« Raconter son histoire avec les langues »

Un module en formation initiale de professeurs des écoles comme premiers pas vers une réflexivité plurilingue

Fanny Berlou et Chantal Domp martin

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/9430>

DOI : 10.4000/rdlc.9430

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Fanny Berlou et Chantal Domp martin, « « Raconter son histoire avec les langues » », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, mis en ligne le 26 août 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/9430> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9430>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

« Raconter son histoire avec les langues »

Un module en formation initiale de professeur·es des écoles comme premiers pas vers une réflexivité plurilingue

Fanny Berlou et Chantal Dompmartin

Introduction

- 1 Les biographies langagières (désormais BL) sont « l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle [une personne] a parcourus et qui forment désormais son capital langagier », la personne étant « un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères », ces langues constituant « un capital langagier sans cesse changeant » formé des « expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire [...] » (Cuq, 2003 : 36-37).
- 2 Ces « formes particulières de récits de vie focalisées sur les langues » (Simon & Thamin, 2009) ont été d'abord utilisées en sociolinguistique pour faire émerger des données sur les pratiques des locuteurs avant d'être mobilisées en didactique des langues. De nombreux travaux ont alors montré leur intérêt en classe dans différents contextes pour valoriser le répertoire plurilingue des apprenant·es et pour pouvoir s'appuyer sur ce répertoire une fois énoncé, raconté, formulé, conscientisé pour construire les apprentissages. Les BL ont été décrites comme amorce de programmes d'éveil aux langues bénéfiques aux élèves dans nombre de publications (Candelier, 2003, Castellotti & Moore, 2011). On a aussi montré qu'en amont ou en parallèle du travail avec les élèves, le travail avec les enseignant·es pouvait avoir des effets systémiques notables, dont toute la communauté scolaire va bénéficier (Simon & Maire Sandoz, 2015). Le biographique ainsi est décrit comme une ressource pour l'enseignant·e de langues et pour l'enseignant·e d'autres disciplines. Sensibiliser les enseignant·es à leur propre biographie langagière en formation initiale apparaît comme un levier (Simon, 2014 ; Simon & Thamin, 2012). Cette ressource a fait ses preuves en formation des enseignant·es de Français Langue Étrangère ou de langues dans le second degré comme

outil de travail pour la réflexivité (Muller, 2012 ; Simon, 2014), « la réflexivité formative » étant déclinée « comme une compétence professionnelle des enseignant·es de langues traduisant un "savoir agir en contexte" » (Galligani, 2014 citant Bretegnier, 2011).

- 3 Ce thème de la réflexivité est central dans les démarches des « histoires de vie en formation » (Pineau & Le Grand, 1993). Ainsi, Moore (2001) a montré que l'élaboration et l'analyse de biographies langagières « permet aux étudiants engagés dans des dispositifs d'élaboration et d'analyse de leur propre parcours langagier de mieux se connaître ». Molinié (2006) souligne qu'à la fois apprenant·es et enseignant·es, ils/elles s'interrogent, au travers de ces dispositifs, sur la manière dont leurs « trajectoires linguistiques et culturelles » façonnent leurs représentations, leurs conceptions et leurs pratiques linguistiques d'apprentissage d'une part, et d'enseignement d'autre part.
- 4 Les travaux cherchant à développer les approches plurilingues sont foisonnants depuis plusieurs décennies. En témoignent, en mars 2019, les débats de la conférence de consensus du CNETCO, qui rappelle, dans la troisième recommandation du jury, l'importance de « créer des ponts entre les différentes langues et cultures ». Le Conseil de l'Europe, quant à lui, prône une formation au plurilinguisme tout au long de la vie, dans laquelle est largement explicitée l'importance du biographique (Beacco, 2005). Toutefois, ces démarches basées sur l'autobiographique langagier méritent encore une diffusion plus ample dans l'institution scolaire, afin que, grâce à ces outils de retour sur soi, les enseignant·es prennent mieux en compte les situations plurilingues de leurs élèves. De fait, elles méritent d'être mises en musique concrètement en formation, en tant qu'élément fondateur des pratiques ultérieures des enseignant·es. Elles peuvent servir de *repère* initial, au sens où l'entendait Louise Dabène (1994), amenant le·la future enseignant·e à questionner et à appréhender l'ensemble des concepts sociolinguistiques nécessaires à l'enseignement des langues, de l'ambiguïté des étiquettes (langue(s) maternelle(s), langue(s) plus ou moins étrangère(s)) au statut social des langues, qui leur confère une plus ou moins grande valeur aux yeux des sujets, en passant par le rôle de l'institution scolaire dans cette valorisation ou dévalorisation.
- 5 C'est ce à quoi entend participer la recherche doctorale dont il sera question ici et dont cet article se propose de tirer un fil très partiel chemin faisant. Cette recherche doctorale prend pour objet d'investigation les « biographies langagières en formation » pour des enseignant·es du premier degré. Le contexte est celui de l'INSPE¹ de Toulouse Occitanie Pyrénées, où, de notre position de formatrice en didactique des langues, nous avons mis en œuvre une ingénierie de formation incluant une démarche biographique. Nous cherchons à voir quelle incidence ce module spécifique « Biographies langagières » (décrit ci-après), au début de leur formation, aura sur la manière dont les professeur·es des écoles stagiaires vont ensuite interagir à leur tour dans les classes pour permettre une prise de conscience par leurs élèves de leurs propres biographies langagières.
- 6 Dans cet article, nous nous focalisons sur l'analyse de deux corpus de textes rédigés par la promotion bénéficiant du dispositif innovant observé, dans les premiers temps du protocole de recherche général². Nous cherchons à voir les écarts entre ces deux productions textuelles, postulant qu'une double modalité énonciative, telle qu'elle est proposée dans les consignes, permet aux sujets d'amplifier et de faire évoluer leur réflexion sur leur parcours linguistique.

- 7 En effet, notre choix de mise en musique d'une démarche de narration autobiographique sur les langues prévoit un module comprenant deux temps d'écriture : une écriture narrative sur une consigne clairement « autobiographique » (texte 1) d'une part, puis, plus tard, une écriture fictionnalisée (texte 2).
- 8 Varier la modalité (non-fiction en « je » et fiction proposée en « il » ou « elle ») devrait permettre aux participant·es d'interroger leur rapport aux langues : de l'écriture de soi « directe » à une possibilité de mise en mots plus indirecte. La modalité indirecte et la possibilité de fictionnalisation devraient servir l'amplification et l'enrichissement du texte initial à plusieurs points de vue (Domp martin-Normand, 2019). Que se passe-t-il en particulier si l'autorisation est donnée de se retrancher derrière un personnage fictionnel, dans une forme d'autofiction ? Les sujets pourront-ils nous en dire davantage sur le rapport aux langues, en cachant le « je » derrière le « il » ou « elle » ?
- 9 Nous présenterons d'abord succinctement le module « Biographies langagières » avec les consignes ayant suscité la rédaction des deux textes. Nous nous appuierons ensuite sur des extraits des textes réalisés dans ce module afin de voir si et comment le travail de double écriture permet aux sujets d'enrichir leur regard sur les langues de leur répertoire.

L'ingénierie pédagogique : le module « Biographies langagières » dans son contexte

- 10 Ce module a été proposé en septembre et octobre 2018 à sept enseignant·es-stagiaires professeur·es des écoles³ d'une promotion expérimentale en début d'année, en préambule de leur formation en didactique des langues.
- 11 Notons d'abord la diversité des licences d'origine des participant·es de ce groupe. L'une d'entre eux, L., est issue d'une licence de langues. T. a fait des études dans une école de commerce international ; on peut donc supposer qu'il a côtoyé diverses langues. Deux d'entre eux, C. et E., ont fait des études scientifiques et trois d'entre eux, M., I., et S. des études littéraires. Nous observons d'emblée une hétérogénéité de profils.
- 12 Le module proposé comprend 4 séances de 2 heures chacune, qui ont été filmées pour les besoins de la recherche. La première séance débute par la production d'un texte d'un genre autobiographique affirmé, à partir de la consigne suivante :

« Votre histoire avec les langues. Racontez. C'est l'état actuel de votre réflexion ».

Nous souhaitons permettre aux sujets de donner une première représentation de leur rapport entretenu avec les langues. Nous obtenons ainsi un premier texte autobiographique.

- 13 Les séances 2 et 3 sont consacrées à des activités en lien avec les biographies langagières, sous forme d'un « input » thématique ciblé :
- des activités sur le modèle de « la fleur des langues » (Kervran, 2006) et de « l'arbre polyglotte »⁴ (Simon & Maire-Sandoz, 2008) ;
 - la lecture et l'analyse de quatre extraits d'autobiographies langagières d'écrivain·es. tirés de l'ouvrage de Lise Gauvin, *L'écrivain francophone à la croisée des langues. Entretiens* (2006). Ces textes sont mobilisés pour commencer à faire conceptualiser la notion de répertoire langagier, constitué tout au long de la vie et dans toutes sortes de conditions ;

- la lecture et l'analyse d'extraits de biographies langagières d'enseignant·es ou futures enseignant·es, textes empruntés au « Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR »⁵.

Suite à différentes activités interactives, la dernière séance (séance 4) s'achève par la rédaction individuelle d'un second texte narratif d'un format différent, sur la consigne suivante :

« Vous rédigez un court texte à la troisième personne du singulier et en mobilisant les diverses langues de votre histoire. Voici une amorce : " C'est alors qu'il/elle arriva au pays des langues, il/elle était effrayé·e..." ».

Nous montrerons dans les paragraphes suivants d'abord l'évolution entre le texte 1 et 2 sur le plan formel : de formes simples, linéaires ou elliptiques, les scripteurs passent à des formes plus amples et stylistiquement améliorées. On note aussi des changements en termes de nombre de langues convoquées, pas toujours à la hausse, mais selon un tri qui va s'opérer et qui redonne une place à la subjectivité. Une mobilisation plus ample de ressources, en particulier au plan métalinguistique est à remarquer. Enfin nous regarderons de plus près les productions de deux sujets.

Expansion du texte et diversification des langues citées ou comment le texte de fiction rebat les cartes en autorisant la subjectivité

- 14 Les textes 1, montrant une première image du répertoire plurilingue de chacune, peuvent être répartis en trois ensembles :

- 5 *récits simples* (L., T., C., I. et S.) qui déroulent l'histoire de vie avec des phrases complètes sur un mode chronologique. On observe des variations de volume de texte, de densité et de qualité d'information,
- 1 texte en *mode inventaire* : E. inventorie succinctement avec des tirets les langues et les expériences associées ;
- 1 texte en *mode graphique* : M. liste les langues et les pays où il a voyagé et en dessine les drapeaux.

Tous les textes 1 se caractérisent par une apparente neutralité et une absence de dimensions axiologiques ou affectives.

- 15 Voici, par exemple, le texte en *mode graphique* de M. L'organisation spatiale tabulaire, exprimée graphiquement, ne permet pas de voir un ancrage émotionnel quelconque pour les langues en question.

Figure1 : Texte en mode graphique de M

- 16 Dans les textes 2, qui encouragent à la fiction (et induisent *de facto* de l'autofiction), on retrouve les éléments du parcours de vie langagier des sujets énoncés dans les textes 1, mais pas toujours tous ces éléments. Tous les textes sont néanmoins enrichis en termes de qualités stylistiques, avec des ajouts de différentes natures :
- 1 récit enrichi avec des alternances codiques entre les langues citées
 - 2 récits enrichis de métaphores poétiques
 - 3 récits plus amples sans procédé narratif particulier
 - 1 récit de l'histoire rêvée
- 17 Concernant les langues convoquées, on peut noter que certaines langues disparaissent, tandis que de nouvelles apparaissent.
- 18 Ainsi quatre étudiants (S., T., C., L.) retirent de leur second récit des langues présentes dans leur histoire familiale. Que faut-il en penser ? Peut-être seulement que la fictionnalisation avec changement d'énonciateur joue un rôle attendu de mise à distance de l'histoire personnelle. Ou alors, c'est un effet induit par la consigne : « Il/elle arriva au pays des langues ». Quel âge a le personnage ? Peut-être déjà un âge de découverte autonome et d'émancipation familiale... Rappelons que la suite de la consigne est « il/elle était effrayé-e ». Les langues de la famille sont peut-être par définition celles qui n'effraient pas et donc ne méritent pas aux yeux de certains d'être mentionnées dans le texte où l'imaginaire du voyage est convoqué.
- 19 A *contrario*, E. mentionne dans le texte 2 le français, sa langue « maternelle » comme langue supplémentaire. Celle-ci devient une langue à part entière de la biographie langagière de son personnage, alors que, dans son premier écrit, E. se focalisait essentiellement sur les langues étrangères apprises en contexte scolaire par elle-même. Le personnage, qui la représente, est donc un « être » au répertoire plus holistique, plus plein.

- 20 I., quant à elle, abandonne, dans son second récit, les langues auxquelles elle n'a pas adhéré en contexte d'apprentissage scolaire pour ne conserver que celle, unique, pour laquelle elle a eu *un coup de cœur au collège, l'espagnol*.
- 21 S., M., C., L., et E mentionnent de nouvelles langues dans le texte 2 : L. (qui a abandonné les langues de l'histoire familiale) mentionne trois nouvelles langues : le portugais, le guarani, le maya, toutes apprises en contexte scolaire. Elle explique, néanmoins qu'elle les abandonnera très vite les jugeant trop difficiles. Le degré de maîtrise de ces langues, ressenti comme faible et la brièveté du contact avec elles ne leur ont pas conféré une légitimité suffisante pour être mentionnées dans le texte 1, mais le récit 2 permet de les mettre en évidence comme ayant exercé une attraction, un désir, un affect de polarité positive.
- 22 Pour deux étudiantes, une nouvelle langue abordée en cours de scolarité, l'allemand en l'occurrence, est évoquée sur le mode du rejet. Dans le texte de S., la langue est incarnée, dans son « récit de l'histoire rêvée » par un *ogre qui va la manger et qui parle allemand*. De même, dans son récit « avec métaphore poétique », C. écrit que lorsque son personnage rencontre *Monsieur Allemand*, *[elle] eut un frisson dans le dos*.
- 23 Ainsi le texte de fiction semble avoir rebattu les cartes et avoir procuré la possibilité d'exprimer des affects, de la subjectivité. Le changement de format rend énonçables le plaisir et la souffrance du sujet dans les langues, l'amour ou la haine des langues, la facilité ou la difficulté à les connaître, les reconnaître ou les faire siennes, comme l'a montré aussi Lévy (2008).
- 24 Nous observons par ailleurs, dans les textes 2, l'apparition de mots et formulations en langues autres que le français : les sujets s'autorisent des alternances de codes. Ils commentent aussi les aspects prosodiques et phonologiques, tout en relativisant la difficulté. Enfin nous pouvons relever des incrustations de références culturelles.

Mobilisation plus ample de ressources plurilingues, métalinguistiques et culturelles

- 25 Quatre de nos sept participant·es intègrent, dans leur texte 2, des formulations ou mots en langue étrangère : *asi*, *buonenilt*, *wilkomen*, *güttentag*, *sbah kheir*. Nous relevons, dans chacun de ces textes, des approximations dans l'écriture des mots dans les différentes langues. Ainsi L. écrit : *Asi poco a poco el español ha sido cada vez más fácil* en omettant l'accent sur le « i » de *asi*, modifiant l'accentuation du mot. E. écrit en portugais un mot, issu d'une conversation avec sa mère d'origine portugaise, *buonenilt* qui relève peut-être d'une variante dialectale ou d'un mélange avec du catalan (*boa noite* en portugais, *bona nit* en catalan). S. s'autorise à écrire des mots en allemand ou en arabe avec des approximations orthographiques : elle écrit *wilkomen* (au lieu de *willkommen*) et *sbah kheir* (au lieu de *sbah el kheir*), ou encore *güttentag* (au lieu de *Guten Tag*).
- 26 S'autoriser la mobilisation de ces ressources, en étant conscients (ou pas ?) des inexactitudes dans l'accentuation des mots ou leur écriture laisse à voir un déplacement : prise de risque, prise de liberté, amenuisement de l'insécurité linguistique ? Des mots de langues dont on n'est pas expert méritent d'être utilisés, insérés dans le récit dans toute leur matérialité. Il y a ici jeu de langues.
- 27 Par ailleurs, on note, dans les textes 2, la présence de commentaires métalinguistiques, surtout sur les aspects prosodiques et phonologiques. Prenons ici le cas de I. Nous

relevons dans son écrit 2, pas moins de 12 assertions relatives à la prosodie et à la phonologie. Au pays des langues, son personnage reçoit les sons plutôt abruptement : *une multitude de sons inconnus la percuta*. Puis elle les catégorise et les qualifie. Les sons se répartissent entre : *certaines qui chantaient, d'autres qui grognaient, d'autres qui raclaient, plus ronds, plus dansant [sic]*. Vient alors l'injonction, le rappel à la « norme » : *il fallait faire rouler les "r", vibrer les "l" et racler les "j"*. La matérialité des langues autres est là encore mise en avant avec le travail perceptif et reproductif que cela représente. Le personnage prend du recul par rapport à l'effort : *Ce n'est pas si simple au début mais on s'y fait*. L'écrit de I. se termine par une remarque comparative : *Cette nouvelle langue ne lui semblait pas si complexe, elle y retrouvait beaucoup de similitudes avec sa langue natale*. Nous voyons ici une trace de réflexivité : la mise en exergue des similitudes entre les langues comme un moyen de surmonter les difficultés d'apprentissage. I. n'envisage pas la nouvelle langue dans une vision cloisonnante, mais s'appuie sur l'ensemble de son répertoire langagier, en le conscientisant, pour construire sa propre compétence plurilingue.

- 28 En termes d'enrichissement des textes se retrouvent en bonne place des références plus élaborées aux cultures rencontrées en même temps que les langues. On peut ainsi noter des incrustations de stéréotypes culturels. Ainsi T. intègre dans son récit des éléments culturels relatifs aux différents pays que le personnage traverse : *God save the Queen, Big Ben, London Bridge, Coffee Shop*. Il témoigne ainsi de sa connaissance culturelle de pays fréquentés, comme celle de l'hymne et de quelques monuments anglais ou de quelques coutumes néerlandaises.

De l'ellipse à l'élaboration discursive : un cas d'expansion plus marqué chez M.

- 29 M. inventorie, dans son texte 1, que nous avons appelé « mode graphique » (cf. supra), 11 pays dans lesquels il a voyagé : *Roumanie, Hongrie, Angleterre, États-Unis, Canada, Pays de Galles, Grèce, Italie, Allemagne, Belgique, Espagne*. Il recense les nombreuses villes qu'il a visitées : *Valence, Barcelone, Madrid, Grenade, Gérone, Saint Sébastien*. Son identité plurilingue, visiblement, semble relever, dans son premier écrit, essentiellement de la mobilité d'un parcours lié à des déplacements réalisés dans des contextes d'étude ou de loisirs : « étudiant-voyageur », terme que nous empruntons à Élisabeth Murphy-Lejeune (2000), il relie les langues à ses voyages.
- 30 Dans son texte 2, M. va plus loin et nous renseigne sur la compréhension qu'il a, au cours du voyage que son personnage fictionnel est en train de réaliser, du fonctionnement des langues entre elles, en mettant à jour l'existence de familles de langues : *Après avoir franchi les contrôles d'identité, [...] il commença enfin à y voir plus clair. Les langues étaient réparties par familles. Il a ainsi recours à la métaphore de la passerelle : Elles étaient toutes reliées par des passerelles qui permettaient aux mots et aux personnes d'aller de l'une à l'autre. Cette passerelle permet, selon lui, les échanges entre les langues : Peu à peu, il se sentait moins effrayé par ces langues, il devenait même curieux à leur égard. Enfin, il ose entrer en communication avec l'Italien : « BONJOUR ! –BUONGIORNO ! » Il fut surpris de la ressemblance entre les mots.*

- 31 La perception du mode de fonctionnement des langues entre elles, permet ainsi à M. de prendre conscience de sa compétence de communication en production et en réception.

Du texte linéaire au texte métaphorique : le cas de T.

- 32 Nous prendrons l'exemple de T qui passe d'un récit déjà dense et très informatif au temps 1 à un récit construit sur une ample métaphore filée au temps 2. Ci-dessous sont à lire les textes dans leur intégralité, puis nous reprendrons des extraits pour éclairer ce qui nous paraît le plus remarquable.

Figure 2 : Textes 1 et 2 de T.

Texte 1 (écrit de T.)	Texte 2 (écrit de T.)
<p>Je m'appelle T. D. et mon histoire avec les langues a commencé très jeune grâce à ma grand-mère qui parlait indifféremment le français, l'espagnol ou l'arabe, ce qui me fascinait. J'ai très vite compris que langue et identité étaient liés [sic]. Né dans la campagne « profonde » normande, j'ai assez vite réalisé que mes envies d'ailleurs passeraient obligatoirement par la maîtrise d'au moins une langue, voire 2. C'est pourquoi mes études post-bac ont commencé par le CESEM, une école de commerce international qui propose un cursus de 4 ans, dont 2 à l'étranger (Londres pour moi), avec 6 mois de stage dans le pays. Mais avant cela, j'avais dû me battre en 4^{ème} car mon collègue ne proposait que l'allemand en LV2 et il était pour moi hors de question d'apprendre cette langue (désolé Fanny !). Je me suis donc inscrit au CNED Espagnol LV2 avant de faire ouvrir un cours pour 2 élèves en 3^{ème}. Ce diplôme commercial en poche, j'ai eu la chance de décrocher assez vite un poste de chef de produits international dans un labo pharmaceutique dont le siège était situé à Amsterdam. Mon activité consistait à uniformiser la stratégie marketing des 30 pays dont j'avais la charge (sur les 5 continents). J'ai donc rencontré énormément de cultures et de langues, me ramenant toujours à ce lien étroit entre langue et identité. Enfin, pour des raisons « sentimentales », je me suis surpris à apprendre le serbe (alphabet cyrillique) en 3 mois. Pour ces mêmes raisons, je l'ai oublié en quelques années. J'ai donc toujours considéré que la connaissance de langues était un moyen inégalable de s'ouvrir au monde. La relation aux autres est tellement plus riche quand on s'adresse à eux dans leur langue maternelle ! J'aurais tellement aimé pouvoir parler plus de langues. Ce serait sans doute mon choix si on me donnait un super-pouvoir : Pouvoir parler toutes les langues et tous les dialectes.</p>	<p>C'est alors qu'il arriva au pays des langues. Il était effrayé par le nombre d'arbres qui l'entourait [sic], chacun représentant une langue. Le plus haut, un chêne majestueux, était le français. Il le reconnut immédiatement, comme s'il y était né. Dans de nombreuses ramifications, il reconnut des visages familiers.</p> <p>Derrière, un joli cèdre résonnait au son de « God save the Queen ». Au-dessus du tronc Shakespearien, il aperçut un écran au bout d'une branche où défilaient des images de l'Université où il avait étudié pendant 2 ans, juste sous la branche où trônaient Big Ben et le London Bridge.</p> <p>Plus loin sur le chemin, un saule pleureur commençait à s'ennuyer quand je l'aperçus. Il me sourit et me laissa deviner le logo d'un Laboratoire Pharmaceutique que j'avais bien connu pour y avoir travaillé. Quand j'entendis l'arbre éructer ses sons gutturaux et sentis les volutes de Coffee Shop, je compris qu'il était Néerlandais et passai mon chemin. Un peu caché derrière un flamboyant érable canadien, j'aperçus un magnifique rosier qui me souriait avec instance. Je ne compris pas son message au premier abord, tant ses codes apparaissaient différents. Quand je compris que c'était du cyrillique, mon visage s'éclaira et je n'eus plus envie d'avoir de propos a-Serbes.</p> <p>Le soir tombait et je n'avais plus le temps d'explorer les autres arbres de cette magnifique forêt. Néanmoins, les sons, les odeurs et la diversité me donnaient une énorme envie de revenir dans ce pays magique et d'aller escalader encore de nombreux arbres.</p>

- 33 Le texte 1 de T., comme dans l'ensemble des récits initiaux, est rédigé à la première personne du singulier. La progression est chronologique.
- 34 T. commence son récit autobiographique en écrivant : *Je m'appelle T. D.* Il utilise des mots ou expressions avec parfois une valeur axiologique tels que : *J'ai assez vite réalisé que mes envies d'ailleurs passeraient obligatoirement par la maîtrise d'au moins une langue, voire 2 ; J'ai donc toujours considéré que la connaissance de langues était un moyen inégalable de s'ouvrir au monde.* Il décrit dans son texte son rapport aux langues en alternant vie privée et vie professionnelle. Il débute par la sphère familiale. *Mon histoire avec les langues a commencé très jeune grâce à ma grand-mère qui parlait indifféremment le français, l'espagnol ou l'arabe, ce qui me fascinait. J'ai très vite compris que langue et identité étaient liés [sic]. Né dans la campagne « profonde » normande, j'ai assez vite réalisé que mes envies d'ailleurs passeraient obligatoirement par la maîtrise d'au moins une langue, voire deux.* Il continue par la sphère scolaire. *C'est pourquoi mes études post-bac ont commencé par le CESEM, une école de commerce international qui propose un cursus de 4 ans, dont 2 à l'étranger.*

Au fur et à mesure que son récit avance, il introduit des expressions renvoyant à ses goûts, ses préférences, *me battre, hors de question d'apprendre cette langue* (entendons ici l'allemand), *j'aurais tellement aimé pouvoir parler plus de langues*. Puis il poursuit avec son parcours professionnel. *Ce diplôme commercial en poche, j'ai eu la chance de décrocher assez vite un poste de chef de produits international dans un labo pharmaceutique dont le siège était situé à Amsterdam. Mon activité consistait à uniformiser la stratégie marketing des 30 pays dont j'avais la charge (sur les 5 continents).*

- 35 Son texte 2 inclut une métaphore poétique. T. répond d'abord à la consigne que nous proposons. L'amorce est respectée. Nous retrouvons les langues de la famille qui apparaissent en premier lieu. Les langues citées dans le texte 1 sont également mentionnées dans le texte 2. Nous retrouvons également, comme dans le texte 1, la mention des langues apprises en contexte scolaire : *Londres pour moi, avec 6 mois de stage dans le pays* (texte1) devient *Au-dessus du tronc Shakespearien, il aperçut un écran au bout d'une branche où défilaient des images de l'Université où il avait étudié pendant 2 ans, juste sous la branche où trônaient Big Ben et le London Bridge* (texte 2). C'est là, à la moitié du texte que nous observons un changement de position d'énonciation dans le récit : l'auteur passe du « il » au « je ». Nous identifions les langues qu'il a côtoyées ou apprises en contexte de mobilité professionnelle : *J'ai eu la chance de décrocher assez vite un poste de chef de produits international dans un labo pharmaceutique dont le siège était situé à Amsterdam* (texte 1), *Il me sourit et me laissa deviner le logo d'un Laboratoire Pharmaceutique que j'avais bien connu pour y avoir travaillé. Quand j'entendis l'arbre éructer ses sons gutturaux et sentis les volutes de Coffee Shop, je compris qu'il était Néerlandais et passai mon chemin* (texte 2). Pour terminer, les langues côtoyées en contexte « privé » émergent : *Enfin, pour des raisons « sentimentales » je me suis surpris à apprendre le serbe (alphabet cyrillique) en 3 mois* (texte 1) puis dans texte 2 : *Quand je compris que c'était du cyrillique, mon visage s'éclaira et je n'eus plus envie d'avoir de propos a-Serbes*. On notera ici le jeu de mots. Le texte d'autofiction de T. s'apparente donc par son contenu et la nature des langues mentionnées au texte autobiographique, en tant qu'il est empreint du parcours de vie de l'auteur, mais il est plus ample et renvoie aux affects.
- 36 Le texte 2 se caractérise aussi par une métaphore poétique, qui est filée tout au long du texte. En effet, les langues sont comparées à des arbres *un chêne, un cèdre, un rosier*. L'utilisation des adjectifs qualificatifs *majestueux, joli, magnifique* permet ici à T. de valoriser l'objet de référence, les langues, en les comparant à de beaux arbres. Dans le même temps, nous observons par endroit une dévalorisation de l'objet de référence par la métaphore, lorsqu'il mentionne *un saule pleureur* avec une absence de qualification méliorative. Le recours au verbe *éructer*, enfin, souligne le rejet éprouvé pour la langue néerlandaise : *Quand j'entendis l'arbre éructer ses sons gutturaux et sentis les volutes de Coffee Shop, je compris qu'il était Néerlandais et passai mon chemin*.
- 37 L'écriture narrative fictionnalisée semble donc avoir permis à T. de mentionner des affects, qui étaient totalement absents de son écrit initial.

Conclusion

- 38 Nous avons, dans cet article, tenté d'analyser les évolutions de la réflexivité de nos participant·es sur leur répertoire plurilingue, grâce une ingénierie de formation incluant une démarche biographique que nous avons conçue et mise en œuvre en préambule de leurs cours de didactique des langues, à l'INSPE de Toulouse Occitanie

Pyrénées, en deuxième année de professeur.es des Écoles. Nous avons demandé aux étudiant.es de produire deux textes, l'un dans une phase introductive du module, le second dans l'ultime phase de ce même module.

- 39 Le premier travail de rédaction introspectif (texte 1) a été l'occasion pour ces étudiant.es professeur.es de (re)découvrir leurs liens entretenus avec les langues et de projeter un premier regard réflexif sur les différents modes d'influence liés à leur histoire respective : langues présentes à cause de l'histoire familiale, langues côtoyées en contexte de voyage ou de loisirs, langues découvertes en contexte de mobilité professionnelle et langues apprises en contexte scolaire.
- 40 Le deuxième travail d'écriture, au travers de l'exercice du détour littéraire, leur a permis d'aller plus loin dans l'explicitation des liens entretenus avec les langues en interrogeant leur rapport aux langues et en conscientisant leur répertoire plurilingue, plus vaste désormais, plus divers, plus « scintillant ». Les auteur.es des textes 1 sont également les narrateur.rices et personnages principaux des textes 2. Les histoires de vie langagières des autobiographies des textes 1 sont identifiables dans les autofictions des textes 2 mais nos sujets semblent s'acheminer vers davantage de sécurité linguistique et une conscience métalinguistique accrue. À l'issue du module, ils/elles s'autorisent, par exemple, à intégrer à leur répertoire linguistique des langues au degré de maîtrise plus ou moins élevé. La relation à la compétence en langue s'est donc potentiellement modifiée. La perception de ce qu'est une « compétence partielle », mot-clef de la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore, Zarate, 1997) et de sa légitimité a peut-être ainsi gagné du terrain.
- 41 Ces évolutions peuvent être portées au crédit de la double situation d'écriture et notamment au caractère fictionnel du second récit demandé (texte 2), qui autorise une mise à distance, une évaluation subjective et une amplification des effets. Elles sont aussi imputables aux échanges oraux qui ont accompagné la lecture orale et la mise en commun des premiers écrits et aux activités de l'ensemble du module, notamment aux échanges qui ont thématiqué l'autorisation au mélange des langues. Dans la suite de notre travail doctoral, nous nous attacherons à analyser ces interactions. D'autres données qualitatives seront recueillies lors d'entretiens en dyades, après la mise en œuvre par les enseignant.es dans leurs propres classes d'activités de biographie langagière avec les élèves. Elles permettront d'analyser comment, après ces premiers pas en formation, la réflexivité plurilingue est mobilisée par les sujets au plan de leurs pratiques enseignantes.

BIBLIOGRAPHIE

Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoires de langues : le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe. Étude de référence.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Disponible en ligne <http://www.coe.int>.

Bretegnier, A. (2011). 'Compétence' : savoir agir en contexte, et en relation'. Dans A. Bretegnier (dir.) *Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences professionnelles, posture,*

professionnalité : concevoir un cadre de référence(s). Bern, Peter Lang, Collection « Transversales », p. 161-176.

Candelier, M. (dir.) (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Castellotti, V., Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolution d'une notion-concept. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir), *Guide pour la recherche en didactique et des cultures. Approches contextualisées*. p. 241-252. Éditions des archives contemporaines.

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Paris : Hachette FLE.

Domp martin-Normand, C. (2019). Passerelles translinguistiques et progression stylistique dans un atelier d'écriture en FLE. Dans M. Niwese, J. Laffont-Terranova & M. Jaubert (Dir), *(Faire) Écrire dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes*, Paris : Presses universitaires du Septentrion, p. 287-300.

Galligani, S. (2014). Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ? Dans M. Causa, S. Galligani, & M. Vlad (Dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, p. 209-228. Paris : Riveneuve.

Gauvin, L. (2006). *L'écrivain à la croisée des langues*. Paris : éditions Karthala.

Lévy, J. (2008). *L'invention du monde. Une géographie de la mondialisation*. Paris : presses de Sciences Po.

Kervran, M. (dir.) (2006). *Les langues du monde au quotidien. Cycle 2 et Cycle 3*. Rennes : Scéren, CRDP Bretagne.

Molinié, M. (2006). Biographies langagières et apprentissage plurilingue. *Le Français dans le Monde, R&A* n°39.

Moore D. (coord.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Paris, Didier.

Muller, C. (2012). Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation : une activité narrative inédite pour les étudiants. *Le français aujourd'hui*, n°184, p. 1-6.

Murphy-Lejeune, É. (2000). Mobilité internationale et adaptation interculturelle : les étudiants voyageurs européens. *Recherche & Formation, N°33. Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels*, p.11-26.

Pineau, G., Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : Economica.

Simon, D.-L. (2014). Ressources biographiques et conscientisation en formation pour une didactique du plurilinguisme. Dans M. Causa, S. Galligani et M. Vlad, *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Riveneuve, p. 191-192

Simon, D.-L. & Maire Sandoz, M.-O. (2008). Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 151(3), p. 265-276.

Simon, D.-L. & Maire Sandoz, M.-O. (2015). Une Indienne au collège : une intervention didactique concertée ouvrant au plurilinguisme. Dans M. Bergès-Bounes *et al.*, *Vivre le multilinguisme*. ERES, p. 277- 292.

Simon, D.-L. & Thamin, N. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de "biographies langagières", in Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique et sociolinguistique et didactique. *Carnet d'Atelier de Sociolinguistique*. Disponible en ligne <http://www.u-picardie.fr/LESLaP/spip.php?article260>

Simon, D.-L. & Thamin, N. (2012). "Mettre le biographique au travail en formation : un levier pour une didactique du plurilinguisme". Dans Balsiger, C., Betrix-Kohler, D., De Pietro, J.-F. & Perregaux, C. (dir.). *Éveil aux langues et Approches plurielles*. Paris : L'Harmattan, p. 285-302.

NOTES

1. Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
2. La suite du protocole prévoit une comparaison des pratiques avec des participant·es d'une classe témoin n'ayant pas bénéficié du module « (auto)biographies langagières », dans le second semestre de l'année en cours.
3. En charge d'une classe à mi-temps et en formation à l'INSPE pour l'autre moitié du temps.
4. Pour rappel, cette activité était aboutissement d'une démarche menée dans toutes les classes d'une école primaire en lien avec un protocole de recherche concernant l'observation des phénomènes de transmission et d'acquisition des langues entre pairs francophones et allophones.
5. Piccardo, Berchoud, Cignatta, Mentz et Pamula, 2011, <https://ecep.ecml.at/Handbook/AbouttheTrainingKit/tabid/2819/language/fr-FR/Default.aspx>
6. A posteriori nous avons réalisé comment cet adjectif avait été de notre part une projection. Des membres de notre équipe dans d'autres groupes ont tenté la consigne sans mettre cet adjectif « effrayé », laissant donc le champ plus ouvert encore à des affects variés.

RÉSUMÉS

Les données analysées ici sont issues de la mise en œuvre d'un module « biographies langagières » en formation initiale de professeures des écoles. Ce module a été proposé en septembre 2018 à sept enseignant·es stagiaires, en début d'année au démarrage de leur formation en didactique des langues, dans le but de déclencher leur réflexivité sur le plurilinguisme. Un écrit autobiographique a été produit en début de module et un peu plus tard un écrit autofictionnel. Ce travail de rédaction introspectif en deux temps devait être l'occasion pour les jeunes enseignant·es observées de (re)découvrir leurs liens avec les langues et de jeter un premier regard réflexif sur leur(s) apprentissage(s) et pratiques des langues, liés à leur histoire respective.

We analyze here data collected during the implementation of a "language biographies" session, at the beginning of a primary school teachers training. This session was offered in September 2018 to seven trainee teachers as a first step into their training in language teaching, with the aim of triggering their reflexivity on plurilingualism. They were asked to write one autobiographical essay at the very beginning and a autofictional essay later on. This double introspective writing was intended to offer an opportunity for the young teachers to (re)discover

their links with languages and to take a first reflexive look at their language learning and practicing embedded into their respective histories.

INDEX

Mots-clés : biographies langagières, rapport aux langues, formation initiale des professeur·es des écoles, autofiction langagière

Keywords : language biographies, relationship to languages, school teachers initial training, language storytelling

AUTEURS

FANNY BERLOU

CLLE, UMR 5263

fanny.berlou[at]univ-tlse2.fr

Fanny BERLOU est formatrice en à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées en didactique des langues et doctorante en sciences du langage (didactique des langues) à l'Université Toulouse Jean Jaurès, laboratoire CLLE. Elle travaille sur les biographies langagières en formation initiale du 1^{er} degré.

CHANTAL DOMPMARTIN

CLLE, UMR 5263

chantal.dompmartin[at]univ-tlse2.fr

Chantal DOMPMARTIN NORMAND est maîtresse de conférences à l'Université Toulouse Jean Jaurès, membre du laboratoire CLLE. Ses recherches en didactique des langues portent sur les approches plurilingues, en particulier dans le champ de l'écriture créative.