécifiques, qui posent des problèmes de comparaison parfois ardu, mais c'est pourtant ce dont l'analyse de discours doit rendre compte en choisissant des approches diversifiées comme nous l'avons fait.
- 76 D'une façon générale les linguistes ne se sont montrés, jusqu'à présent, que fort peu intéressés par les récits de vie comme genre discursif ou comme outil de travail. Il s'agit là cependant d'un objet, qu'il soit un mode d'expression particulier ou une source de données, qui passionne depuis longtemps les moralistes et les hagiographes, les historiens (Ecole des Annales), les philosophes (M. Foucault), les sociologues (Ecole de Chicago), les anthropologues (O. Lewis), les psychanalystes, bien sûr, et les littéraires (Ph. Lejeune). Cette relative négligence de notre part est sans doute à repenser. Elle est d'autant plus regrettable que les linguistes possèdent, en commun avec les littéraires, des outils d'analyse élaborés, qui nous permettent de prendre en compte à la fois les thèmes et les formes des énoncés et de travailler sur les effets de sens auxquels ils participent.
- 77 Lorsque le récit de vie se centre sur les langues de la personne interrogée, son intérêt redouble pour le linguiste. Surtout lorsque, pour l'apprenant ou le bilingue étranger, il doit le faire avec les mots de l'autre.

---

## BIBLIOGRAPHIE

BENSALAH Y. & M. VIROLLE-SOUBES (1995). « Khadra, danseuse oranaise : récit de vie et de survie », in BRES J. (éd).

BRES J. (éd), (1995). *Le récit oral*. Montpellier : Praxiling, Université Paul Valéry Montpellier III.



- BRUNER J. (1991). *...quand la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- CANDELIER M. & G. ZARATE (1996). *Les représentations en didactique des langues et des cultures*. Paris : Didier-Erudition, CREDIF, « Notions en question ».
- DEPREZ Ch. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Paris : Didier, CREDIF, « Essais ».
- DEPREZ Ch. (1993). « L'entretien autobiographique ou la (re) présentation de soi : un exemple de dialogue à trois », in POUDER M. Ch. *L'enfant "étranger" en interactions*. *CaLaP*, 10 : CNRS-Paris V.
- DEPREZ Ch (1996). « L'apprenant (le bilingue) et ses langues », in CANDELIER M. et G. ZARATE (éds).
- FRANCESCHINI R., C. CÆSCH-SERRA et B. PY (1990). « Ruptures et reconstructions discursives du sens en situation de migration », *Langage et Société*, 50-51, Paris : M.S.H.
- FRANCOIS F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris : Nathan, « Théories et pratiques ».
- FRANCOIS F. (1994). *Morale et mise en mots*. Paris : L'Harmattan.
- GARDES-MADRAY F. et J. BRES (1987). « Conflit de nomination en situation diglossique », in VERMES G. & J. BOUTET (éds). *France, pays plurilingue*. Paris : L'Harmattan, tome 2.
- GIACOMI A. (1995). « Récits de migration et construction d'images identitaires », in BRES J. (éd).
- GRIZE J.B. (1989). « Logique naturelle et représentations sociales » in JODELET D. (éd). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- GRIZE J.B. (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.
- HARTOG F. (1991). *Le miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre*. Paris : N.R.F.-Gallimard, « Bibliothèque des Histoires ».
- LAFONT R. (éd.) (1986). *La production d'identité*. Actes du symposium de Sommières, Montpellier, Université Paul Valéry et C.N.R.S.
- LAMBERT M. (1994). « Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages en langue étrangère », in JISA H. (éd). *Les profils d'apprenants*. *A.I.L.E.*, 4, Publication de l'Université de Paris VIII-Vincennes.
- LE PAGE R. & A. TABOURET-KELLER (1985). *Acts of identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- CÆSCH-SERRA C. (1995). « Le récit de migration : organisation et exploitation du modèle à des fins identitaires », in BRES J. (éd).
- PUJOL-BERCHE M. (1995). « Marques d'identité et d'appartenance dans les récits de vie », in BRES J. (éd).
- RICCEUR P. (1975). *La métaphore vive*. Paris : Seuil.
- RICCEUR P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- VARRO G. (1995). « L'élaboration du roman personnel à travers le récit sur le prénom », in BRES J. (éd).
- VARRO G. (éd) (1995). *Les couples mixtes et leurs enfants en France et en Allemagne*. Paris : A. Colin.

## NOTES

1. Notamment POCHARD J. Ch. (1994), LAMBERT M. (1994), CÆSCH-SERRA C. (1995) in LUDI G. et PY B. (éds).
2. RICCEUR P. (1990) dans l'étude intitulée : « L'identité personnelle et l'identité narrative ».
3. Une exception toutefois, passée trop inaperçue, le livre de Bogaards F. (1991) *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris : Hatier-Didier, CREDIF, LAL.
4. On se référera aux écrits de Grice (1989, 1990) sur la « schématisation discursive ».
5. « La personne conçue comme un univers de motivation et de cognition, unique, plus ou moins intégré, comme un centre dynamique de conscience, d'émotion, de jugement et d'action, organisé comme un tout distinct et installé par contraste avec d'autres ensembles du même type sur une toile de fond sociale et naturelle » (1991 : 123).
6. Notons que jusqu'à présent les entretiens nous posaient toujours la question de la vérité. Nous devons admettre : a) d'une part qu'il y a bien une sorte de contrat de sincérité de la part de la personne interrogée (cf. « les maximes » de Grice ou « le pacte autobiographique » de Lejeune) ; b) d'autre part que, sans intention particulière de mentir, la personne interrogée est le plus souvent versatile dans ses propos : elle peut dire une chose un jour à une personne, une autre chose un autre jour à une autre personne. On sait aussi l'importance que revêt pour les bilingues le choix de la langue dans laquelle on parle de soi. Si on s'attache à l'émergence dans le discours d'une identité personnelle qui se construit à deux dans l'interaction et qui se distribue dans le dialogue, la question de la fiabilité des données n'apparaît plus comme centrale.
7. Je pense à la méfiance exprimée par J.C. Passeron (1990) : « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires » in *Revue française de Sociologie*, XXXI, pp. 3-22.
8. Par exemple entre l'arabe et le français ou entre les Arméniens et les Français.
9. On trouvera dans Varro (éd) (1995) des témoignages très intéressants (et reproduits dans leur intégralité) de femmes et d'adolescents franco-allemands.
10. Sh. a été interrogé en 1995 par Greta Moore et Claudine Kindbeiter (étudiante en Maîtrise FLE à Paris V- René Descartes)
11. « Pour être expliquée, l'action (d'apprendre) doit être située en continuité avec un monde culturel », (cf. Bruner, op. cit. p. 115).
12. Ce passage précède immédiatement l'extrait 02 ci-dessus. Le passage 03 le suit de très près.
13. La position de la personne par rapport à son interlocuteur, ainsi que sa position par rapport à ses propres propos ne seront pas étudiés ici.
14. Cela n'est pas rare : je citerai l'exemple de Nora qui vient des Philippines armée d'un anglais qu'elle croit être un passe-partout universel (cf. \*Deprez, à paraître) ou celui d'une étudiante de Singapour : là où l'anglais est la langue d'enseignement commune (avec le chinois), le français fait la « distinction ».
15. Cet entretien a été réalisé et transcrit par Sophie Poujade qui l'a présenté lors d'une séance de travail du Laboratoire de Sociolinguistique de Paris V consacrée aux modes d'appropriation non-formels du français, en février 1994. Les extraits sont donnés dans l'ordre.
16. La contrainte (salutaire, semble-t-il) à l'apprentissage du français : « ça m'aide beaucoup » n'apparaît que dans « j'étais obligée d'aller à la médecin. »
17. Carole Descamp, maîtrise FLE, (1991).
18. Il s'agit bien ici du relevé intégral.

---

## RÉSUMÉS

Trois entretiens autobiographiques d'apprenants-bilingues très différents : un étudiant indien, une mère de famille turque et une adolescente réfugiée du Cambodge sont présentés ici. Ils font l'objet d'une analyse textuelle mettant en relief les liens entre l'individuel et le collectif, entre les émotions, les jugements de valeur et les motivations. L'étude des procédés de mise en mots du vécu personnel par rapport aux langues ouvre une voie pour une meilleure compréhension des apprentissages langagiers. L'auteur entend de cette manière renouer avec une approche holistique en didactique des langues.

This article examines autobiographical interviews with three very different learner-bilinguals : an Indian student, a Turkish mother and an adolescent Cambodian refugee. The analysis attempts to highlight the relationship between individual and community, and between emotions, attitudes and motivations, and in so doing, proposes that the study of how personal experiences with language are recounted opens a new perspective for understanding language learning better. This approach re-unites the author with the traditional « holistic » approach to language teaching.

## AUTEUR

**CHRISTINE DEPREZ**

Université de Paris V- René Descartes