



Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme

Sous la direction de :

Geneviève Zarate, Danielle Lévy et Claire Kramsch



éditions des
a r c h i v e s
c o n t e m p o r a i n e s

Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme

Sous la direction de :

Geneviève Zarate, Danielle Lévy, Claire Kramsch



Copyright © 2008 Éditions des archives contemporaines.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de stockage et de récupération d'information) des pages publiées dans le présent ouvrage faite sans autorisation écrite de l'éditeur, est interdite.

Éditions des archives contemporaines
41, rue Barrault
75013 Paris (France)
Tél.-Fax : +33 (0)1 45 81 56 33
Courriel : info@eacgb.com
Catalogue : www.eacgb.com

ISBN : 978-2-914610-60-5

Avertissement :

Les textes publiés dans ce volume n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. Pour faciliter la lecture, la mise en pages a été harmonisée, mais la spécificité de chacun, dans le système des titres, le choix de transcriptions et des abréviations, l'emploi de majuscules, la présentation des références bibliographiques, etc. a été le plus souvent conservée.

Les trois coordinatrices de cet ouvrage, Claire Kramersch, Danielle Lévy, Geneviève Zarate, ont travaillé en étroite complémentarité tout au long de ce projet. Toutes les trois ont sollicité jeunes chercheurs et collègues, ainsi que leurs institutions respectives pour le financement de ce projet. Geneviève Zarate a obtenu le soutien du Conseil scientifique de l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO, puis celui de la Jeune Équipe PLIDAM (JE 2502), rattachée à l'INALCO. Claire Kramersch a organisé un séminaire interdisciplinaire en février 2005, à l'Université de Californie à Berkeley. Danielle Lévy a mobilisé l'association universitaire pour la didactique du français DoRiF-Università, le Département d'Études sur le Changement social et le Centro Linguistico d'Ateneo (CLA) de l'Université de Macerata et organisé un séminaire de travail en juillet 2006.

D'autres collègues ont également sollicité leurs réseaux scientifiques pour ce projet, parmi lesquelles Aline Gohard-Radenkovic, qui a accueilli en 2007 une réunion de travail à l'Université de Fribourg, et Marie-Christine Kok-Escalé à travers les membres de la Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde (SIHFLES).

Claire Kramersch, Danielle Lévy et Geneviève Zarate ont assuré la direction scientifique du projet. Geneviève Zarate a assuré la direction de l'ouvrage.

TABLE DES MATIÈRES

Index disponible sur le site <http://precis.berkeley.edu>

Introduction générale 15
Claire KRAMSCH, Danielle LEVY, Geneviève ZARATE

Chapitre 1

De l'apprenant au locuteur/acteur
Richard KERN, Anthony LIDDICOAT

Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur 27
Richard KERN, Anthony LIDDICOAT

Voix et contrevoix : l'expression de soi à travers la langue de l'autre 35
Claire KRAMSCH

De l'apprenant à l'acteur : les catégorisations dans l'interaction comme lieu d'acquisition 39
Gudrun ZIEGLER

* Communautés de discours : défis et stratégies pour les apprenants de langues étrangères 43
Naoko MORITA

* Répertoires : décentrage et expression identitaire 47
Celeste KINGINGER

Modes de transmission : la médiation de l'oral et de l'écrit
entre les langues et les appartenances 51
Guillaume GENTIL

La formation de l'acteur/locuteur : l'enseignement comme aide ou entrave 55
Lies SERCU

* indique les textes qui ont été traduits de l'anglais, de l'allemand, de l'italien.

Contrepoint Geneviève ZARATE	59
Bibliographie	63

Chapitre 2

Soi et les langues Danielle LEVY, Adelheid HU

Introduction : soi et les langues Danielle LEVY	69
L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux Mathilde ANQUETIL, Muriel MOLINIE	83
* Langues « maternelle », « seconde » et « nationale » : des concepts en mouvement dans la narration de soi Edith COGNIGNI, Francesca VITRONE	87
* De l'approche réflexive en formation initiale à l'autonomie en formation continue des enseignants de langues Maddalena De CARLO, Lucilla LOPRIORE	93
L'expérience autobiographique entre imaginaire et éducation linguistique chez un écrivain migrant Paola PUCCINI	97
La littérature, soi et l'histoire : ouvertures pédagogiques interculturelles Robert CRAWSHAW	101
Écrivains et identités : du récit comme outil d'intervention pour les professionnels du social Lilyane RACHEDI	105
* Plurilinguisme et subjectivité : « portraits de langues », par les enfants plurilingues Hans-Jürgen KRUMM	109
Contrepoint Herbert CHRIST, Adelheid HU	113
Bibliographie	119

Chapitre 3

Mobilités et parcours

Aline GOHARD-RADENKOVIC, Elizabeth MURPHY-LEJEUNE

Introduction : mobilités et parcours Aline GOHARD-RADENKOVIC, Elizabeth MURPHY-LEJEUNE	127
Parcours individuels, collectifs et discours institutionnels : les échanges scolaires entre adolescents européens Claudine BROHY, Anna TRIANTAPHYLOU	135
Logiques des institutions <i>versus</i> expériences des étudiants : la mobilité universitaire internationale Patricia KOHLER, Isabelle LALLEMAND, Brigitte LEPEZ	139
Mobilité internationale : les questionnaires de compétences et de relations interculturelles en entreprise Patchareerat YANAPRASART, Bernard FERNANDEZ	143
Redéfinitions identitaires de migrants : catégorisations collectives et stratégies individuelles Mauro PERESSINI, Paola GILARDI	147
* Diasporas transnationales : entre déterritorialisation et reterritorialisation George ALAO, Valerio Massimo DE ANGELIS	151
Stratégies d'adaptation à l'hypermobilité : expériences de migrants sans territoire Catherine BERGER	155
Mobilités/immobilités : ambivalence de futurs enseignants devant la diversité linguistique et culturelle Tania OGAY, Aline GOHARD-RADENKOVIC	159
Contrepoint Marc-Henry SOULET	163
Bibliographie	167

Chapitre 4

Appartenances et lien social Geneviève ZARATE, Samir MARZOUKI

Introduction : appartenances et lien social Geneviève ZARATE	173
Unité et diversité : l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme Carla AVERSO GIULIANI	181
Le religieux en tant que catégorisation sociale : décoder les frontières culturelles à l'œuvre dans le discours Nazario PIERDOMINICI	185
Enseignants « natifs » et « non natifs » : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues Martine DERIVRY	189
Inclusion et exclusion : positionnements identitaires dans un lycée à l'étranger Arianna BENENATI	193
Le traducteur médiateur : ses positions dans un terrain de controverses Marie VRINAT NIKOLOV	197
Se découvrir étranger : la confrontation avec une autre tradition académique Dominique CHARBONNEAU	201
Appartenance et xénophobie : apprendre à décrire et à interpréter les discours de haine Stavroula KATSIKI	205
Contrepoint Altan GOKALP	209
Bibliographie	213

Chapitre 5

Images, discours et représentations culturelles Danielle LONDEI, Louise MAURER

Introduction : images, discours et représentations culturelles Danielle LONDEI, Louise MAURER	219
---	-----

Publicité étatisée et pluriculturalisme : l'analyse multimodale de la représentation ethnoculturelle d'un pays Amanda MACDONALD	227
Entre distance et proximité : l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère Mariko HIMETA	233
Images référentielles et symboliques : construction de représentations ethnoculturelles dans le dictionnaire Chiara MOLINARI	239
D'un code à l'autre : transposition d'un texte littéraire vers une bande dessinée Carole BAILLEUL, Michele TOSI	245
* La musique comme indice culturel dans le cinéma : au-delà des images nationales Roger HILLMAN	249
Identités visuelles : valeurs du local et du transnational dans la genèse d'un tableau Louise MAURER	255
* Contrepoint Matilde CALLARI-GALLI	261
Bibliographie	265

Chapitre 6

Discours sur les langues et représentations sociales

Danièle MOORE, Bernard PY

Introduction : discours sur les langues et représentations sociales Danièle MOORE, Bernard PY	271
Discours fondateurs et idéologies. La planification des langues dans la société et à l'école Pierre MARTINEZ, Christophe PORTEFIN	281
Espaces plurilingues. Les discours dans la ville Claudine BROHY, Bernard PY	287
Représentations et diglossie. Imaginaire communautaire et représentations sociolinguistiques Carmen ALÉN GARABATO, Henri BOYER, Claudine BROHY	293
Langue et identité. Les discours des apprenants, des parents et des enseignants * Diane DAGENAIS, June BEYNON, Kelleen TOOHEY, Bonny NORTON	301

Discours ordinaires. Représentations des contacts dans l'apprentissage
chez les enseignants et les apprenants 307
Martine MARQUILLÒ LARRUY, Marinette MATTHEY

Discours *de* et *sur* la classe. Représentations des enseignants et pratiques professionnelles 313
Margarida CAMBRA, Marisa CAVALLI

Contrepoint 319
Claire KRAMSCH

Bibliographie 325

Chapitre 7

Institutions et pouvoir

Joseph LO BIANCO, Daniel VERONIQUE

Introduction : Institutions et pouvoir 331
Joseph LO BIANCO, Daniel VERONIQUE

L'institutionnalisation d'un espace linguistique transnational :
réalités sociolinguistiques et politiques linguistiques 341
Daniel VERONIQUE

* La traduction comme institution : héritage et pratique 347
Joseph LO BIANCO

* Mondialisation et paradoxes linguistiques : le rôle de l'anglais 353
Amy B. M. TSUI

* Solidarité et pouvoir : la légitimation de la langue de l'État 357
Angela CINCOTTA

L'élève face à la politique linguistique de l'école :
langues minoritaires/langue(s) nationale(s) 361
Laurent PUREN, Thao TRAN MINH

* Valoriser toutes les langues à l'école :
un examen des dispositions en vigueur et à envisager 367
Joanna MC PAKE

Contrepoint 373
Samir MARZOUKI

Bibliographie 377

Chapitre 8

Histoire, pratiques et modèles

Marie-Christine KOK ESCALLE, Joël BELLASSEN

Introduction : histoire, pratiques et modèles Marie-Christine KOK ESCALLE	383
Diversité des langues ou langue universelle : Comenius et le « surpassement » de la malédiction de Babel Javier SUSO LOPEZ	391
Apprendre/enseigner par l'exemple : outils plurilingues pour la communication internationale (XVI ^e -XIX ^e siècles) Maria COLOMBO TIMELLI, Nadia MINERVA	395
Éducation à la modernité : les femmes et l'enseignement/apprentissage des langues étrangères Anna MANDICH	403
Approche savante d'une langue éloignée : le lettré et l'écriture Bernard ALLANIC	407
Universalité et mission civilisatrice : un modèle hégémonique de diffusion des langues Evelyne ARGAUD, Claude CORTIER	413
L'instrumentalisation politique d'une langue : la latinisation de l'alphabet Hanife GÜVEN	419
Contrepoint Willem FRIJHOFF	425
Bibliographie	431
Conclusion générale Claire KRAMSCH, Danielle LEVY, Geneviève ZARATE	435

Chapitre 2

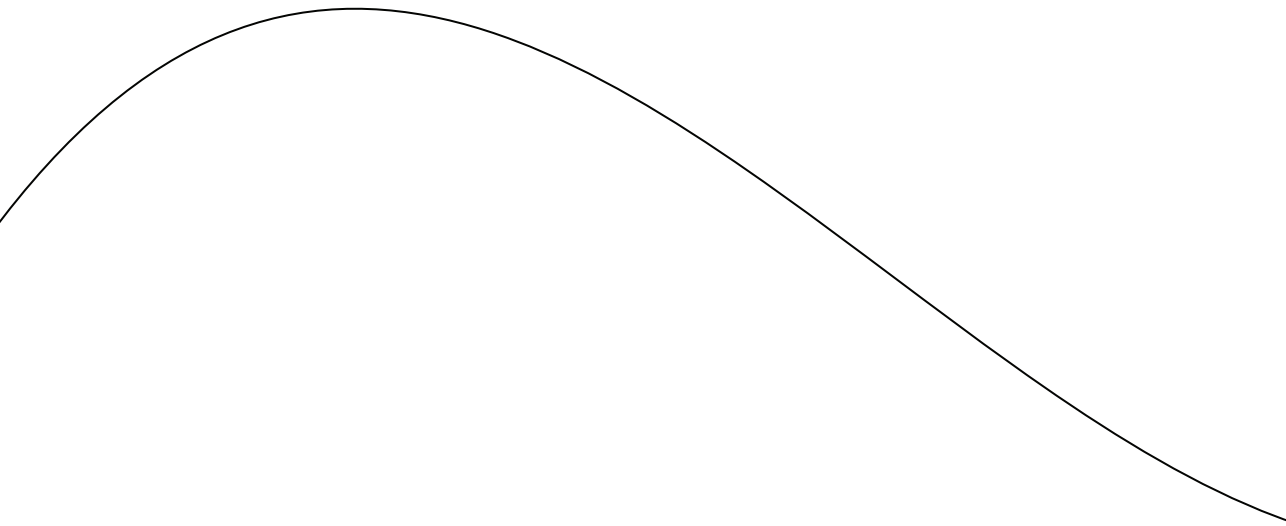
Soi et les langues

Danielle LÉVY

Université de Macerata, DoRiF-Università, Italie

Adelheid HU

Université de Hambourg, Allemagne



INTRODUCTION : SOI ET LES LANGUES

Danielle LÉVY

Université de Macerata, DoRiF-Università (Italie)

L'EXPRESSION DE SOI : UNE ENTRÉE PROGRESSIVE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Dire et décrire les langues -ses langues- suscite toujours des réactions très vives : tantôt on encense cette occasion inespérée de parole donnée à des sujets sans voix, protagonistes malheureux d'histoires englouties, réduites au silence ou à l'oubli, tantôt on la décrie parce qu'elle exalte l'ego, marque l'exhibition ou le repli sur soi. Les systèmes constitués (institutions, pouvoirs de toutes sortes) l'abordent avec méfiance car ils en craignent l'effet déstabilisateur, tandis que la recherche et l'art, qui attestent et promeuvent l'émergence du sujet dans le social, l'accueillent.

Dans les années 80 du « retour au privé » où l'individu se distancie du social et du politique, l'expression de soi *en langues*, *par* et *sur* les langues, discours et métadiscours, confortée par la psychanalyse, puis par la psycholinguistique, tente son entrée en didactique des langues : la centration sur l'apprenant, la motivation, les situations de vraisemblance validées par le communicatif, les linguistiques pragmatiques, discursives, conversationnelles, les théories de l'énonciation, l'ethnographie de la communication, et plus tard l'ethnométhodologie ainsi que l'étude des comportements non verbaux, ébauchent un terrain pour l'expression de soi : apprendre à se nommer, à se situer dans l'espace et dans le temps préludent de manière emblématique à l'avènement d'un apprenant/locuteur moins abstrait, moins universel, dont l'apprentissage intégrerait des événements de sa vie qu'il va conjuguer avec son action et son histoire.

En effet dans la décennie qui suit, et malgré les résistances de la linguistique, la psychanalyse et la sociologie, assistées par la lecture sémiotique des textes et des discours, alimentent les fonctions communicatives en didactique -devenue *des langues et des cultures* - avec l'évaluation de soi, l'expression d'états d'âme, le soi dans le social ; mais c'est dans la grande histoire des renversements idéologiques et des mobilités qui s'ensuivent, quand les frontières géographiques, sociales, économiques, politiques, religieuses, ethniques s'effacent ou se durcissent sous le regard de tous, dans la communication dite globale, que commencent à frémir les langues, toutes les langues, à l'intérieur de chacun : elles apparaissent et disparaissent hors de toute linéarité et, de ce chantier permanent où se bousculent les frontières intérieures,

réelles et symboliques, émergent dans le désordre les besoins de plusieurs langues ou celui de survivre en une langue unique, l'appropriation de compétences *hic et nunc*, les désirs de langues à venir ou des nostalgies de langues enfouies, bref une relation à construire à soi qui tienne compte des valeurs potentielles et variables de capital et de ressources linguistiques dans ce qui n'est pas le meilleur des mondes.

1. SOI ET LES LANGUES POUR UN *PRÉCIS DU PLURILINGUISME*

1.1. Pertinence, potentialités, interactions, limites

La variété des situations de contiguïté linguistique, de cultures en contact, des modalités d'acquisition et d'apprentissage, des processus d'intégration ou de refus prive à jamais l'aventure linguistique d'un individu d'une quelconque croissance régulière. Que les langues se ressemblent sous l'angle de la parenté ou qu'elles se voient rassemblées par le voisinage forcé ou choisi de groupes ou de personnes, elles déterminent des rapports instables et variables de transferts et de stratifications, s'acceptent ou se repoussent, suivant les enjeux de l'histoire collective et de l'histoire personnelle. Une polyphonie linguistique et culturelle ? Une utopie plutôt - quand ce n'est pas une cacophonie - pour le sujet - plurilingue, monolingue s'il en est ou linguistiquement déficitaire - qui se traduit en processus complexes d'intégration ; involontaires, occasionnels ou nécessaires, ces processus ne sont ni linéaires ni définitifs comme ne l'est l'interprétation qu'on en fait.

Or si les canons et les objectifs de la didactique des langues et des cultures sont fixés par des modèles souverains comme les cadres de référence, l'harmonisation éducative et linguistique européenne, les grands sentiments de l'interculturel, la recherche remet en question et approfondit les concepts de langue maternelle, de monolinguisme, de bilinguisme, de plurilinguisme et d'interculturel. Et même s'il est parfois déphasé, le dialogue est amorcé entre le discours didactique, le discours sur les langues et les déclinaisons de la subjectivité et des langues : on apprend à se dire en langues, à dire ses langues, à interpréter le discours subjectif sur les langues pour une meilleure connaissance des langues et des individus, pour la formation en langues et en didactique.

Il nous semble qu'aujourd'hui une didactique des langues et des cultures qui interroge l'adéquation des acteurs sociaux et des locuteurs - enseignants, chercheurs, apprenants ou formateurs - avec le contexte ne saurait faire l'économie des sentiments et des représentations du sujet sur les langues, de la facilité ou de la difficulté qu'il éprouve à les approcher, de la gêne ou de l'aide que les langues s'apportent l'une l'autre, de la familiarité ou de l'étrangeté - les degrés de la *xénité* - (Communications n° 43) qu'il ressent, du plaisir ou de la haine qu'il éprouve, et cela au mépris de leur proximité linguistique, du statut qu'on leur reconnaît, de la compétence qu'il en a.

Si la multiplicité des cas et les analyses de la parole rendue au sujet devraient porter à valoriser et à intégrer en didactique des langues les secteurs du social, de l'affectif, de l'inconscient ou du politique généralement approchés par d'autres disciplines, il conviendra cependant de signaler les limites éthiques, épistémologiques et pratiques de l'ouverture de la didactique des langues à ces nouveaux lieux, terrains et méthodes d'enquête sur les langues et à son enseignement/apprentissage.

1.2. L'impact du politique et de l'éducatif : pour une autre perspective sur la subjectivité

L'ensemble de cet ouvrage illustre une didactique où s'articulent l'individu et l'histoire. On voudrait à partir de ce chapitre souligner quelques points de contact.

La mobilité représente une condition et un état permanents du changement qui n'épargnent rien ni personne. Les déplacements, nécessaires ou voulus, solitaires ou collectifs, réversibles ou non, plaisants ou dramatiques et vécus à des moments différents de la vie brouillent et, chemin faisant, mettent en discussion, et parfois en danger, la perception de l'autre et de soi, la communication, le rapport qu'on entretient avec les/ses langues, la légitimité de sa place dans le monde. Mais c'est en situation de mobilité qu'on apprend les langues pour vivre en langues, et, partant, à construire son identité avec les langues (Cognigni, 2007)

L'école de la société multiculturelle, les attitudes xénophiles et xénophobes qu'on y rencontre, l'hybridité, l'inévitable médiation en milieux éducatifs, les efforts de la didactique vers les langues d'accueil (ou L2), mais aussi l'occultation des langues d'origine ou leur folklorisation, pose sans détour la question de l'intégration des apprenants par la langue et de la formation de leurs maîtres. Les « petites langues », les langues minoritaires, les langues d'origine sont plus souvent l'objet de véhémentes déclarations et de pratiques de surface pendant que l'apprenant, le maître et le chercheur perçoivent, chacun à sa manière, la fonction de ces langues dans la construction identitaire des sujets.

L'interculturel se joue sur un terrain accidenté où les pratiques de réajustement sont parfois en avance sur les principes, où les langues en contact trouvent empiriquement une raison de « commerce » entre elles, où, par exemple, les alternances codiques ou les productions d'interlangue d'un locuteur sont interrogées au mépris de la norme et de l'hypercorrection : on y perçoit l'histoire intime d'un sujet et d'un acteur social, de ses savoirs et de ses désirs.

Ces compétences linguistiques et culturelles, plurielles et partielles, mais génératrices de nouveaux espaces vitaux et cognitifs, les relations que les langues et les cultures entretiennent à l'intérieur d'un individu, d'une institution, d'un lieu, les représentations que s'en font les enseignants et les apprenants, engendrent – ou sont cautionnées par – l'institution qui formalise ainsi une nouvelle approche à l'apprentissage – tout au long de la vie – (Livre Blanc, 1994) ; enseignements décentrés par rapport aux lieux éducatifs traditionnels, apprentissages partiels valorisés,

intercompréhension entre locuteurs de langues différentes encouragée s'accompagnent d'objets servant à valoriser l'attitude réflexive et la conscience de ses langues tels que les *Portfolios* de langues, les biographies linguistiques et langagières, les autobiographies interculturelles, les *curriculum vitae* raisonnés, ou encore les passeports de langues.

Par effet de conséquence les langues étrangères se libèrent de leur statut périphérique pour devenir partenaires de la construction de la citoyenneté, instrument transversal aux enseignements, point de vue sur la langue maternelle et l'identité. Ainsi s'amorce pour une didactique des langues repérées au cœur du sujet et du social une ouverture pluridisciplinaire progressive qui relativise la souveraineté de la linguistique. Réagissant à la mise en scène permanente, comme à l'anonymat du global, à l'exhibition des identités ou au repli, le retour à soi – sur soi –, manifeste d'un soi en marche, engage la didactique des langues vers la subjectivité. Toutefois un corpus potentiellement illimité et dont les conditions de production sont infinies, foisonnant de sentiments et d'histoires où se croisent le temps du sujet et le temps de l'histoire, le protagoniste et le lecteur- interprète, ne peut manquer de questionner le chercheur quant au statut, à la légitimité et au traitement à lui accorder.

2. DIRE, ÉCRIRE, DÉCRIRE SES LANGUES, SE DIRE EN LANGUES : DU GENRE À LA PRATIQUE

2.1. Acteurs et expression de soi, soi comme un autre : l'observateur et l'observé

L'histoire de vie est pratique courante : un sujet en quête d'emploi, un immigrant à un poste de frontière, un patient en contexte médical ou analytique... confie à un récit rétrospectif l'histoire d'une existence dans l'intention d'expliquer, de justifier, de témoigner ou de se défendre ; de même les journaux intimes, les journaux de bord, les récits de voyage, les débats médiatiques centrés sur le soi attribuent à l'observé un statut d'observateur qui lui permet de partager, souvent de manière conflictuelle, avec les instances politiques, sociales, universitaires... la parole, l'analyse et l'interprétation des parcours (Communications n°43, 1987). Quant à la/aux langue(s) dans l'entretien psychanalytique, instrument et objet qu'un sujet analysé et un thérapeute (dé)construisent ou réinventent conjointement (Wolfson, 1970, Amati-Mehler *et al.* 1990, 2006), elle(s) libère(nt) le « *soi disant* » et représentent un potentiel de subversion.

2.2. Un regard rapproché

Par l'approche réflexive ou par les théories de la représentation de soi comme un autre (Pineau et Le Grand, 1993, Formenti, 1998), à travers une lecture de la proximité et de ses stratégies, de ses tensions et de ses paradoxes, la place et la position du sujet dans le social en milieu scolaire ou de l'étude de la place du sujet socio-historique et réflexif dans une didactique du plurilinguisme (Molinié, 2006), se manifeste le besoin de faire entendre sa voix en une ou en plusieurs langues : la langue

du soi entre en contact avec la langue, instrument herméneutique par excellence, discipline d'enseignement, compétence à construire dans un cadre scolaire ou non. Mais si la subjectivité est présente à tous les détours, l'effort de la didactique consiste précisément à se « discipliner », c'est-à-dire à définir le champ, à construire et à appliquer à sa réflexion des modèles, des méthodes, des cadres référentiels, puis à généraliser, codifier, réguler, afin de rendre le terrain praticable par le plus grand nombre.

Cet effort de régulation est pris en relais par les politiques linguistiques (nationales, locales, transnationales), mis en forme dans les cadres de l'aménagement ou de la planification linguistique qui les traduisent en une stratégie composée d'actions viables, programmées dans le temps, identifiant les moyens sur le long terme, complétées par les actions linguistiques ou les opérations concrètes d'intervention sur la/les langue(s), à savoir leur diffusion, enseignement et apprentissage. Disciplinarisation, distanciation, régulation, généralisation, nécessaires tant pour la visibilité de la discipline que pour sa reproduction dans des contextes actifs qui contraignent le modèle à s'élargir dans l'espace, sont à cet endroit même interpellés par *un* regard, *une* écoute et *une* parole *rapprochés*, penchés sur le « soi » ; et les modèles d'action qui aménagent et consolident le global se confrontent – irrégulièrement – à la diversité des sujets qui, pour certains seulement, tentent de faire entendre et de faire voir leurs déplacements et leurs transformations existentielles. En didactique des langues et des cultures, « soi et les langues » est un lieu symbolique de rencontre entre les individus, les groupes et les voix qui s'expriment sur cette relation, la construisent, l'expliquent.

2.3. Les récits de langues des écrivains plurilingues : que dire ? Comment le dire ? En quelle langue l'écrire ?

Ces productions autobiographiques exemplaires dont l'utilisation rénovée et novatrice s'inspirent de différents genres, comme nous le verrons dans le courant du chapitre (In Rachédi, Crawshaw, Puccini), aussi bien pour l'apprentissage des langues et des littératures étrangères que pour la compréhension de son propre parcours linguistique : les mémoires s'inscrivent dans la perspective des discours historiques du moi et du soi où le narrateur est à la fois témoin et personnage principal ; l'autoportrait, où le projet de raconter l'histoire d'une personnalité n'est pas avoué (Memmi, Wolfson, 1970 Lévy, 1994), où l'ordre est thématique ou logique ; le roman autobiographique (Memmi, 1957, Wolfson, 1970), où le *je* autobiographique se distancie grâce au *il* du personnage du roman ; le journal intime ou le carnet de bord où le narrateur-auteur raconte ses pensées au jour le jour. Partout le système conceptuel autour duquel s'organise la distribution de ces différentes formes d'écriture est à l'articulation du singulier et du collectif. Mais c'est bien le roman autobiographique (Esteban, 1990, Sebbar, 2003, Djebbar, 1997), où le *je* se dévoile, se déclare et se (dé)construit dans la métalangue et dans la réflexion sur l'identité et le parcours de l'écrivain, là où le déchirement et la recomposition, toujours inachevée des langues

et des parcours heurtés, sont la métaphore de l'écriture littéraire même (Cheng, 2002), qui est à la source de la construction et de l'utilisation de corpus d'apprenants, d'enseignants, de migrants et de voyageurs en didactique. Cette parole aporétique qui ne résout pas le mystère, ni du soi, ni des langues, ni de l'écriture, en dévoile l'épaisseur (Alexakis, 1995, Robin, 2003).

À la jonction de ce propos, faisons une place, dans les rencontres intersubjectives, aux technologies du soi, à l'utilisation d'Internet en littérature, hors littérature, en formation, car elles offrent une extraordinaire machine à produire des formes d'écritures innombrables : la Toile et les forums, « écriture pénelopéenne, écriture bâtarde, changeante, mi-collective mi-individuelle » (Robin, 2005), biographique, fictive, *fictionnelle* et instable, annonce comment un ensemble hypertextuel acquiert une certaine autonomie, échappant en partie à la maîtrise de l'auteur et libérant son discours, dans une temporalité non linéaire et dans un lieu virtuel multiforme.

3. SOI ET LES LANGUES EN DIDACTIQUE : DE L'USAGE À LA FONCTION DE L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE

Moins rigide et plus dynamique que la « méthode », l'« approche » biographique révèle l'intérêt et l'attitude envers les rapports qu'entretiennent le vécu, le réel, la représentation qu'on s'en fait, le sujet et le social dans le champ des langues (et le champ des langues dans le sujet et le social). On acceptera d'entrée de jeu que le récit est en évolution, comme l'explication qu'on en donne. Elle recouvre des formes aussi différentes que les autobiographies, récits de vie, parcours, mémoires, témoignages... d'un côté, et de l'autre, biographies, reconstructions, enquêtes, questionnaires, les premiers mettant l'accent sur le narrateur et son récit, les seconds sur l'analyse et l'interprétation.

3.1. La variété du corpus en didactique

Dans l'étude du genre (Mots Pluriels, 2003), habité par un déplacement de frontières entre le privé et le public, entre le non dit et le dicible, entre la vérité, la réalité et sa représentation, se côtoient les récits spontanés ou sollicités, les discours et dialogues construits, les paroles éparées et recueillies, l'écriture solitaire ou en réseau à différents degrés de conscience et de complexité, les journaux et de programmes de formation des maîtres et des élèves, ainsi que les curriculums raisonnés ou les biographies programmées ; que ce soit par entretiens, questionnaires, témoignages, récits... ils constituent un ancrage à l'étude des langues et à la connaissance de ceux qui apprennent à les parler (*in* Cognigni, Vitrone, Krumm), les apprennent (*in* Anquetil-Molinié), les enseignent, un ancrage à l'analyse des situations et des contextes personnels et collectifs, à la construction d'outils de formation et de laboratoires d'autoformation éducative et professionnelle (In De Carlo- Lopriore, Rachédy), à la constitution d'une identité plurilingue (Cognigni, 2007).

On voudrait également montrer en interrogeant les voix et les discours, dans une relation de co-construction/déconstruction, entre silences, discours et ratés, que la didactique des langues et des cultures ne saurait ignorer le plaisir et la souffrance du sujet dans les langues, l'amour ou de la haine des langues, la facilité ou de difficulté à les connaître, à les reconnaître ou à les faire siennes. Mais la séparation narrateur/récit et analyse/interprétation ne résiste pas à l'étude des différents types. Peu d'autobiographies ne contiennent pas de métadiscours et dans plusieurs types d'enquête, l'observateur s'investit en première personne et raconte. Compréhension et construction, reconstruction de trajectoire, récit et contrôle du récit sont l'affaire de tous, orientation et sélection aussi et il n'est pas rare de voir émerger à partir des périphéries du discours, des catégories obscures ou des mondes réprimés, tant chez le narrateur que chez l'interprète.

3.2. Les acteurs de ce *dire* : conditions et situations

L'expérience d'enseignement et de formation et la recherche de terrain nous permettent d'affirmer qu'en l'absence de situation monolingue ou de logistique stable, tout sujet peut prendre efficacement part au discours sur soi et les langues, se raconter et se construire et que tout récit importe à la connaissance des langues, des individus et de leurs dynamiques. Il n'en reste pas moins que certaines situations emblématiques ou extrêmes ont illuminé le champ de la recherche et de l'action :

- enseignants et élèves ayant directement ou indirectement vécu l'expérience migratoire et celle de l'intégration dans le pays d'accueil, ayant eu affaire avec une pluralité linguistique « problématique », non avouée ou non reconnue, accompagnée de phénomènes de non-coïncidence (langue culturelle, langue maternelle, langues de la famille, langue véhiculaire, scolaire, langue « de la maison » et langue officielle...), univers psychiques et culturels séparés... ;
- individus en *déplacement* confrontés à des temps interrompus, à des va-et-vient géographiques, à des parenthèses linguistiques (langues écartées et demande du social et du sujet pour sa promotion), à des options linguistiques conflictuelles (guerres et colonisation), afin de se faire entendre et de reconnaître ou reprendre la parole dans la langue de l'autre pour réclamer en faveur de la sienne ;
- enseignants et éducateurs impliqués dans des projets d'éducation plurilingue, officiels et expérimentaux, dans la formation à l'éducation interculturelle dans la classe multiethnique, dans l'enseignement de la langue seconde, dans l'éducation à la citoyenneté, dans des projets de coopération et de développement de la paix, là où l'enseignement des langues étrangères se présente comme un moment de formation sociale et interroge la modalité, éduque à la connaissance de l'autre, met un frein à la xénophobie, prépare le citoyen et revêt une valeur cognitive car l'approche à la diversité remet en question les catégories de l'autre et les mécanismes d'évaluation et de compréhension ;

- formation d'enseignants de langue par l'approche au vécu linguistique personnel, au degré de conscience de ce vécu et ayant la capacité à raconter et à analyser un vécu partiel, par la méthode biographique (Formenti, 1998, Demetrio, 1996, Lévy, 2001, Estéban 1999) ;
- laboratoires de mise en écriture fictionnelle collective, *plurilingue* de reconstruction de la dimension temporelle intérieure et extérieure et de la dimension spatiale de l'*expérience nomade*, acceptant les « trous » et les lacunes du récit personnel ;
- migrants, voyageurs, étudiants en situation de mobilité institutionnelle ou personnelle, médiateurs sont interpellés par les acteurs de la recherche et de l'enseignement.

Et ce balayage est loin d'être exhaustif !

4. DIRE, INTERPRÉTER, CONSTRUIRE LES HISTOIRES DE SOI ET DES LANGUES

4.1. La pluridisciplinarité nécessaire

On ne peut concevoir dans notre domaine l'expression de soi sur les/ses langues sans l'écoute d'un autre, sa ou ses lecture(s) évoluant dans le temps, son interprétation. La parole émergente sur ou sans demande, recueillie par un individu ou une institution qui coopère à sa survie, connaît de nouveaux destins : que ce soit pour mieux connaître les langues et leurs dynamiques ou le sujet dans le social en construction dans sa parole, pour lire le « mal de langues » et les souffrances causées par les langues ou leur absence, pour former les éducateurs, l'observation de parcours, de personnes, de discours interpelle des méthodologies variées, des procédures d'analyse mixte, hors d'un champ disciplinaire unique. On emprunte et on adapte au champ et au corpus des concepts comme : ressources, capital, représentations, compétences, attraction, plaisir..., des attitudes – la médiation, le mimétisme, négociation, traduction, la coopération – venus d'ailleurs. Selon les dominantes choisies dans l'approche au terrain (linguistique, institutionnelle, massmédiatique, politique, historique, anthropologique, sociale, psychologique...), on apprivoisera, voire on métrifiera, les instruments des disciplines correspondantes ou on confiera une partie de l'ouvrage à d'autres compétences, tout en sachant qu'aucune lecture n'est unique ni irréversible, qu'elle interroge autant le produit et le sujet que l'interprète et les transforme. Par exemple à l'anthropologie classique où le sujet conduit l'enquête sur une histoire de vie en essayant de conserver sa distance culturelle et travaille à la reconstruction de l'autre comme s'il agissait de deux ensembles normatifs distincts, on pourra préférer l'anthropologie dialogique qui vise à situer la personne au cœur de ses cultures. Elle en épouse le point de vue, enrichie des récits ou des questions de l'interprète. Ainsi lit-on les histoires singulières où un « pont méthodologique » reconstruit les tracés des pratiques linguistiques et culturelles, les voies de

l'apprentissage et de l'enseignement, celles du plaisir et du refus des langues (Geertz 1988, Lévy 1994), à travers les parcours individuels en milieu multiculturel.

L'infinie variété des cas et les analyses d'une parole en construction devraient valoriser des aspects paradigmatiques de la subjectivité – qui « parle » les langues et sur les langues – et intégrer dans la connaissance et la transmission des langues des secteurs délaissés ou refoulés du social, de l'affectif, de l'inconscient ou du politique.

4.2. Le sujet, le corpus et l'interprète entre vérité et authenticité : une relation à trois légitime?

Il conviendrait de différencier le soi disant – l'oralité mettant face aux demandes de justification – du soi écrivant – l'écriture permettant de différer les réponses. Mais nous ne considérons ici que certains aspects communs : d'une lecture du passé, analysée au présent, témoignage, réhabilitation, excuse ou célébration, mais toujours construction « fictive », nous ne connaissons que la réalité discursive par les discours, eux-mêmes considérés comme des textes comportant des descriptions, des explications, des évaluations, tantôt proclamant leur nécessaire singularité, tantôt cherchant à extrapoler un *soi disant* social. Or réflexion, réflexivité, méta-activités narratives, discursives et linguistiques s'inscrivent entre oublis et mémoire où le narrateur sélectionne et omet ou peut aussi ajouter des éléments (fictifs) dans son récit pour faire sens.

Depuis 1990, les récits biographiques jouissent d'un – trop ? – grand prestige en matière de formation. S'auto-éduquer, prendre soin de soi ou apprendre à prendre soin de l'autre passe par la reprise en main du récit de soi. Inspirés au modèle français (Pineau et Le Grand), qui valorise la vision dynamique et autogénératrice du processus formatif, ces récits veulent offrir au sujet une plus-value identitaire et formatrice par la compréhension des refoulements, des oublis ou des ratés ; cependant l'*autre parole*, celle du chercheur qui interprète et émet des hypothèses fortes, parfois agressives, risque de nouveau de « latéraliser » le sujet en formation, de rajouter sur sa parole à peine émergée une série de superstructures qui suffoqueraient sa voix. Un principe de coopération se construit, hors de toute improvisation, quand celui qui raconte, celui qui entend ou lit, celui qui interprète « s'accordent » pour faire sens, que ce soit par la mise en cohérence ou au contraire dans l'acceptation de l'incomplet (Robin, 1998, 2003).

Ces approches, par lesquelles un narrateur construit l'histoire de sa vie, offrent une représentation diachronique de soi à trois niveaux: la réalité historico-empirique du vécu, la réalité psychique et sémantique du narrateur, la réalité discursive du récit (Bertaux, 1997). Ce processus à diverses profondeurs (Geertz, 1988, 1990) comporte une reconstruction, en général *a posteriori*, du vécu, mettant au jour un capital d'expérience biographique. La prise de distance et la réflexion sur la dimension mobile de l'identité rendent compte du souci de mise en cohérence entre le vécu et la multiplicité contradictoire du social et offrent un espace de redéfinitions de soi et de l'autre. Qu'est-ce alors qu'interpréter un soi disant les langues ? Appliquer des caté-

gories (discursives, ethnométhodologiques, psychologiques, linguistiques et politiques à la lecture et à l'analyse ? Ou faire émerger de nouvelles catégories à partir des récits de vie, remettant en question celles de l'analyse de discours, de la pragmatique, des politiques linguistiques ? Dans les « espaces tiers » qui se construisent dans l'interprétation, un profil de médiateur se dessine, un témoin complexe d'un parcours autonome inquiet quant à l'exploration, l'interprétation, la manipulation d'une existence individuelle et autonome autre que la sienne où de surcroît le sujet qui raconte est dans une position épistémique active et multiple : tantôt il est le narrateur, tantôt le protagoniste, tantôt l'auditoire ou le destinataire ; enfin le moment de l'interprétation ne peut être soustrait à la relation, sous peine de mystifier la relation elle-même.

Une dimension historique, culturelle, projectuelle se met en place pour le chercheur et pour l'auteur de l'histoire de vie car elle met au cœur du processus interprétatif, non pas le résultat, à savoir une identité conçue comme une constellation de contenus psychiques, d'apprentissages, de faits, mais comme le processus de co-construction d'un savoir historicisé (Cognigni, 2007). Le récit prend sens à l'intérieur de ces relations d'interprétation, grâce au médium linguistique qui n'est autre que la matière du récit.

5. DIRE, ÉCRIRE ET DÉCRIRE LES/SES LANGUES ET SES CULTURES : PERSPECTIVES EN DIDACTIQUE

5.1. Un métalangage en évolution et anticipateur

Qu'on raconte sa vie à travers ses langues ou qu'on raconte ses langues à travers un récit, on produit une activité métalinguistique antérieure au discours politique ou scientifique sur le récit des spécialistes, linguistes, analystes, sociologues... C'est dans le sujet que s'élabore la pensée *authentiquement* plurielle, en réaction aux idéologies du pluriel, à la globalisation de la pensée du divers, au discours officiel sur la différence. Ainsi accélère-t-il certaines prises de conscience et inscrit-il la didactique dans le politique au sens large. Il apporte simultanément l'histoire personnelle et affective, le recours à l'histoire collective et à l'explication linguistique car un non spécialiste a toujours une idée de son propre fonctionnement. C'est à la charnière des politiques linguistiques et éducatives et des auto-représentations des langues, dans un effort de reconnaissance de la part des premières, que se construisent des outils d'apprentissage et d'évaluation comme les portfolios ou les biographies linguistiques.

C'est en premier la langue maternelle qui est interrogée et chaque « soi disant » reprend à son compte le paradoxe de Derrida : « je n'ai qu'une langue maternelle et ce n'est pas la mienne » (Derrida, 2003). D'où vient-elle ? De la mère ? Du père ? Est-ce la première dans le temps ? Celle qu'on maîtrise le mieux ? Ou celle qui consacre l'appartenance à une communauté, qui érige au rang de citoyen ? Et que veut dire acquérir « naturellement » lorsqu'on est en situation forcée de migration ou d'exil (Estéban, 1990) ? Par voie de conséquence, des définitions de bilinguisme, de

diglossie, de pluringuisme affleurent dans le récit (Khatibi, 1983), au mépris des discours officiels du politique et de l'éducatif sur le statut des langues – grandes, petites, importantes, diffusées, prestigieuses – mais il arrive qu'elles le précèdent ou le valident (Cognigni, 2007).

Notions et concepts renouvelés et affinés dans leur usage font leur chemin grâce au discours sur soi : la « sérénité linguistique » ou la « langue médiatrice » (Lévy, 2000) affleurent dans les propos de migrants de récente génération pour lesquels le français colonial de l'histoire de leurs parents, qui n'est une langue ni « maternelle », ni « marrâtre », mais « marraine », facilitera la construction de nouvelles compétences dans une autre langue romane (par exemple l'italien, par la prise de conscience des processus d'intégration du capital linguistique; de ces retournements, on comprend mieux le rôle des interlangues dans la constitution du patrimoine linguistique et des compétences en langues, la mouvance des relations entre les langues d'un sujet, l'échec définitif d'une relation préétablie entre une langue et une culture ou une langue et un pays, et la présence des « bruissements » de plusieurs cultures dans une langues, sans lesquels on est condamné à se taire (Lévy 1990).

5.2. Émergences : « ses » langues, autres perceptions, autres émotions

Lorsque pointe la parole au-delà du silence ou de la gêne, les émotions dévalent et submergent la lecture de ces parcours. Considérées par la psycholinguistique dans l'étude des motivations comme fondamentales, elles mouvementent les va-et-vient des récits : langues qui plaisent et langues qui blessent, celles dont on a honte mais qu'on fait parler à l'intérieur de soi, celles qu'on rejette ou qu'on « oublie », aphasies temporaires ou définitives, celles qu'on déteste mais qu'on imite au plus près, car elles sont porteuses de promotion et d'intégration : désir, réticences et résistances, amours contrariés, cet ensemble instable de l'histoire personnelle et collective, de compétences et de comportements linguistiques invite à un optimisme modéré dans l'interprétation de l'acquisition de « nouvelles » langues, chacune s'inscrivant parfois en retrait ou en substitution des précédentes, mais ni linéairement, ni de manière durable.

Les recherches plurielles en didactique confortent cette opinion à savoir que l'apprentissage d'une langue autre ne se décline pas à partir d'une langue maternelle identifiée comme seule langue de départ et que la réversibilité et l'instabilité des apprentissages rend incontournable la prise en compte des compétences plurilingues et pluriculturelles (Zarate, Gohard Radenkovic, 2004).

5.3. Tout au long de la vie : la parole des acteurs professionnels/locuteurs

Moins aisés à décrypter parce qu'il s'agit de productions d'acteurs/enseignants, plurilingues par métier ou par histoire, les récits de ces acteurs rodés au métalangage affichent et dissimulent leur vie et leurs langues. Mais ils contiennent des potentialités pour une lecture à moyen terme des univers sociaux et culturels à partir d'expériences singulières et pour conduire vers l'expérience compréhensive du social

dont ils sont porteurs (In Rachédi). Les enseignants de langues dont le parcours professionnel s'élabore à partir d'expériences multilingues heureuses ou malheureuses sont légion ! Leur conscience plurilingue mise en mots participe à la construction d'une didactique plurilingue et pluriculturelle. Qu'ils aient eu des contacts personnels directs ou indirects avec l'expérience migratoire, qu'ils aient relevé sur ou près d'eux les paradoxes de la diglossie, du bi- ou du multilinguisme (Meneghello, 1993), analysé le malaise dans la relation entre l'expérience scolaire et l'expérience migratoire et la mobilité en général, puis transformé l'expérience en un capital exploitable dans l'enseignement des langues et l'éducation linguistique, approfondi les raisons du choix qui président à l'enseignement et à l'apprentissage d'une langue maternelle ou étrangère, ils ont libéré une parole individuelle et collective par la force du témoignage ou par l'analyse. A partir de la « formation autobiographique », dépassant par la réflexivité l'écriture du témoignage, ils construisent un nouveau profil de médiateur-chercheur où la subjectivité trouve son bon droit.

5.4. Soi et les langues : auxiliaire ou contrepoids pour l'institution?

Comment les déclinaisons de l'expression de soi entrent-elles en relation avec la parole institutionnelle ? La collision est-elle inévitable ? Certes, pour naviguer sur la moyenne durée, tout cadre de référence, riche de la recherche et du terrain, doit traduire ses principes sous la forme de dispositifs éducatifs rapidement réalisables, perceptibles et pertinents pour l'ensemble des partenaires, malgré la diversité de leur(s) histoire(s), des pratiques d'enseignement qui se réajustent sur le terrain spécifique. Mais lorsque, au mépris des discours et des programmes harmonisés, la didactique des langues et des cultures engagée dans l'enseignement/apprentissage tout au long de la vie est confrontée à un monde hérissé de nouveaux et de multiples objets de division et de conflits privés et publics, voilà que les standards, y compris les plus complexes et les plus articulés, ne sauraient toujours répondre à l'émergence de l'individu dans le tissu social. Pratiques biographiques, recherche et référentiels se côtoient avec curiosité et méfiance, les uns craignant d'être occultés, les autres d'être brouillés. Les dénominations homonymes engendrent la confusion, l'institution cherchant à nuancer les formats par les biographies langagières, les autobiographies interculturelles, les portfolios et la réflexivité des apprentissages, encore selon nous plus inspirées par la capitalisation des apprentissages que par leur dynamique. La difficulté réside dans l'harmonisation des temps de la recherche, de l'institution, des individus.

5.5. Risques et dérives. Limites et malentendus culturels

Les questionnements qui traversent notre réflexion manifestent les limites d'un domaine qui, après avoir suscité un enthousiasme excessif, risque de devenir ingérable. Des longs silences du « soi » à l'exubérance des récits, nous voici submergés par un brouhaha autobiographique. Une telle inflation est-elle salutaire au sujet ? À la didactique ? La multiplication des « je », des « moi », des « soi » conduit-elle efficacement à la visibilité de tout un chacun ? Tous les « soi » sont-ils égaux ? Toutes

les émanations du soi sont-elles à prendre en compte ? En tous lieux et en toutes occasions ? Quelles approches méthodologiques choisir ? Et comment appréhender les insuffisances langagières et linguistiques d'un soi qui a peine à se dire ? Comment la demande en récits de langues et en métadiscours s'accommode-t-elle de l'impact psychologique et culturel provoqué auprès de personnes en situation de déficit d'intégration ou participant de cultures où le récit sur soi est à la limite interdit ou impossible ? Y-aurait-il paradoxalement un ethnocentrisme des approches biographiques aux langues ? Il est aussi à craindre que la complexité des analyses engendre une confusion des rôles et que le flou entre la médiation en situation scolaire et la tentation thérapeutique ou consolatrice guette les partenaires du récit. Ensuite, là où se rend nécessaire – ne serait-ce que provisoirement – la construction de compétences de survie par une mise en veilleuse du soi, ces débordements mettent en péril le pacte communicatif et éducatif dont la rupture inhiberait la socialisation de l'individu.

La demande de légitimité est à ce point incontournable : quelle que soit la – bonne – volonté interculturelle qui invite à traduire le soi, on ne peut nier la violence qu'elle inflige si on élargit le modèle biographique à tous, aux souffrances indicibles (Rosenblum, 2000), aux cultures du silence sur soi, au mépris de tabous relationnels et institutionnels, aux langues qui ignorent le verbe « être ». La panacée biographique est-elle politiquement correcte ? Et même quand cela est possible, on force toujours la singularité d'une subjectivité à s'inscrire dans une dimension collective, elle-même représentée et donc contrôlée au sein d'écoles, de politiques, de domaines de recherche. Exigé, sollicité ou simplement encouragé, le format autobiographique peut se révéler instrument de conformité et de discipline pour une interculturelité *contrainte*.

Enfin une entreprise vouée à chercher dans les parcours individuels un paradigme nouveau à la compréhension et à la gestion de pluralité des langues et des cultures à travers des opérations d'interprétation, de classement, de diversification doit se demander si la tripartition chercheur/formateur/locuteur, chacun étant pris dans ses histoires de vie et de langues, a un sens dans un récit co-construit. L'interculturel *construit* n'a-t-il pas à gagner d'une révision des rôles ? Au-delà des inquiétudes exprimées, la distanciation des langues par le récit, la construction d'un autre récit par l'analyse, la formation des apprenants et des acteurs professionnels par cet autre récit présenterait une double ouverture : la familiarité à ses propres langues, à d'autres langues aussi. Des langues donc si familières qu'elles deviendraient *de moins en moins* étrangères ?

L'EXPÉRIENCE ERASMUS AU MIROIR DE LA RÉFLEXIVITÉ : PENSER ET CONSTRUIRE LES ACTEURS SOCIAUX

Mathilde ANQUETIL

Université de L'Aquila, DoRiF-Università (Italie)

Muriel MOLINIÉ

Université de Cergy-Pontoise (France)

DU SAVOIR LINGUISTIQUE PRÉALABLE AU « RÉVEIL CULTUREL » : INSTITUTIONS ET THÉORIES

Pour tirer bénéfice de son séjour à l'étranger, l'étudiant Erasmus doit construire un nouveau rapport à « ses langues ». Il doit transformer des savoirs linguistiques scolaires en agir communicationnel lui permettant d'accéder à de nouveaux savoirs : sociaux, linguistiques, existentiels, interculturels. L'apprentissage expérientiel prélude à la construction d'une nouvelle identité plurilingue/pluriculturelle. Pour cela, le défi consiste à relier les diverses composantes (épistémiques, existentielles et identitaires) de l'expérience de l'altérité culturelle.

La prise de conscience progressive des implications de la communication en contexte étranger amène l'étudiant de mobilité à ce que P. Kohler-Bally (Kohler, 2001) appelle le « réveil culturel » du locuteur étranger qui découvre l'importance des stratégies d'apprentissage et de collaboration linguistiques propres aux situations plurilingues, mais aussi la diversité culturelle qui résiste au phantasme initial d'une heureuse assimilation au groupe d'accueil. Le particularisme attire, mais la découverte risque d'en rester à un niveau superficiel d'exotisme opaque. La différence dans la proximité (Lévy, 1989) irrite et risque de renforcer les représentations explicatives fournies par les stéréotypes. Il semble opportun de profiter de l'authentique mise en questionnement du sujet déplacé de ses repères culturels habituels pour mettre en place une didactique des compétences interculturelles et pour alimenter la réflexivité quant au statut social du séjournant étranger dans le cadre d'échanges européens.

D'un point de vue institutionnel, il est indispensable d'encadrer l'expérience dans un dispositif de formation à la communication interculturelle permettant l'émergence de compétences pour penser la participation sociale en Europe. À l'intérieur de ce programme, l'approche autobiographique constitue une voie ma-

trasse, en particulier par la didactisation du journal de voyage. Par ailleurs il existe de nombreuses approches qui mettent en œuvre le concept de réflexivité. L'observation ethnologique (Roberts, 2001) dévoile les fondements des diversités constitutives de l'espace européen et entraîne le regard à jouer entre participation et distanciation. La démarche autobiographique (Wagner, 1995) propose de tracer une cartographie d'une subjectivité en mutation, ses critères d'évaluation peuvent être autant analytiques qu'esthétiques (Bruno, 2006). La démarche comparative nourrit l'éducation politique formant des citoyens capables de choix critiques fondés sur des connaissances contextualisées (Doyé, 1993).

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET LA RÉGULATION DES APPRENTISSAGES : UNE FORMATION COMPLÉTÉE PAR L'ÉCRITURE DE SOI

La définition des objectifs d'une éducation interculturelle, comme base de tout dispositif didactique, s'est affirmée avec les travaux de M. Byram et G. Zarate pour aboutir à une orientation européenne consensuelle (Byram, Zarate, 1997) qui n'a cependant été que très partiellement reprise dans le *Cadre* européen. Le foisonnement d'initiatives d'accompagnement de la mobilité peine à trouver une pleine reconnaissance dans les cursus institutionnels. L'accueil des étrangers tient quelquefois plus de l'hospitalité affichée pour favoriser le recrutement international que de la formation intégrée dans un modèle européen, ainsi le passage des générations Erasmus, s'il est toujours un épisode de vie significatif pour la personne, n'aboutit pas toujours aux résultats escomptés tant au niveau de la formation individuelle que de l'europanisation des institutions.

Notre hypothèse est que la pleine reconnaissance du cursus Erasmus est liée à son insertion universitaire dans des protocoles organisant le lien entre la formation expérientielle et la réflexion nourrie par l'enseignement. C'est le sens du programme expérimenté lors d'une recherche-action à l'université de Macerata en Italie (Anquetil, 2006), programme exigeant en termes de contenus et de méthode qui entend évaluer des compétences conjuguées en termes de savoirs (tant sur les cultures étrangères que sur la relation interculturelle) ; de savoir-faire (dans les activités d'interprétation, les situations d'interaction et de médiation) ; et enfin la mise en œuvre de démarches d'apprentissage, de gestion du contact interculturel et de réflexion méta-culturelle.

« L'écriture de soi » est une ressource fructueuse comme lieu d'élaboration de l'expérience. Elle est désormais promue par les *Portfolio Européens des Langues*, qui ouvrent un espace éducatif sous le terme de « biographie langagière ». Dans un module de 24 heures intitulé « Parcours et projets de mobilité internationale », l'écriture et la didactisation de journaux d'apprentissage et de récits de parcours de formation sont expérimentées depuis 2005 auprès d'étudiants Erasmus (Molinié, 2006).

Le journal d'apprentissage partagé avec d'autres « journaux à fin programmée » (de vacances, voyages, travail, recherche), une limitation chronologique et thématique,

ainsi que des fonctions d'expression, mémoire et plaisir pour celui qui les écrit (Lejeune, 2000). Cependant dès que l'enseignant mutualise ces journaux lors de séquences didactiques, le journal d'apprentissage exerce aussi une fonction réflexive de régulation des apprentissages : l'activité dialogique autour des journaux d'apprentissage (lectures réciproques, correction linguistique et sémantique, repérage et analyse de thèmes) permet aux auteurs d'objectiver, de comprendre et d'analyser leur vécu en contexte plurilingue. L'introduction de notions et de concepts (interlangue, identité, altérité, acculturation, plurilinguisme, etc.) permet de nommer les obstacles ressentis, de comprendre les changements éprouvés au fil des contacts engagés avec les locuteurs et leurs cultures.

Complémentaire, le récit du parcours de formation travaille à l'articulation des temporalités : longue (la vie du sujet) et courte (celle que bornent le début et la fin du séjour universitaire). Dans un récit de parcours de formation, le narrateur reprend le problème de son action ici et maintenant, en le situant dans un questionnement sur son historicité : devient-il acteur de – ou est-il entièrement agi par – son histoire familiale, éducative, socio-culturelle ? Le séjour devient ici l'événement majeur vis-à-vis duquel le narrateur situe son projet de changement.

1. Dispositif de formation pour les étudiants Erasmus à l'Université de Macerata.

Programme étudiants incoming

Stage d'accueil sur trois thèmes: vie quotidienne (orientation dans l'espace urbain, usage des services publics, habitation, consommation) ; intégration en tant qu'étranger (représentations croisées et stéréotypes, échange interculturel, découverte active du paysage social) ; études (systèmes et cultures universitaires, méthodologie d'observation pour les travaux du module).

Programme étudiants outgoing

Stage sur deux sessions: formation interculturelle générale (réflexion sur le statut d'étudiant étranger, voyage et récit, culture courante, communication interculturelle) ; formation centrée sur les relations binationales avec le pays de destination (approche critique de la culture locale, rapports socio-culturels et représentations, culture universitaire).

Travaux personnels qualifiants

Rapport d'observation selon trois approches au choix : enquête ethnologique en observation participante, journal de bord autobiographique, étude comparative institutionnelle ou disciplinaire.

2. Réflexions de tutrices en Licence FLE à l'Université de Cergy-Pontoise, au sujet de JA écrits par leurs étudiants

« Le journal d'apprentissage permet aux étudiants Erasmus de mettre en mots leurs expériences et ainsi de prendre réellement conscience de leur démarche, de leur progrès, de l'enjeu d'un tel voyage et de leurs difficultés. Il leur permet non seulement de s'exercer dans la langue cible à l'écrit mais également de s'exprimer librement et de prendre ainsi conscience de leurs moyens de réussite. » (Molinié, 2006).

LA MISE EN PLACE D'UN NOUVEL ESPACE DIDACTIQUE ET IDENTITAIRE : LES ACTEURS DE LA RENCONTRE, MÉDIATEURS INSTITUTIONNELS EN PUISSANCE

Les enseignantes impliquées dans le module autobiographique expérimenté à Cergy-Pontoise (Molinié, 2006) font en sorte que le travail du journal d'apprentissage produise un effet rétroactif sur la conscience qu'ont leurs étudiants des finalités de leur séjour. En outre, en recueillant des données sur l'activité apprenante, elles ajustent leur activité enseignante. Autour du journal d'apprentissage, elles construisent donc un espace didactique qui légitime les changements identitaires. L'activité dialogique et réflexive crée des savoirs et des médiations, croise les histoires les unes avec les autres ; l'espace-temps de la mobilité de chacun s'enclasse dans un espace-temps historique marqué par la volonté institutionnelle de construction culturelle européenne plurilingue. Ainsi l'étudiant devient-il acteur d'une Europe des connaissances et producteur de sa propre histoire, pouvant envisager son apprentissage comme composante à la fois singulière et collective du projet européen.

L'objectif général des dispositifs de formation Erasmus est de promouvoir le lien entre la réflexion sur soi et la projection vers l'autre pour investir un espace identitaire entre-deux : sortir de soi-même, non pas pour devenir l'autre, mais pour se découvrir médiateur, pour élaborer l'altérité, s'ouvrir aux influences, tisser des allers et retours à partir d'une position de marginalité constructive (Benett, 1993). Il s'agit en somme de transformer un passage fugitif en une occasion de rencontre en profondeur de soi et de l'autre, une rencontre qui transforme, en proposant des instruments d'élaboration du changement qui ancrent le sujet dans les processus de mutation sociale nécessaires à la construction d'une citoyenneté européenne. La réflexivité sur l'expérience du plurilinguisme et de la différence culturelle est une base pour se penser sujet participant à l'histoire européenne, la réflexivité sur l'interculturel offre des instruments pour élaborer la cohérence évolutive d'une identité européenne sachant reconnaître et accepter sa propre complexité. (De Martino, 2005).

LANGUES « MATERNELLE », « SECONDE » ET « NATIONALE » : DES CONCEPTS EN MOUVEMENT DANS LA NARRATION DE SOI

Edith COGNIGNI
Università de Macerata (Italie)

Francesca VITRONE
Università de Macerata (Italie)

Traduit de l'italien par Bénédicte POSTEL

LA MISE EN DISCOURS DE L'UNIVERS LINGUISTIQUE PERSONNEL DANS LA MIGRATION DES PERSONNES

Parler de langue maternelle, première ou seconde est peut-être plus pertinent pour la catégorisation scientifique et pour le discours linguistique et institutionnel que pour un individu plurilingue qui réfléchit sur ses propres parcours linguistiques et culturels, et pour qui les différentes langues s'entremêlent au sein de sa mémoire comme dans la réalité de l'apprentissage.

Mais ces concepts de langue (maternelle, seconde, nationale) sont également des dénominations d'utilisation courante : c'est ce que nous disent les réflexions effectuées sur les langues par Faruq et Sarah, protagonistes des corpus analysés, sujets plurilingues en Italie. Or si les équilibres et les rapports de force entre les différents codes des répertoires plurilingues du Pakistan (Faruq) ou de l'Irlande (Sarah) sont des points de départ incontournables puisqu'ils co-déterminent les représentations collectives et subjectives sur les langues, le principal intérêt est le processus de (ré)interprétation que l'apprenant fait de son propre « bagage linguistique et culturel » dans l'espace tiers de la mobilité volontaire – de l'étudiante Erasmus – ou nécessaire – du jeune immigré – montrant comment, avec les autres, migrent et se modifient les concepts et les catégories de la recherche en didactique des langues et des cultures.

Plus que la recherche d'une intégration entre les différentes optiques disciplinaires possibles (acquisitionnelle, glottopolitique, sociolinguistique), on se demandera comment l'individu plurilingue reproduit, déconstruit ou réélabore le discours

linguistique et institutionnel, quand il est sollicité pour catégoriser ses différentes langues et appartenances identitaires. Les entretiens narratifs (Faruq) et les écrits (Sarah), leurs réflexions sur les langues, effectués en contexte didactique et ayant en commun l'intention de stimuler la réflexivité métalinguistique des apprenants, montrent en effet la transversalité du processus chez des sujets qui partagent apparemment seulement l'italien langue cible et l'expérience d'une mobilité qui distingue entre immigré et étranger (Balibar E. 1989), tout en les unissant, influent parfois d'une manière spéculaire sur leurs représentations linguistiques mais enrichissent toujours leurs références sur des catégories qui jusque là étaient ambiguës ou vides de sens.

1. URDU! IS OUR LANGUAGE! You speak, don't speak, is my mother language
 2. QUESTO URDU, è na- mio NATIONAL language, non c'è che mio madre language
 3. Mio madre sempre parle che Urdu è buono langue, questa langue è... musicale [...] Softly, soft language!
 4. Adesso NOI nove... sì PARLO PUNJABI SEMPRE perché ah, seconde langue è Urdu
 5. Si chiama MADRELingue [...] mio paese, provincia Punjab, sempre parlo Punjabi
 6. *And with your father?* Punjabi. Punjabi langue di madre. A casa parle sempre punjabi. Solo a casa
 7. Punjabi come italiano. {*They shout.*} They shout! [ridono] È uguale! {When your father speaks Punjabi, does he shout?} Yes
 8. For my children no Punjabi, I don't like Punjabi. NO NO! I LIKE PUNJABI [ride] I'm so sorry!
 9. English is an important language, in your country... and other country
 10. English and other language is not my language
 11. here Italia, ehm... yes. {È utile?} Yes. I don't speak other language so I speak English
 12. I don't understand your Italian. With English I understand [...] Mi piace... piace moltissimo inglese (Faruk)
-
1. Macerata mi è piaciuto subito piena di giovani studenti. Tanti conosce langue inglese! (24.11.05)
 2. *Quali langues conosci e vorresti perfezionare?* Inglese, italiano, francese, gaelic
 3. *Ci sono langues che potresti insegnare?* Sì, inglese (madrelingue)
 4. *Aiuteresti un partner italiano a studiare argomenti delle discipline che conosci meglio?* No. Io preferisco in italiano (dicembre 05)
 5. Adesso conosco "Ciao", "Grazie" e "Arrivederci" in almeno 5 langues
 6. Ci sono almeno 20 langues italiano, tra la langue delle mani, la langue dei libri e tanti dialetti. Anche in Irlanda abbiamo una langue mista

7. La langue nationale è irlandese, ma sfortunatamente sparisce e in pratica la nostra madre langue è inglese, significa che capiamo bene l'importanza della langue unica! (03.02.06)

8. *Nella vostra langue madre esiste una forma simile? Se sì, scrivete una frase e se possibile la traduzione.* "Nil aen thintean mar do thintean féin". Non posso tradurre (28.05.06)

(Sarah)

LES EFFORTS DÉFINITIONNELS DANS LE RÉCIT : PARLER DE SES LANGUES, TENIR COMPTE DE SON HISTOIRE DANS L'EXPÉRIENCE DU DÉPLACEMENT

Le premier apprenant définit aussi bien l'ourdou que le punjabi comme ses langues maternelles (1, 5, 6), bien qu'au cours de son récit une telle représentation soit déconstruite ou contredite. Dans la tentative de catégoriser les langues de son répertoire, il recourt alors à l'idéologie linguistique dominante où l'ourdou est la langue nationale et le punjabi la langue maternelle, symboles d'une double appartenance identitaire - nationale et régionale - qui veut que les langues soient cristallisées en espaces fixes - l'État, la région, la maison - puis à son point de vue subjectif sur son rapport aux langues, identifiées par différentes figures familiales, mais dotées de mobilité dans l'espace et dans le temps. Un lapsus linguistique, dont s'excuse le narrateur embarrassé (8), dévoile les deux plans narratifs en compétition dans son récit, clarifiant en partie le sens de la duplicité de ses représentations linguistiques.

Le punjabi est appelé langue maternelle, en tant que symbole d'une appartenance ethnique et régionale (5). Il est le premier et le véhicule le plus courant de communication familiale (6), mais il est aussi une « langue clamée », clairement associée à la figure paternelle (7). L'ourdou est défini comme la langue nationale (2), mais aussi comme la langue maternelle (1) ou, plutôt, la « langue de la mère » : ce code presque murmuré renvoie à la figure maternelle et, contrairement au punjabi « langue paternelle », c'est une langue tendre et musicale (3). Au sein de la mobilité forcée, l'ourdou continue à représenter un code fort d'identification au groupe national de provenance et d'autopromotion dans son récit. Toutefois, la déterritorialisation contribue à un emploi plus large du punjabi, langue intimement refusée ou dévalorisée (8), dont la présence au sein de l'espace domestique italien fait que l'ourdou est désormais perçu comme une « langue seconde » (4). La situation de mobilité se répercute par conséquent sur la mise en question de la notion de langue nationale, comme on le verra aussi avec l'étudiante irlandaise. Chez ces deux individus, c'est surtout le rôle de l'anglais qui clarifie le processus complexe de relecture, plus ou moins conscient, de leur répertoire linguistique.

Symbole d'un pouvoir linguistique transnational (9), pour Faruq l'anglais est une langue de prestige avant et après la migration, quand bien même d'une manière toute différente. Dans son pays l'anglais est un passeport de privilège socioéconomique (Rahman 1996), mais n'est pas moins un *they-code* (Gumperz 1982), vécu comme langue de l'autre (10) apprise sur les bancs de l'école et dont il comprendra pleinement la potentialité seulement après la migration (11). Grâce à la mobilité, la « langue seconde » héritée du colonialisme devient en effet un code préférentiel et une langue médiatrice (Lévy 2001) qui permet et facilite la construction des rapports interpersonnels et l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (12).

PRIORITÉ DE L'EXPÉRIENCE EN COURS, L'HISTOIRE EN ARRIÈRE-FOND DANS LA CATÉGORISATION DES LANGUES

Comme au miroir, dans le répertoire linguistique de Sarah (2), l'anglais est, initialement considéré avec enthousiasme du point de vue quantitatif, ce qui l'a transformé en langue globale (Crystal 1999), en révélant la grande diffusion (1). Son rôle de métalangue dans la communication, même s'il est envisageable dans son vécu d'étudiante en situation de mobilité, ne prend pas place dans la représentation. Au contraire, dans sa vision de l'échange linguistique, Sarah refuse sèchement l'anglais, bien qu'elle déclare qu'il est sa langue maternelle et qu'elle pourrait l'enseigner dans le tandem (3) comme langue véhiculaire, ainsi que l'idée d'aider son partenaire parce qu'elle « préfère en italien » (4). Celle qu'elle a initialement défini comme la langue maternelle ne peut donc être langue d'étude ou de pensée, à présent que Sarah est en situation de mobilité temporaire dans le pays qu'elle a choisi pour son séjour Erasmus. Ceci est particulièrement significatif puisque Sarah confère un rôle envahissant à l'anglais, et ce à partir d'une question formulée de manière neutre (4).

Pour elle l'italien est suspendu entre la langue étrangère et la langue seconde, parce que non seulement elle l'apprend, mais vit « en italien ». On dirait que, comme pour Faruk, un élément de réflexion s'insinue dans une hiérarchie toute personnelle des langues. Lors de l'épreuve finale du premier cours où on demandait précisément de réfléchir sur la mobilité Erasmus, la situation est encore plus fluide et les contradictions apparentes sont mises en discours et admises. Elle semble trouver un certain réconfort dans la variété de la langue italienne (6), mais elle opère une conceptualisation opposée et appelle l'irlandais langue « une », mixte, instituant ainsi un rapport entre langue nationale et langue maternelle, ce qui est contraire à la conception courante en didactique des langues. L'irlandais est défini comme sa langue nationale, mais « malheureusement disparaît ». Image significative si on considère que le gaélique en Irlande est parlé seulement par une petite minorité et serait invisible si les logiques institutionnelles n'imposaient pas quelques écriveaux bilingues (Euromosaic 2006). L'anglais devient langue maternelle « en pratique » (7), à la seule lumière de son impact sur le réel. Le concept de langue maternelle se révèle plus dense, se complexifie dans l'expérience de mobilité et pourra légitimer dans le cours suivant un revirement momentané durant une activité didactique : au moment de recourir à des

structures de l'italien, à celle qui est mentionnée comme langue maternelle, elle écrit un proverbe en gaélique (8), sans traduction. Il est difficile de savoir si le thème choisi renvoie à des représentations liées à la « maternité » linguistique fondée sur le lieu domestique (après ample négociation de sens en classe, elle traduit « il n'y a pas, il ne pourrait pas y avoir un autre foyer comme le mien ») : ceci demeure – fort heureusement – un espace intime du soi.

DE L'APPROCHE RÉFLEXIVE EN FORMATION INITIALE À L'AUTONOMIE EN FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES

Maddalena DE CARLO

Université de Cassino, DoRiF-Università (Italie).

Lucilla LOPRIORE

Université de Roma TRE (Italie).

Cette contribution est le résultat d'une expérience menée par deux enseignants formateurs dans le cadre de la Filière Langues Etrangères de l'Ecole de Spécialisation pour l'Enseignement Secondaire (SSIS) du Latium en Italie, auprès de stagiaires d'anglais et de français langues étrangères, de la deuxième année. La SSIS, née en 1998 en application d'une loi de 1990, est la première initiative de formation initiale des enseignants, prise en charge par les universités. L'école, biennale, est articulée en quatre aires curriculaires communes à toutes les filières :

- Formation à la fonction d'enseignant
- Approfondissement des connaissances disciplinaires
- Formation pédagogique et didactique
- Stages auprès d'établissements.

À partir des modèles de développement professionnel élaborés par Freeman (Freeman, 1989), Kennedy (Kennedy, 1990), et Wallace (Wallace, 1991) et compte tenu de la spécificité de l'enseignement linguistique, les deux formateurs ont conçu une recherche de terrain pour construire des parcours de formation qui développent chez les futurs enseignants une attitude réflexive dans leurs pratiques de classe.

En effet, au cours des vingt dernières années, la formation des enseignants de langues étrangères, a été caractérisée au niveau international par l'approche réflexive qui considère le professeur en formation comme un sujet actif, engagé à construire en personne son développement professionnel. Parallèlement l'attention en classe s'est graduellement déplacée de la discipline à la méthodologie et enfin à l'apprenant. Ainsi la formation des enseignants, fondée surtout sur la transmission de notions et de savoir-faire relatifs à la gestion de la classe, reconnaît plus récemment la centralité du vécu individuel de l'enseignant en formation. Comme le soulignent Zeichner et

Liston (Zeichner et Liston, 1996), apprendre à enseigner est un processus qui accompagne l'enseignant tout au long de sa carrière. Les programmes de formation initiale, même les meilleurs, servent tout au plus à aider les futurs enseignants à débiter dans leur carrière. Mais lorsqu'on adopte une attitude réflexive l'enseignant assume la responsabilité de son développement professionnel et s'engage personnellement à améliorer son enseignement. Plusieurs phases de la réflexion sont envisagées : en action, une réflexion rapide, immédiate, automatique et une réflexion correctrice ; sur l'action : une révision, à un moment spécifique, moins formelle d'abord, suivie d'une recherche, systématique, développée sur un temps plus long et complétée par une nouvelle théorisation et une formulation à long terme, sur la base de théories.

Le long de sa carrière l'enseignant peut traverser toutes les phases si, par exemple, à un moment donné il s'engage dans un groupe de recherche. Cependant déjà en début de formation, il est envisageable d'initier l'enseignant-stagiaire à la pratique de l'autoréflexion. Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, une approche réflexive présente des caractéristiques spécifiques, la langue étant :

- l'objet de l'enseignement et en même temps le moyen de transmission de cet enseignement,
- un lieu privilégié de construction d'identité individuelle et collective,
- un comportement intériorisé et non seulement un savoir.

De plus, dans une classe de langue les apprenants, mais parfois également les enseignants, doivent utiliser un moyen de communication qu'ils contrôlent imparfaitement, prenant des risques dans l'interaction, ce qui peut engendrer un rapport conflictuel avec la langue et la culture d'apprentissage. Ces spécificités mobilisent des aspects affectifs et émotionnels qui exigent, à plus forte raison, une prise de conscience de la part des participants des enjeux liés à la discipline d'enseignement-apprentissage.

En référence au rapport final du *European Profile for Language Teacher Education* (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza, McEvoy, 2004), le travail se situe dans le cadre des catégories des *Connaissances, Compréhension, Valeurs*. Les démarches suivies ont prévu : l'analyse de la littérature récente sur l'enseignement réflexif, des questionnaires, des activités en groupes d'autoréflexion sur l'expérience du stage en relation aux autres aires disciplinaires, la rédaction d'un journal de bord.

Par les *questionnaires* (A) les stagiaires ont exprimé leur perception de la formation reçue en première année en vue de la formation à venir et à leur profession future, les questions portaient sur :

- les connaissances acquises
- les attitudes

- les attentes relativement à la dernière année de formation
- la projection dans le futur professionnel

Par les *activités* (B) les stagiaires ont pu mener une réflexion : sur soi, sur les autres, sur soi et les autres, sur la langue enseignée, sur la formation reçue, sur leur propre parcours.

Par le *journal de bord* (C) ils ont réélabore et mis en narration leur expérience de formation.

Après les deux années de formation à l'enseignement, les formateurs ont proposé aux stagiaires de garder le contact pour vérifier si et comment la formation suivie avait laissé des traces significatives.

(A)

«*Ho paura di non essere in grado*», «*Mi sento insicuro*», «*Vorrei sapere come comportarmi con gli student*», «*Ancora non è chiaro il rapporto tra teoria e pratica*». «*È una professione difficile*» «*Il tirocinio è la migliore formazione*» «*Ho ancora bisogno di dare senso e coerenza a tutti gli input ricevuti*»

(B)

«*Mi viene in mente la mia prima lezione intera a scuola per il tirocinio. La lezione si teneva in lingua e la mia host teacher è madrelingua. Mi sentivo terribilmente a disagio e sentivo di non essere in grado di comunicare correttamente in inglese, soprattutto per il mio accento*»

«*A volte le richieste dei docenti formatori non tengono conto delle nostre reali capacità e allora penso che anche noi facciamo la stessa cosa con gli studenti*»

(C)

«*Credo che la riflessione sia un momento fondamentale nel discorso educativo nel mio caso riesco abbastanza spesso ad individuare i motivi dei successi e dei miei insuccessi*»

«*Aumentare la fiducia in se stessi . Questo è un aspetto che riguarda più da vicino la mia persona e che si lega all'esperienza che ho vissuto e che ancora sto vivendo nella SSIS. Alcune volte infatti mi sono sentita non all'altezza della situazione.*

«*L'evoluzione professionale può passare solo attraverso una continua messa in discussione di se stessi*»

«*Non conoscendoci bene non sappiamo perché in determinate situazioni reagiamo in una certa maniera e solo prendendone consapevolezza possiamo imparare a reagire in maniera diversa. E per farlo ci vuole sicuramente molto coraggio. Non credo sia facile scoprire parti di noi delle quali non conoscevamo neanche l'esistenza.*»

RÉFLEXION ET AUTO-OBSERVATION : UNE DÉMARCHE AU PROFIT DE LA RESPONSABILITÉ ET DE L'AUTONOMIE DE L'ENSEIGNANT

Les réponses aux questionnaires montrent en premier lieu un sentiment d'insécurité de la part des stagiaires que la première année de formation n'a pas réussi à apaiser, en particulier dans leur relation avec les apprenants et vis-à-vis de la langue à enseigner. De nombreux témoignages dénoncent en effet le malaise des stagiaires à communiquer dans une langue qu'ils ne se sont pas complètement appropriée. Par ailleurs, les attentes des stagiaires se concentrent sur les compétences méthodologiques et révèlent le besoin de :

- savoir programmer des unités d'enseignement,
- réussir à motiver les élèves,
- apprendre à les évaluer,
- être capable d'opérer une synthèse entre les notions théoriques et les activités de classe.

En même temps se fait jour la conscience de vouloir entreprendre « *un mestiere difficile* » où la prise en charge de son propre développement professionnel passe par une mise en question continuelle des certitudes acquises et des comportements éprouvés.

Les activités orientées à développer la capacité de réflexion et d'auto-observation s'inspirent du modèle de formation K.A.S.A. (*Knowledge, Attitude, Skills, Awareness*) proposé par Freeman (Freeman, 1989 : 36) et des travaux de Bailey K., Curtis A., Nunan D. (Bailey, Curtis, Nunan, 2001) sur le développement professionnel des enseignants de langues. Les stagiaires ont été sollicités pour communiquer au groupe leurs réactions et leurs réflexions concernant la formation et leurs premières expériences d'enseignement. Les axes de réflexion qui ont interpellé les futurs enseignants à partir des activités proposées tiennent lieu de commentaire.

En effet la réflexivité et l'autocritique, la formulation de jugements sur l'enseignement reçu, la prise de conscience des interactions et de leur utilisation constructive *a posteriori*, le malaise déclaré, la peur, le sentiment du ridicule quand on s'exprime dans la langue étrangère à enseigner, mais aussi sur le moyen parcours, la capacité à réinvestir et la modification de la posture initiale d'enseignant, c'est-à-dire la prise en charge de son propre développement professionnel, ont été reconnus comme des facteurs fondamentaux dans la formation des enseignants tout au long de leur carrière.

La littérature spécialisée et l'expérience décrite montrent que des pratiques de type réflexif sont possibles déjà en formation initiale. Elles permettent de forger non seulement des professionnels spécialistes de leur discipline d'enseignement, mais surtout des professionnels responsables et autonomes qui, à partir de leur propre expérience et de leur environnement, se posent des questions sur leur pratique, évaluent la qualité de leurs actions et modifient éventuellement leur projet.

L'EXPÉRIENCE AUTOBIOGRAPHIQUE ENTRE IMAGINAIRE ET ÉDUCATION LINGUISTIQUE CHEZ UN ÉCRIVAIN MIGRANT

Paola PUCCINI

Université de Bologne, DoRiF-Università (Italie)

LA DÉMARCHE DE L'ÉCRIVAIN MIGRANT, LE LABORATOIRE DE L'ÉDUCATEUR, LA PAROLE SUR SES LANGUES

La complexité de la société québécoise représente un cadre particulièrement significatif pour aborder les questions du plurilinguisme et du pluriculturalisme dans le domaine éducatif. En 2002 l'Énoncé de politique éducative du Ministère ouvre son programme en déclarant : « Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du *vivre ensemble* dans le respect des différences ». (Ministère de l'éducation 2002). Depuis longtemps, en effet, les différentes vagues d'immigration ont introduit dans la société québécoise un nouveau sujet capable de rompre la dichotomie entre francophones et anglophones : les allophones.

C'est surtout à partir des années quatre-vingts que Marco Micone, écrivain québécois d'origine italienne et professeur d'italien, a livré, à côté de sa production littéraire, une série de réflexions sur la question du plurilinguisme. Pour lui, la salle de classe de son école, à majorité allophone, a toujours été un laboratoire où il constatait quotidiennement la nécessité du recours à la parole pour consentir l'expression identitaire. Dans l'autobiographie linguistique où Micone décrit son parcours d'élève et le chemin qui lui a permis d'accéder à la parole identitaire et créative, il est question aussi d'appartenance et d'exclusion, d'apprentissage linguistique et de socialisation. Ce parcours dessine des lignes imaginaires et des espaces réels qui évoquent d'autres imaginés. Les frontières entre le monde du dedans et le monde du dehors, entre l'inclusion et l'exclusion se font poreuses et floues. À travers son imaginaire et grâce à sa démarche réflexive, Micone, dans sa triple fonction d'éducateur, de créateur et de porte-parole d'une communauté immigrante, assume un rôle de guide pour les siens et, tout en leur indiquant leur posture, il leur donne les moyens de la remettre en question.

Il nous semble que la démarche de Marco Micone soit capable de nourrir le débat sur l'enseignement des langues et des cultures et sur les compétences de l'éducateur potentiel en milieu plurilingue et pluriculturel. Par ailleurs, il est possible, à partir de l'expérience migratoire et créative, de comprendre ce dont les anthropologues du langage avaient déjà débattu : la différence entre communautés « réelles » et communautés « imaginées » et le rôle essentiel de la variation – linguistique et culturelle – dans la compréhension de la condition humaine. (Duranti, 2000 : 75).

Extraits de Micone M., « La Parole immigrée » in : CACCIA F., *Sous le signe du Phénix*, Montréal, Guernica, 1985, pp. 261-272

1-Quelques jours après mon arrivée à Montréal, je suis allé frapper à une école française du quartier et là j'ai essuyé un refus catégorique de la part de l'administration.

(...)

2-Finalement j'ai abouti dans une sorte d'école d'accueil française fréquentée uniquement par des jeunes italophones. Cette école étant située trop loin de chez moi, après quelque temps je me suis inscrit à l'école anglaise de mon quartier. (...) C'est à l'école anglaise que j'ai ressenti l'émigration dans son aspect le plus difficile : la marginalisation (...). J'étais entouré exclusivement de jeunes d'origine italienne, et nous ne parlions que l'italien aussitôt sortis de la classe.

(...)

3-L'apprentissage du français je l'ai fait lentement dans le quartier où je vivais plutôt qu'à l'école.

(...)

4-Plus tard au collège Loyola j'ai opté pour l'étude de la littérature française parce que en plus de parler mieux le français que l'anglais je m'étais aperçu soudainement que la majorité de la population d'ici au Québec était francophone. (...) C'est à ce moment là que j'ai commencé à réfléchir non seulement sur l'identité du peuple francophone au Québec mais sur mon identité aussi et sur celle de la communauté à laquelle j'appartiens.

(...)

5-Moi je m'intéresse particulièrement aux écoles mono-ethniques anglophones fréquentées par les jeunes d'origine italienne. Il y a des milliers de jeunes qui subissent la marginalisation dans ces écoles qui ont été mises sur pied au début des années soixante. (...) Ces jeunes là vivent dans un « no man's land » culturel très néfaste à leur épanouissement

Extraits de Marco M., « Apprivoiser Babel », in Plourde M., *Le Français au Québec, 400 ans d'histoire et de vie*, Montréal, Fides, 2000, pp. 424-425.

6-J'ai besoin de parler français, mais je n'ai pas besoin du français pour parler. De mes trois langues, aucune ne suffit à exprimer ce que je suis. Je n'écris qu'en français, sachant que dans le Québec multiethnique d'aujourd'hui, le français québécois se nourrit désormais de l'imaginaire de toutes les autres langues.

L'espace identitaire, qu'il soit individuel ou collectif, ne peut être traduit exclusivement par les mots et encore moins par ceux d'une seule langue.

DÉSIR, PLAISIR, NÉCESSITÉ, EXCLUSION..., UN PARCOURS PLURILINGUE NÉCESSAIRE

Dans le récit de son apprentissage du français, le narrateur trace en même temps un parcours linguistique et identitaire. Ce trajet, comme toute conscientisation, se fait par étapes. Tout d'abord (1) le narrateur-élève subit un refus. Tout de suite le texte dessine un espace du dedans, l'école, auquel des frontières fermées ne permettent pas l'accès. L'image de la porte est ici une image de clôture et elle renvoie à l'exclusion. Ensuite (2) la frontière est franchie, mais seulement en apparence, car l'espace qui s'ouvre est un autre espace fermé : le ghetto. La marginalisation est à nouveau soulignée, mais le texte annonce déjà un lieu, le dehors de la classe, qui est d'abord lieu de parole et d'expression identitaire : le *je*, en effet, se reconnaît parmi les siens. Ce sera seulement après (3) que le dehors (le quartier opposé à l'école) deviendra le lieu de l'apprentissage linguistique et de la socialisation. La prise de parole, l'accès à la langue de l'autre, marque une prise de conscience, la rue ayant fonctionné comme espace initiatique qui a marqué une nouvelle étape dans la vie du jeune narrateur. La conscientisation s'exprime alors au moment où (4) le *je* accède au choix de la langue à apprendre. Cela dépend d'une réflexion sur la posture identitaire à l'intérieur de la communauté d'accueil. La langue étrangère finit ici par dessiner un pont entre deux espaces différents, dont les frontières s'effritent. La communauté francophone et celle du narrateur se superposent dans la quête identitaire du narrateur et elles deviennent un seul espace de questionnement.

Le passage au temps présent (5) marque la fin du parcours de conscientisation et le début d'un autre récit : celui de l'éducateur. Appelé à œuvrer dans l'espace fermé d'une école mono-ethnique, le narrateur nous livre là son programme d'enseignement qui favorise l'accès au « dehors ». L'école-ghetto étant un lieu de réclusion, il faut en franchir la frontière par la prise de parole. Dans son parcours linguistique et identitaire (6), il est évident que Micone se pose en médiateur entre des espaces imaginaires pour favoriser le travail de deuil et pour offrir un espace de parole réparateur. (Zarate, 2003 : 61)

Dans le récit de Micone, l'image de l'école évolue : d'espace de réclusion et d'exclusion, elle se transforme en espace de questionnement et d'élaboration identitaire. Cette école finit par ressembler au lieu de médiation dont parle Mariette Théberge : « Pour évoluer la personne doit se questionner au sujet de sa propre conception identitaire, les enseignants sont constamment aux prises avec ce défi puisque l'école agit dès l'enfance comme un lieu transitoire entre la famille et le monde environnant » (Théberge, 2006 : 92)

BRISER LE RAPPORT BIUNIVOQUE LANGUE-CULTURE : LE RÉCIT DE SOI

Cet entre-deux est une sorte d'agora où les différents groupes culturels doivent apprendre à se connaître et à communiquer. Au Québec cette idée se décline dans la

définition d'un projet de société commun, une convergence culturelle « mettant l'accent sur l'affirmation du caractère francophone de la société québécoise et la reconnaissance d'une culture publique commune ». (Mukamurera, 2006 : 20). Dans ce projet, dont la réalisation est en partie confiée à l'institution scolaire, l'éducateur ne doit pourtant oublier que le rôle de l'école dans un environnement scolaire caractérisé par le pluriculturalisme doit prendre en compte l'offre d'un modèle culturel qui ne soit ni unique, ni dominant. (Ndione, 2002 : 79). En particulier, le professeur des langues et des cultures sera conscient de l'importance d'ouvrir le rapport langue et culture à des nouvelles modalités qui prennent en compte les dissymétries des pluriels et des singuliers (langue-cultures, langues-culture)

Il devra alors opérer constamment un « exercice de mémoire », ou de « mise en récit de soi-même » car, comme il nous le rappelle Dasen et Perregaux : « il est alors formateur pour tout enseignant de savoir qu'il est ». (Dasen et Perregaux, 2000 : 216)

Sur la douleur de cette prise de conscience nous laissons le dernier mot à Blanchard-Laville : « dans ce métier de l'humain on parle de cette profession en terme de souffrance latente. C'est l'envers de la médaille de cette terre promise où on ne peut exercer à long terme sans que resurgissent des blessures non cicatrisées » (Blanchard-Laville, 2001 : 44).

LA LITTÉRATURE, SOI ET L'HISTOIRE : OUVERTURES PÉDAGOGIQUES INTERCULTURELLES

Robert CRAWSHAW
Université de Lancaster, Royaume Uni

UN TEXTE EN PLUSIEURS LANGUES OU LA RÉFLEXIVITÉ MONTRÉE ENTRE FICTION ET HISTOIRE

Le Dossier H. (Kadaré, 1981) traite de la rupture de communication entre deux chercheurs occidentaux et l'objet de leur étude : les chants de poèmes épiques issus de la région frontalière au nord-est de l'Albanie bordant le Kosovo. Les scientifiques, préoccupés par l'originalité de leurs découvertes théoriques, ignorent les réalités culturelles de leur terrain d'analyse et vivent eux-mêmes une crise identitaire lorsque leur matériel et toutes leurs données sont mystérieusement détruits par des autochtones inconnus. La question des langues, elle, est posée par le croisement dans le texte de l'albanais « officiel », de l'anglais et de l'albanais désuet parlés par les scientifiques, albanais du peuple montagnard de la région et dialecte des habitants slaves du Kosovo. Des deux côtés de la frontière, on chante les mêmes épopées, mais dans une langue et avec des instruments musicaux différents. L'affrontement de ces langues et de ces cultures dans un coin sauvage des Balkans sert de parabole sur les traquenards qui attendent les ethnographes naïfs voulant « s'approprier » la culture des autres.

Le Dossier H. est un petit ouvrage magistral de l'écrivain albanais Ismail Kadaré, traduit en français par Jusuf Vrioni (Vrioni, 1989) et ensuite en anglais par David Bellos (Bellos, 1990). Kadaré a pris comme sujet un événement véridique : les recherches renommées sur les origines de l'épopée homérique entreprises dans les Balkans pendant les années 1930 et 50 par deux ethnologues américains spécialistes de littérature classique, Milman Parry et Albert Lord. En transformant leur histoire en caricature, Kadaré arrive à faire la critique du despotisme communiste anachronique des années 80, représenté par le dictateur albanais Enver Hoxha et à exposer le rapport complexe entre mythe populaire, histoire officielle, conflits territoriaux des Balkans et littérature (Crawshaw, 2006). Suivant la thèse de Hayden White (White, 2006), selon laquelle tout texte historique part d'un fond métaphorique, et donc transforme la réalité vécue, Kadaré fait implicitement l'apologie de la fiction devant l'histoire, de sorte que *Le Dossier H.*, comme toute son œuvre, revêt une fonction

métahistorique. D'après Hutcheon (Hutcheon, 1988), le propre de la littérature postmoderne dite « métafiction historiographique » serait précisément de déconstruire l'histoire au moyen d'une réflexivité ironique qui fait ressortir les rouages de la narrativité. En le faisant par un mélange d'anachronisme et de *mise en abyme* (la visite des chercheurs devient elle-même l'objet d'une chanson épique !), *Le Dossier H.* met l'accent sur au moins deux questions fondamentales de l'empirisme ethnographique: comment « saisir » sans provocation des données enregistrées sur le terrain? Comment analyser celles-ci sans fausser leur authenticité culturelle? C'est ce « soi » (Ricoeur, 1990), exprimé dans un ouvrage littéraire dit « interculturel » (Crawshaw & Tomic, 2005), qu'on essaie de construire et de déconstruire avec un apprenant scolaire de langue anglaise ou française.

Kadaré I., *Le Dossier H.*, 1981, Traduction Jusuf Vrioni, 1989, pp. 69-70

Extrait 1

« New York, fin juin

Nous venons de rentrer de Washington où nous avons déposé notre demande de visas pour l'Albanie. Je ne dissimulerai pas que nous ayons été un peu déçus par l'accueil qu'on nous a réservé à la Légation albanaise. Aucune chaleur. Au contraire, une atmosphère faite de soupçons et de méfiance ».

Dans ce passage, est évoquée la visite au consulat Albanais à Washington des deux chercheurs, Max et Bill (aka Parry et Lord). L'entretien a été rapporté dans le journal personnel de Bill, lequel a été dérobé et traduit par des mouchards du Commissaire régional albanaise qui prend les deux chercheurs pour des espions. Le Commissaire, lui, suit les ordres du Ministre de l'Intérieur qui voudrait compromettre les deux Américains afin de les obliger à publier en anglais un éloge du « Roi » albanaise de l'époque, Ahmed Zogu, référence anachronique au dictateur communiste albanaise des années quatre-vingts, Enver Hoxha.

Extrait 2

« Le Ministre, qui nous a reçus en personne, nous a laissé pantois. Intelligent, rusé, ironique, l'envoyé de ce petit royaume mi-archaïque, mi-grotesque connaît à fond la littérature universelle, il parle toutes les principales langues européennes, y compris le Suédois, il a été l'ami et même le mécène d'Apollinaire, il tourne tout en dérision, surtout son propre pays et son peuple. »

Les Américains se trouvent devant un personnage extraordinaire. Encore une fois il s'agit du portrait d'une personne réelle, le Chargé d'Affaires albanaise aux Etats-Unis à la fin des années trente, Faik Konitza. Celui-ci sert de voix qui permet d'exprimer le point de vue de Kadaré lui-même envers son pays et envers la culture occidentale. Par son érudition et son attitude ironique, les jeux sont pour ainsi dire renversés et laissent perplexes les deux savants.

Extrait 3

« Lorsque, malgré notre souci de laisser planer le maximum de flou autour du motif de notre voyage, nous n'avons pu nous empêcher de citer le nom d'Homère, le ministre nous a dit : « savez-vous que selon certains, dans le premier vers de l'Iliade : *Ménin aeide, thea, Pélèiadéô Achiléos* ('Chante, déesse, la colère d'Achille, fils de Pélée'), le mot *ménin*, comme vous pouvez le constater, est le mot albanais *meni*, qui veut dire rancune. Tant et si bien que parmi les trois ou quatre premiers mots de la littérature universelle, le premier et malheureusement le plus amer est un mot albanais... Ha-Ha ! ».

Le ministre fait allusion aux origines gréco-romaines de la culture albanaise, un des mythes nationalistes fondateurs, partagé par Kadaré. Le mot mênin symbolise non seulement le caractère antique de la culture nationale, mais aussi un esprit contestataire qui fera obstacle au travail des chercheurs.

Extrait 4

« Les yeux du ministre émirent une redoutable étincelle d'intelligence, de cynisme, d'amertume et de méchanceté mêlés : « Pour ce qui est de ce vocable [mênin], je pense qu'il va en effet comme je vous ai dit, et pourtant... » [...] « Et pourtant, a finalement conclu le ministre, les Albanais d'aujourd'hui n'ont peut-être rien de commun avec la manière dont vous vous les imaginez ».

Nous ne nous imaginons encore rien du tout, lui ai-je répondu. Vous êtes le premier Albanais que nous rencontrons et je ne vous cacherai pas que nous sommes - comment dirais-je... - émerveillés ! »

Désarçonnés par le brio ironique du ministre, les deux Américains ne savent pas à quoi il faudrait s'en tenir, anticipant ainsi l'aboutissement malencontreux de leur projet scolaire.

Extrait 5

« Ici se terminaient les notes. Le sous-préfet se frotta les yeux. Drôle d'histoire, se dit-il. Il sentait dans sa tête comme un grand vide. »

Évidemment, le commissaire régional en Albanie du Nord ne comprend rien à l'affaire. En tant qu'apparatcik, il ne connaît rien d'Homère et persiste à croire qu'il s'agit d'espionnage.

NARRATIONS SUPERPOSÉES ET COMMUNICATION INTERCULTURELLE : UN PARADIGME POUR SAISIR LA SOURCE DES CONFLITS ?

L'intérêt des extraits présentés dans un programme d'apprentissage interculturel relève de deux facteurs interdépendants. D'un point de vue narratologique, il s'agit d'une série de textes superposés : un compte-rendu rédigé sous forme de journal fictif témoignant d'un événement soi-disant vécu, saisi et traduit par un agent de police albanais, pour être mal interprété hors contexte par un sous-préfet de régime totalitaire. Cette technique de narration donne lieu à de multiples réflexions sur la communication interculturelle et l'origine potentielle de malentendus. On peut

supposer, qu'à l'exception de l'ambassadeur, aucun des acteurs n'est en mesure de comprendre le fond des choses. Le sous-préfet, aux fonctions burlesques, ne peut croire aux objectifs scientifiques des chercheurs. De leur côté les chercheurs, aveuglés par l'ambition académique, sont voués à un échec ultérieur provoqué par leur propre maladresse.

Dans une perspective culturelle, la lecture du texte intégral, dont nous avons cité des extraits, nécessite une explication détaillée de la méthode ethnographique, de la construction nationale de l'Albanie et de ses relations avec le Kosovo, ce qui donne en microcosme un aperçu des relations entre Christianisme et Islam, Occident et Orient, culture slave et culture gréco-romaine dans ce territoire carrefour de l'Europe.

ÉCRIVAINS ET IDENTITÉS : DU RÉCIT COMME OUTIL D'INTERVENTION POUR LES PROFESSIONNELS DU SOCIAL

Lilyane RACHEDI
Université du Québec À Montréal (UQAM), Canada.

L'ŒUVRE DE L'ÉCRIVAIN MIGRANT : EXPÉRIENCE, RÉCIT, ENSEIGNEMENT

Les auteurs maghrébins au Québec constituent une minorité ethnique et littéraire, Leur identification met souvent en évidence l'origine ethnique. Pourtant, ces auteurs résistent à cette catégorisation et revendiquent la reconnaissance de leurs compétences professionnelles (Giguère, 2001). Harel (Harel, 2000) ira jusqu'à dire que le concept d'écrivain migrant est une altérité inventée par la communauté majoritaire. L'analyse de la place accordée et assignée à ces « étrangers » au sein de la littérature québécoise donne à voir le pouvoir et l'influence des déterminants nationaux qui catégorisent cette littérature et qui contribuent à assigner des identités. Ceci étant dit, ce qui fait l'unanimité concernant la littérature sur les auteurs immigrants au Québec, c'est la mise en évidence des référents communs liés à l'expérience de l'émigration (Nepveu, 1988), et à des parcours qui s'exprimeraient par l'hybridation et le métissage.

Le sujet des auteurs immigrants est ici abordé comme un phénomène social et également du point de vue des immigrants eux-mêmes. L'attention est davantage portée sur les auteurs, sur leur énonciation identitaire et culturelle que leurs textes. Cette identité se déploie dans l'expérience migratoire, dans l'aventure de l'écriture et dans la publication d'œuvres. À partir d'extraits des récits de trajectoire migratoire et d'écriture basés sur la méthode des récits de vie et sur une analyse thématique des œuvres significatives à travers quatre auteurs rencontrés, des figures identitaires types ont été modélisées.

Wahmed Ben Younes, l'arpenteur

« Un algérien qui va écrire sur la (fête de) Saint-Jean baptiste à Québec, il est plus qu'algérien. Il est aussi québécois et français. Ma Kabylie ça a beaucoup d'importance. Pas au niveau géographique, au niveau d'être à l'aise, d'être en sécurité. Alors c'est comme si je me dis ce lieu là il a existé maintenant je peux passer à un autre milieu »

Œuvres : Yemma et Ziri et ses tirelires

« Pour Yemma, j'ai commencé d'écrire par nostalgie, par pensée au village. C'était vraiment la culture qui revenait, c'est comme si j'avais envie de cracher ce que j'avais à l'intérieur. Juste de me dire, il faut le sortir sinon je vais retourner en Algérie. ».

« Avec Ziri et ses tirelires, je reviens toujours aux enfants. Je pense que je me vois comme quelqu'un qui garde son cap de changer les choses que ce soit par l'écriture ou comme éducateur aussi. On peut expliquer aux jeunes que ce soit le racisme, que ce soit la différence, que ce soit l'ouverture ».

Salah El Beddiari, le citoyen

« L'appartenance à la nation, un pays, une communauté, une religion, ça me pose problème. Je pense qu'une fois qu'on se définit forcément on appartient à quelque chose et forcément on fait exclusion d'autre chose. »

Œuvre : *La mémoire du soleil*

« La mémoire c'est ce qui s'était passé dans le temps dans mon pays d'origine. C'est toutes ces histoires qu'on a vécu là-bas qui sont restées dans ma tête. C'est cette mémoire-là qui est transportée dans un autre lieu. C'est comme si j'essayais de faire revivre un peu toutes ces choses là que j'ai vécu chez moi ».

Majid Blal, le bipolaire

« Sherbrooke, c'est la ville où je vis. Midelt, c'est celle où j'ai vécu. Oui, c'est toujours entre le Canada et le Maroc. Plus on vieillit, plus on appartient à des lieux aussi ».

Œuvre : *Une femme pour pays*

« C'est un témoignage sur les choses qui ne se disent pas. La vulnérabilité, le fait de « brûler » pour obtenir les papiers, le rêve de quitter le pays d'origine, la désillusion dans le pays d'accueil, etc. ».

Nadia Ghalem, la nomade

« J'ai le physique, j'ai l'allure de quelqu'un qui vient d'ailleurs mais n'importe quel ailleurs fait mon affaire. J'adore être une étrangère. Parce que c'est une forme de liberté. Je suis pas obligée d'obéir aux diktats sociaux. ».

Œuvre : *La Villa Désir*

« Le titre c'est la maison de ma mère. Par une fenêtre on voyait un pin vraiment échevelé par le vent et derrière lui y avait la Méditerranée, on voyait la mer. C'était immense, c'était superbe. C'est ça Rome c'est une ville à désirs, ça revenait à être peut-être Alger. C'était comme une transposition vers quelque chose d'idéal. »

LES OUVRAGES D'AUTEURS MAGHRÉBINS AU CANADA, LIEUX ÉDUCATIFS DE DÉVOILEMENT, DE CONSTRUCTION ET DE PARTAGE

Dans les récits de vie des immigrants auteurs, face aux ruptures multiples (géographique, culturelle, relationnelle, matérielle, etc.), dans un processus de reconstruction identitaire, la mémoire et l'histoire se voient attribuer des rôles, des statuts et des fonctions différenciées pour l'auteur. Les écrits restitués dans la trajectoire migratoire communiquent la démarche de l'acteur qui cherche à se défaire des impasses historiques, culturelles et identitaires. Par ailleurs, la littérature francophone québécoise s'exprime dans un Canada majoritairement anglophone. L'auteur maghrébin, lui, tout en étant un ambassadeur de la langue française, s'approprie ce bilinguisme et n'hésite pas à jouer avec les langues y compris sa langue d'origine. Ainsi, l'écrit est affecté par ces cohabitations et contaminations linguistiques. L'œuvre est alors témoin des métissages linguistiques.

Finalement, la migration n'est pas un phénomène exogène à l'écriture. L'immigré, sujet d'histoire, de mémoire et de langues, construit son identité aussi à travers cette activité d'écriture. Des fonctions de l'écriture comme la mise en valeur de l'esthétique, de témoignage, de critique, de reconnaissance, de soin (thérapeutique), accompagnent le récit des immigrants auteurs. C'est pourquoi il est important de faire la promotion de cet outil méthodologique auprès des professionnels du social.

Le récit de vie composé d'expériences et d'actions prend son ancrage dans le sens que les acteurs donnent aux événements dans leur vie. Il montre un sujet en travail, en mouvement qui cherche à donner du sens à son expérience. Ainsi, il ne se cantonne pas à une narration chronologique des faits et des événements, il rend compte des liens affectifs et symboliques. L'immigrant y est partie prenante avec ses repères, sa lecture des événements, ses témoignages. Le récit n'est pas que narration, il devient également construction et dans ce processus de construction personnelle de l'histoire, la mémoire sociale et collective est constamment sollicitée. Adressé à un autre quel qu'il soit, il est d'une certaine façon reconstruit. Il y a donc toujours une part de fiction et de reconstruction. Le récit est donc à la fois le reflet de l'histoire d'une personne, en même temps qu'il produit l'histoire. L'identité étant un travail permanent sur soi, « une machine » à fabriquer de l'unité à partir de ce qui apparaît divisé. Le récit dévoile ainsi l'identité en même temps qu'il participe à sa construction. Ce processus de construction identitaire se déploie à la fois dans la méthode des récits de vie et à travers la narration de son histoire.

Actuellement au Québec on se questionne sur la promotion, les moyens possibles d'aider au développement des identités surtout pour les nouvelles générations des immigrants nés au Québec. Le récit de vie pourrait être un outil pour identifier, promouvoir, catalyser tous les processus en lien avec la reconstruction identitaire de l'immigrant et tout ce qui permet sa mise en place. Aussi, le livre, lieu de partage des expériences et des actions de l'immigrant, pourrait être utilisé comme vecteur identitaire.

PLURILINGUISME ET SUBJECTIVITÉ : « PORTRAITS DE LANGUES », PAR LES ENFANTS PLURILINGUES

Hans Jürgen KRUMM
Université de Vienne, Autriche

Traduit de l'allemand par A. HU et D. VANDYSTADT

LES « PORTRAITS DE LANGUES » ET LE MONDE LINGUISTIQUE DES ENFANTS PLURILINGUES

Les enfants prennent souvent très tôt conscience du plurilinguisme. Ils remarquent que la mère leur parle autrement que le père, que la voisine s'exprime encore d'une autre façon. Au plus tard, dans le jardin d'enfants, ils rencontrent des enfants qui parlent d'autres langues. Ou bien ils font eux-mêmes partie d'une famille plurilingue et ils mènent avant d'entrer à l'école une biographie plurilingue.

C'est toutefois avec une grande précaution qu'il faut aller au devant de ces enfants pour qu'ils parlent de leurs langues. Beaucoup d'enfants apprennent vite que notre société, le jardin d'enfants et l'école, ne valorisent pas le plurilinguisme en règle générale, mais qu'ils s'attachent à la maîtrise de la « bonne » langue, dont l'emploi est largement obligatoire. Certaines écoles vont même jusqu'à interdire d'utiliser la langue de la famille pendant la récréation. Les membres des minorités linguistiques ou des familles issues des migrations savent ainsi qu'il est beaucoup mieux d'éviter de parler les langues parlées à la maison, c'est pourquoi les questionnaires pour les inscriptions scolaires et autres contiennent de fausses informations (voir par exemple l'enquête de K. Brizic, 2006). Afin de connaître les biographies langagières et leur emploi, j'ai eu recours pour cette raison à la méthode du « portrait de langues » (Krumm, 2001), ce qui permet aux enfants de représenter plus facilement leur « monde linguistique ». Les enfants reçoivent pour leurs portraits de langues des figures sur lesquelles ils peuvent dessiner leurs langues à l'aide de feutres de couleurs. Le dessin devrait apporter aux enfants un certain plaisir puisqu'ils peuvent colorier complètement ou en partie les figures auxquelles ils peuvent aussi mettre des vêtements, des cheveux sur la tête ou des chaussures linguistiques aux pieds. Car ils ont des façons très différentes de se représenter où et pourquoi les langues sont ainsi réparties dans le corps.

De tels portraits de langues ont été réalisés entre 1990 et 1995 dans le cadre de « la formation complémentaire pour les enseignants avec des élèves de différentes langues maternelles ». Depuis 1998, chaque année, dans le cadre de projets divers à l'université de Vienne, nous réalisons en automne des portraits de langues dans les différentes écoles. Les commentaires des portraits présentés ci-dessous font partie de la session 2004/2005.

Martin, 12 ans

L'anglais est chez moi dans la tête, parce que je dois réfléchir pour cette langue. L'allemand est chez moi dans les bras, parce que c'est ma langue maternelle et par conséquent très facile.

Joyce, 11 ans (née au Nigeria)

L'allemand est chez moi dans les mains parce que c'est la langue avec laquelle je m'exprime le mieux.

Yoruba est chez moi dans le corps parce que le corps ne peut pas entendre et je ne peux pas très bien comprendre le Yoruba.

L'anglais est chez moi dans la tête parce qu'il faut parfois que je me concentre pour retenir le vocabulaire.

Le français est chez moi dans les jambes parce que je suis loin de l'apprendre correctement bien que je le veuille. Et pour aller loin, il faut avoir des jambes.

Milica, 16 ans (née en Serbie/Monténégro)

Cœur : rose/anglais

Cerveau : noir/serbe

Bouche : violet/allemand

Serbe, noir parce que je parle mieux allemand que serbe, que j'oublie au fur et à mesure. Mais je parle serbe chaque jour pour éviter de l'oublier. Mais quand je pense, je pense en serbe.

Anglais, rouge parce que l'anglais est ma langue préférée et que je suis bonne en anglais depuis l'école primaire.

Allemand, violet est ma couleur préférée et j'associe l'allemand avec le violet parce que j'aime beaucoup parler et écrire en allemand.

Français, j'aime moins que l'anglais.

Espagnol***

J'aimerais bien l'apprendre

Merve 11ans (né à Vienne)

Tête : turc, anglais, allemand

Le corps dans son ensemble : Kurde

Dans les mains : allemand

Dans les jambes : turc

Mon père et ma mère m'ont appris le turc.

L'allemand, je l'ai appris à l'école.

Le kurde, mon père et ma mère l'ont appris.

L'anglais, je l'ai appris à l'école.

FONCTIONS IDENTITAIRES DES LANGUES, INTERACTIONS LINGUISTIQUES, RENFORCEMENTS DE LA DIVERSITÉ

L'effet le plus important de ce procédé est de faire saisir la « richesse » du plurilinguisme : plus les langues sont nombreuses, plus le portrait est coloré. Le but n'est pas de réaliser le portrait de langues, de faire l'examen des capacités linguistiques des enfants. C'est pourquoi il n'y a pas d'autres consignes pour le dessin. Il s'agit beaucoup plus de révéler chez les enfants « l'identité cachée », les représentations subjectives de leur identité linguistique. Le fait de pouvoir représenter ses propres langues sans avoir à répondre à des questions sur leurs premières, secondes et langues parlées dans leurs familles facilite nettement pour les enfants la représentation de leur rapport aux langues. Ce portrait de langues permet de révéler la fonction identitaire des langues et la fonction d'interaction linguistique. Le plus souvent, c'est la première langue qui occupe la plus grande partie colorée avec des couleurs chaudes comme le rouge ou l'orange, souvent situées dans la région du cœur. D'après les questions et les échanges entre les partenaires, il apparaît clairement que les enfants sont conscients de dresser ce portrait de langues non pas en fonction de la maîtrise réelle ou de la fréquence d'utilisation des langues, mais à partir de la signification que les langues ont pour eux.

Rita Franceschini a introduit le terme « *randständige Sprecher* » pour le modèle de sujets plurilingues : le modèle procède d'une dynamique entre centre et périphérie, selon laquelle le sujet élargit depuis le début sa connaissance des premières langues, sans que toutes les langues ne soient liées « à la même masse de fonctions et d'identification. Ces variations qui se trouvent au centre du système linguistique, peuvent être utilisées normalement et immédiatement à un certain moment de la vie où l'identification du sujet est la plus forte. » (Franceschini 2001 : 114). Les portraits de langues apportent des précisions et des modifications à ce modèle.

Dans les deux premiers cas, la langue d'origine est réduite, cependant Joyce dessine tout le corps avec la couleur pour le yoruba – même si l'allemand est sa langue de communication actuelle et qu'elle ne la rejette en aucune façon. D'après la terminologie de Franceschini, l'allemand, comme sur le portrait coloré, est « en marge/*randständig* ». C'est différent chez Milica. Ses couleurs ou ses langues préférées sont certes l'anglais et l'allemand, mais c'est dans sa langue d'origine qu'elle continue à penser. Elle s'emploie aussi à la garder. Son identité linguistique ne correspond pas à un simple modèle centre-périphérie. Il en est de même pour Merve pour lequel les quatre langues dans sa vie ont un sens capital – et ceci indépendamment de la maîtrise et de la fréquence de leur utilisation. C'est très clair pour le kurde, qui représente la langue parlée en famille et qui est dotée d'une grande valeur affective, tandis que le turc est la langue de communication de la famille à l'extérieur – l'école a aussi enregistré Merve (d'après les données fournies par les parents) comme « turque ».

Le modèle centre-périphérie ne permet pas de rendre compte des divisions claires entre la première, la seconde et la langue étrangère. Gogolin (Gogolin, 1998) parle à ce titre d'une « pureté obsessionnelle ». La biographie migratoire fournit un potentiel de langues riche qui est utilisé en fonction des contextes de communication et qui ne s'organise pas linéairement, suivant une seule langue, mais qui compose l'identité plurilingue. Le concept linguistique pour des enfants ayant grandi au contact de plusieurs langues désigne, selon Ellis (Ellis, 2001), un modèle de capital linguistique – c'est ainsi que l'allemand et l'anglais sont décrits dans les exemples précédents selon les caractéristiques d'un investissement, éventuellement complété par cette métaphore des « lutteurs » que l'on peut relier à la tentative chez Milica de conserver sa langue d'origine. Ce que Hu (Hu, 1997, 2006) a montré au sujet de la dichotomie entre « propre-étranger », c'est-à-dire la dissolution d'un concept de soi délimitable, la critique des concepts de pureté par rapport à l'identité, s'avèrent selon Gogolin (1998) pour les concepts d'identité de migrants d'autant plus vrai qu'ils ne connaissent pas d'impératifs de pureté.

En dessinant ces portraits de langues, beaucoup d'enfants prennent conscience pour la première fois de la diversité de leurs langues. Pour cette raison, nous conseillons aux enseignants d'élaborer à partir de cette réflexion d'autres projets de langues (Voir par exemple : Oomen-Welke/Krumm 2004 ainsi que le projet « Les enfants découvrent les langues »). Les portraits de langues font ainsi partie du cours de langue, ils relèvent d'une part du domaine de la réflexion linguistique et permettent de travailler sur les diverses possibilités, les liens de parenté, les migrations de mots, les ressemblances et les différences entre les langues. Ils font en même temps partie du domaine de l'apprentissage interculturel dans le sens où ils contribuent à la prise de conscience du « droit pour sa propre langue » et du renforcement de la diversité linguistique.

CONTREPOINT

Herbert CHRIST

Université de Giessen, Allemagne

Adelheid HU

Université de Hambourg, Allemagne

Le linguiste autrichien Mario Wandruszka (1979) a élaboré un concept de la plurilinguïté de la personne (« *Die Mehrsprachigkeit des Menschen* ») et montré comment le locuteur réalise et utilise sa plurilinguïté. Selon lui, toute personne est plurilingue, car elle possède plusieurs langues dans sa « langue maternelle », à savoir sa langue familiale qu'elle emploie avec ses intimes, son ou ses dialecte(s) qui lui sert (lui servent) pour les contacts langagiers avec les habitants de son village, sa ville, sa région, la langue « standard » qu'elle apprend notamment à l'école, dans laquelle elle est alphabétisée, dont elle a besoin pour les contacts officiels et formels, qui lui donne accès à la littérature et aux études, qu'elle utilise aussi dans les contacts avec des locuteurs d'autres langues, et enfin la langue/les langues de spécialité qu'elle acquiert au cours de sa vie professionnelle et dans laquelle/lesquelles elle travaille. Sa « langue maternelle » est dans tous ses états en contact avec d'autres langues – par exemple par le biais des emprunts. Elle a incorporé au cours de l'histoire des éléments d'autres langues et par ces éléments elle possède autant de ponts qui mènent vers d'autres langues.

La personne plurilingue dans sa propre langue ne doit en effet pas rester enfermée dans sa langue maternelle. Elle est capable d'apprendre/d'acquérir d'autres langues, en bas âge, dans sa jeunesse et tout au long de sa vie (Livre blanc 1994). Sa « première langue » ou ses premières langues lui ouvre(nt) l'accès à d'autres langues (comme le feront toutes les autres langues apprises plus tard), par exemple par le fait de l'intercompréhension ; la langue maternelle et les autres langues sont nourries d'emprunts à d'autres langues : elles possèdent toutes un lexique international, un lexique commun à certaines familles de langues (par exemple un lexique pan-roman/pan-germanique/pan-slave/pan-turc, pan-arabe etc.), de maints emprunts à d'autres langues générés au cours de l'histoire, des lexiques et des structures de langues de spécialité (qui abondent d'internationalismes), des structures syntaxiques empruntés à d'autres langues. En effet, chaque langue est un grand « dépôt » d'autres langues, dont il faut savoir se servir, ou, autrement dit, dont il faut apprendre à savoir de se servir (Stoye 2000 ; Meissner, Meissner, Klein & Stegmann 2004).

La langue de la personne n'est donc pas statique, mais tout au contraire dynamique et ouverte ; les locuteurs ne sont pas « par principe monolingues et sédentaires », mais potentiellement mobiles et flexibles (Franceschini 2003 : 247). Leur langue, plurielle dès le départ, s'épanouit et se rétrécit tout au long de la vie et peut se différencier en un certain nombre de langues. *Soi* – la personne – est capable d'apprendre d'autres langues, dans la plupart des cas elle le fait dans des contextes institutionnels (préscolaire, scolaire, universitaire, formation professionnelle), mais plus souvent encore dans des situations autres – migration, voyages, études, travail, relations familiales, relations grégaires, lecture etc. (voir le chapitre « Publics et domaines » de « Un niveau-seuil » (Coste et al. 1976). Disons en conclusion de la première approche : la langue du locuteur – les langues du locuteur – lui appartiennent, sont *siennes*. Il convient donc de parler de « *Soi et ses langues* ».

Le changement de l'article – *les* vs. *ses* – met en évidence la subjectivité de l'approche plurielle. Il est clair que la « pluralité » de « *ses langues* » n'est pas identique chez le locuteur A et le locuteur B. Autre évidence : *leurs* langues plurielles ne sont pas identiques et les mêmes pour tous. Or, elles servent toutes à communiquer, chacun communique avec l'autre à l'aide de ses propres moyens d'expression. La langue du locuteur est en effet *sa* langue, les langues qu'il a acquises au-delà de sa langue maternelle sont aussi *ses* langues, même s'il n'ose pas le dire (il les qualifie – selon une longue tradition – de langues « étrangères », « *Fremdsprachen* », langues d'autrui). Sa langue n'est pas la même, *ses* langues ne sont pas les mêmes que la langue (les langues) de l'autre : elles sont en effet les *siennes*. Pour la première langue (la langue maternelle) nous parlons d'idéolecte pour désigner le côté subjectif, personnel de cette langue propre.

Pour les autres langues – les langues dites étrangères – nous revenons sur le concept d'« interlangue » (Selinker, 1972). Toute langue acquise/apprise au-delà de la première langue est « interlangue », elle est une langue d'apprenant, langue par principe instable et en instance permanente de « normalisation ». Avec la notion de normalisation nous nous référons à dessin à la langue et non pas à tel locuteur, locuteur « natif » à tort idéalisé au cours de l'histoire de la didactique des langues et de certains courants linguistiques. C'est notre langue dite « étrangère » que nous avons l'intention de développer afin qu'elle apparaisse plus ou moins « normale », compréhensible, plaisante, qu'elle ne choque pas l'autre et surtout pas le natif.

Malgré tous les efforts de « normalisation », nous n'arriverons pas à parler la langue d'un locuteur « idéal », ni même à parler la langue d'un locuteur natif réel, mais nous parlerons notre langue « autre ». Les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, qui ont intitulé le niveau de compétence de l'apprenant le plus haut « maîtrise », soulignent qu'ils n'ont pas eu « l'ambition d'égaliser la compétence du locuteur natif ou presque. Le but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que l'on trouve dans le discours de ceux qui

ont été des apprenants de haut niveau. » (2000 : 34). Apprenants de haut niveau, mais apprenants quand même.

Le processus de normalisation diffère beaucoup selon les situations d'acquisition et d'apprentissage. En situation d'apprentissage institutionnel, à l'école ou à l'université ou dans des écoles spécialisées, la normalisation est assistée par des enseignants et par un appareil pédagogique approprié. Elle est souvent vécue en termes de conflit (censure et auto-censure, la « faute », les sanctions). Elle est marquée par la lutte contre l'oubli et tout ce que comprend le « désapprentissage ». En situation de communication verbale entre natifs et non-natifs hors école, la normalisation se manifeste dans la négociation du sens, dans l'effort de s'entendre avec l'autre. Si tout va bien, la négociation se passe sans discrimination mutuelle, en cas de conflit elle mène à la mésentente. En situation de communication écrite – écrire une lettre, traduire un texte, composer un texte – la normalisation est un long et dur procès individuel, assisté par des ouvrages de référence. Dans tous les cas, la normalisation ne va pas sans effort, « sans peine », comme certaines méthodes le promettent depuis plus d'un siècle.

Nous avons décrit dans cette deuxième approche le lent processus de normalisation : la personne, plurilingue par définition, peut acquérir tout au long de sa vie plusieurs langues. Cette acquisition ne se termine jamais. Sa langue étrangère ne sera jamais la langue étrangère.

Encore faut-il se demander, comment la personne – « soi » – perçoit ses langues : quelle valeur accorde-t-elle à sa « langue maternelle », sa ou ses « langue(s) seconde(s) », ses « langues étrangères » ? Il s'agit en effet de perceptions et de valorisations selon différentes catégories : catégories esthétiques (belle langue, langue dure, langue musicale, langue de prestige etc.), catégories politiques (langue « universelle », langue nationale, langue régionale, langue locale, langue « glottophage », langue du colonisateur, langue de l'occupant, langue de l'ennemi, langue de l'alliance, etc.), catégories économiques (langue du travail, langue de l'entreprise, langue du commerce (national et international), langue de la banque, etc.), catégories culturelles (langue des traditions, langue de littérature, langue du cinéma et de la télévision, langue des sciences, langue de la presse, etc.), catégories émotionnelles (langue de la famille, langue des amis et de groupes, langue d'ennemis, langue de concurrents, langue du travail, langue d'études, etc.).

Comment soi se définit-il face à ses langues ? Est-il prêt à les accepter telles quelles et à s'intégrer dans les communautés des locuteurs respectifs ? Ou a-t-il plutôt tendance à refuser l'intégration et à garder ses distances pour n'importe quel motif émotionnel, politique, économique, social ? On sait que les personnes qui veulent s'intégrer dans une communauté font plus d'effort pour parler et pour écrire « normalement » que les autres.

Soi croit-il et veut-il « posséder » ses langues ? Ou se sent-il plutôt possédé et dominé par ses langues ? Se sent-il sous leur férule ? Aucune métaphore dans ce domaine n'est innocente. À quel degré peut-il disposer de ses langues ? La question se pose différemment et pour un écrivain, et pour un étudiant Erasmus, et pour un travailleur migrant. Nous pourrions longtemps discuter si soi domine, maîtrise, ou possède une langue. Même si l'on se contente de dire qu'il dispose d'une langue dans un certain domaine, on reconnaîtra que les langues ne nous laissent pas librement disposer d'elles : elles nous imposent des règles, elles nous limitent dans nos moyens d'expression. Ceci est vrai pour toutes les langues, « maternelles » et autres. Cette limitation sentie est entre autre une des raisons pour lesquelles *soi* se retient ici et là dans ses activités langagières jusqu'au point de se taire, pourquoi il préfère telle langue à une autre, pourquoi il évite certaines langues, pourquoi il ferme dans certains cas ses oreilles, pourquoi il pratique le *code-switching*, etc.

Après avoir interrogé la perception et l'acceptation ou le rejet des langues siennes par la personne, une troisième approche, nous allons demander enfin ce que soi sait de ses langues (les savoirs langagiers et linguistiques), ce qu'il sait faire avec ses langues (les savoirs-faire) et comment il acquiert/apprend ses langues (les savoir-apprendre).

Pour décrire le savoir de soi sur ses langues et les opinions que la personne a accumulés sur les langues tout au long de sa vie, on parle de *language awareness* (Hawkins 1984) ou de *conscience linguistique* ou *conscience langagière* en français, ou de *Sprachbewusstheit*, en allemand (Gnutzmann 2003). Ce savoir et ces opinions sont fortement influencés par l'école (et donc indirectement par les sciences du langage), par la vie publique (opinion publique, médias, monde du travail, commerce, politique linguistique), mais aussi bien par les familles et les groupes.

Un instrument d'investigation de la conscience linguistique ou langagière de la personne, et en même temps un outil de travail individuel pour l'apprenant de tout âge, est le *Portfolio européen des langues* (voir le numéro thématique de *Babylonia* 1/1999). Le *Portfolio* sert à faire constater et à faire développer la conscience linguistique et langagière de la personne dans tous les domaines concernant les langues et l'emploi des langues. Cela va des simples savoirs, comme la connaissance de la grammaire, aux savoirs sur les usages de la communication, du savoir et des opinions sur l'historicité et la parenté des langues jusqu'à leur charge culturelle, et enfin des savoirs sur l'écologie et la politique des langues.

En effet, soi possède, et a en effet besoin de multiples savoirs sur les langues. Ces savoirs diffèrent souvent – pour ne pas dire en règle générale – de ses « opinions » sur les langues. Les opinions ont une longue vie et une longue histoire. L'historien Arno Borst l'a montré dans son œuvre monumentale *Der Turmbau zu Babel* qui porte le sous-titre *L'Histoire des opinions sur l'origine et la pluralité des langues et peuples* (Borst 1957-1963).

Les « aptitudes pratiques et savoir-faire » qu'énumère le *Cadre européen commun de référence pour les langues* visent les aptitudes sociales, les aptitudes techniques et professionnelles et les savoir-faire interculturels. Leur dénominateur commun est l'aptitude à communiquer avec l'autre.

Pour soi et ses langues, la communication est un principe que l'on pourrait formuler par un impératif communicatif : communique ! Ceci n'empêche pas que *soi* refuse dans certaines situations la communication. Car *soi* a besoin d'un savoir-faire communicatif qui tourne autour des questions suivantes : comment s'adresser à l'autre ? Comment répondre à l'autre ? Comment négocier des opinions, discuter du savoir ? Comment renouer contact ? Comment terminer une conversation ? Par quels moyens communiquer : la voix, l'écrit, le langage corporel, les gestes ?

Pour apprendre le savoir-faire, *soi* a besoin d'assistance. *Soi* se demande où trouver des informations, des ressources pour nourrir et pour améliorer la communication, pour éviter l'ambiguïté, et ainsi de suite. Le savoir-faire comprend aussi le savoir qui apporte aide et information.

Le propre du *Soi* est, dans notre optique, d'être toujours en train d'apprendre. C'est pourquoi il est inévitable de considérer le savoir-apprendre comme une indispensable troisième catégorie. Quand *soi* réfléchit sur ses langues (le savoir et les opinions) et quand il développe son savoir-faire langagier pour communiquer, il apprend sans avoir obligatoirement le statut d'élève.

Il convient aussi de parler de l'âge de la personne apprenante. L'enfant nouveau-né qui acquiert deux ou trois langues parallèlement se trouve dans une autre situation d'acquisition/d'apprentissage qu'un enfant de trois ou de six ans qui apprend une deuxième, et plus tard une troisième langue après avoir acquis sa première langue. L'adulte qui apprend les langues est encore dans une autre situation. Il apprend autrement, vu son âge et ses acquis précédents. L'apprentissage dépend de l'âge et dépend de ce qui a été appris et acquis auparavant.

Ainsi *soi et les langues* – *soi et ses langues* – privilégie la personne et une approche subjective par excellence où vivre et apprendre sont indissociables. La personne qui vit et qui agit, la personne qui se voit reconnaître à la fois une biographie et des appartenances multiples dans l'espace et le temps, produits de son histoire personnelle.

BIBLIOGRAPHIE

INTRODUCTION

- ALEXAKIS, V. *La langue maternelle*, Paris, Fayard, 1995 ; Stock, 2006.
- AMATI MEHLER, J., ARGENTIERI, S., CANESTRI, J. *La Babele dell'inconscio*, Milano, Cortina, 1991 et 2006
- BERTAUX, D. *Les récits de vie*, Paris, Nathan U, 1997.
- BOURDIEU, P. « L'illusion biographique » in Actes de la Recherche en Sciences Sociales n°62/63, 1986.
- CHENG, F. *Le dialogue, une passion pour la langue française*, Paris, Desclée de Brouwer et Presses littéraires et artistiques de Shanghai, 2002
- Le Croisement des cultures, « Communications », 43, Paris, Seuil, 1986.
- COGNIGNI, E. *Vivere la migrazione tra e con le lingue : funzioni del racconto e dell'analisi biografica nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda*, Porto S.Elpidio, Wizarts, 2007
- DERRIDA, J. *Le monolinguisme de l'autre*, Paris, 2003
- CHIANTARETTO, J.F. (dir.) *L'écriture de soi peut-elle dire l'Histoire ?* Paris, Editions BPI/Centre Pompidou, 2002.
- DEMAZIERE, D., DUBAR, C. *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan, 1998
- DEMETRIO, D. *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina 1996.
- DJEBAR, A. *Oran, langue morte*, Arles, Actes Sud, 1997
- ESTEBAN, C. *Le partage des mots*, Paris, Gallimard, 1990.
- FORMENTI, L. *La formazione autobiografica*, Milano, Guerrini e associati, 1998.
- GENETTE, G. *Fiction et diction*, Paris, Seuil, 1991.
- GEERTZ, C. *Works and Lives: The Anthropologist As Author* Stanford University Press Paperbacks, 1988, 1990
- KHATIBI, A. *Amour bilingue*. Montpellier, Fata Morgana, 1983
- LAPASSADE, G. *Ethnosociologie*, Paris, Klincksieck, 1991
- LEVY, D. « quand une langue dit plusieurs cultures, quand une culture s'exprime en plusieurs langues: stratifications et unifications en situation de contiguité » in SILTA, Pisa, Pacini 1994, n° 4.
- LEVY, D. « La formazione interdisciplinare tra ricerca e autobiografia: per un nuovo docente di lingue-culture » in *I nuovi laboratori della formazione degli insegnanti di lingue: aperture disciplinari e metodologiche* (D. Lévy, dir.) , Ancona, Nuove Ricerche, 2001
- MEMMI, A. *La statue de sel*, Paris, Corrèa, (coll. Les Chemins de la vie), 1953.
- MENEGHELLO, L. *Il dispatrio*, Milano, BUR, 1993.
- MOLINIE, M. (dir.) *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, revue Le français dans le monde, Recherches et Applications n°39, Paris FIPF-CLE 2006
- BESEMERES M., PERKINS, M., *traduire le vécu : l'autobiographie entre langues et cultures*, 2003, n° 23 <http://www.arts.uwa.edu.au/MotsPluriels/>
- PINEAU, G., LE GRAND, J. L., (1993) *Les histoires de vie*, Paris, Presses Universitaires de France

- ROBIN, R. *Le deuil de l'origine, Une langue en trop, la langue en moins*, Paris, Presses universitaires de Saint-Denis 1993 et Québec, Kime, 2003.
- ROBIN, R. *Le golem de l'écriture: de l'autofiction au cybersoi* Québec, XYZ, 1998, 2005.
- ROSENBLUM, R. « Peut-on mourir de dire ? », Paris, *Revue française de psychanalyse*, 2000 n° 1
- SEBBAR, L. *Je ne parle pas la langue de mon père*, Paris, Julliard, 2003
- WOLFSON, L. *Le schizo et les langues*, Paris, Gallimard, 1970.
- ZARATE, G., A. GOHARD RADENKOVIC (dir.) *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*, Les Cahiers du CIEP, Paris, Didier, 2004

L'EXPÉRIENCE ERASMUS AU MIROIR DE LA RÉFLEXIVITÉ : PENSER ET CONSTRUIRE LES ACTEURS SOCIAUX

- ANQUETIL M., (2006), *Mobilité Erasmus et communication interculturelle*, Peter Lang, Bern.
- BENETT M. J. (1993), « Towards Ethnorelativism: a developmental Model of Intercultural Sensivity » in PAIGE R. M. (ed.) *Education for the Intercultural Experience*, Intercultural Press, Yarmouth.
- BRUNO G. (2006), *Atlante delle emozioni*, Bruno Mondadori, Milano
- BYRAM M., ZARATE G., (1997) *La compétence socio-culturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- DOYÉ P. (1993), in Byram M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- KOHLER-BALLY P. (2001), *Mobilité et plurilinguisme*, Editions Universitaires, Fribourg
- LEJEUNE P., (2000), « Comment finissent les journaux », in *Genèses du Je*, sous la direction de P. Lejeune et C. Viollet, CNRS éditions, Paris.
- LEVY D. (1989), « L'hypocrite lecture du semblable ou spécificité de la lecture contrastive d'une culture voisine » in *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, Anno XVIII, n°1-2, Liviana Editrice, Roma.
- MOLINIE, M.(2006), (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, numéro spécial Recherche et Application N°39 - Le Français dans le Monde, FIPF-CLE international, Paris.
- MOLINIE, M., BISHOP, M.-F., (2006), (dir.), *Autobiographie et réflexivité*, CRTEF, Encrages/Belles Lettres.
- ROBERTS C. (2001), *Language Learners as Ethnographers*, Multilingual Matters, Clevedon.
- DE MARTINO R., FACCHINETTI L., GALDO G. SCHETTINI B. (2000), « La negoziazione ragionata come intenzionalità normatrice della mediazione sociale e culturale », in *Lex et Jux*, n°3, Napoli, www.lexetjux.net
- WAGNER K, MAGISTRALE T. (2003), *Writing across culture*, Peter Lang, New York.

LANGUES « MATERNELLE », « SECONDE » ET « NATIONALE » : DES CONCEPTS EN MOUVEMENT DANS LA NARRATION DE SOI

- BALIBAR, E., *Lo stesso o l'altro? Per un'analisi del razzismo contemporaneo*, in *La Critica Sociologica*, 1989, LXXXIX, pp. 5-38.
- CRYSTAL, D., *English as a Global Language*, Cambridge, C.U.P., 1997.
- EUROMOSAIC (2006), *L'irlandais au Royaume-Uni* http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/langmin/euromosaic/uk4_fr.html [Consultazione: 27.01.07]
- GUMPERZ, J.J., *Discourse Strategies*, Cambridge, C.U.P., 1982.

LÉVY, D., *Statut des langues, langues 'médiatrices' et attitudes xénophiles. Fonction, perception et représentation du français, de l'italien et de l'étranger dans le phénomène d'immigration nord-africaine en Italie* in G. ZARATE (éd.), « Langues, xénophobie,

xénophilie dans une Europe multiculturelle. Actes du Colloque "Xénophobie, xénophilie et diffusion des langues" (ENS-Saint Cloud, Paris, 1999) », Centre National de la Documentation Pédagogique, Paris, pp. 77-93.

RAHMAN, T., *Language and Politics in Pakistan*, Karachi, O.U.P., 1996.

APPROCHES RÉFLEXIVES DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES : LES LABORATOIRES DE BIOGRAPHIES

BAILEY K. & al. *Pursuing Professional Development* Boston, Heinle, 2001

FREEMAN D. « Learning to teach », in *Prospect*, vol.4:2, 31-47, 1989

KELLY M. & al. *European Profile for Language Teacher Education A Frame of Reference*, European Commission, 2004

KENNEDY J. « Getting to the heart of the matter: the marginal teacher », *The Teacher Trainer* 9:1, 1990

WALLACE M. *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*, Cambridge, CUP, 1991

ZEICHNER K., LISTON D. *Reflective teaching: An introduction*, Mahawah, Erlbaum, 1996

L'EXPÉRIENCE AUTOBIOGRAPHIQUE ENTRE IMAGINAIRE ET ÉDUCATION LINGUISTIQUE CHEZ UN ÉCRIVAIN MIGRANT

C. BLANCHARD-LAVILLE, *Les Enseignants, entre plaisir et souffrance*, Paris, Puf, 2001

P.R.DASEN, C PERREGAUX, *Pourquoi des approches interculturels en sciences de l'éducation ?* Bruxelles, Éditions De Boeck Université

A. DURANTI, « La diversità linguistica » in *Antropologia del linguaggio*, Roma, Meltemi, 2000

D. LEVY, *La formazione interdisciplinare tra ricerca e autobiografia. Per un nuovo docente di lingue-culture*, Atti della giornata del 15 maggio 2000: « I nuovi laboratori della formazione degli insegnanti di lingue: aperture disciplinari e metodologiche », Dorif-Università, Università di Macerata, Heteroglossia, n.1, 2001, Ancona, Nuove ricerche

M. MICONE, « La Parole immigrée », dans F. CACCIA, *Sous le signe du Phénix*, Montréal, Guernica, 1985, p.261-272

M. MICONE, *Speak What*, Montréal, VLB Editeur, 2001

J. MUKAMURERA, F. LACOURSE, et M. LAMBERT, « La préparation des futurs enseignants à l'intervention éducative dans un contexte de diversité culturelle », dans D. M.THEBERGE, « La dimension pluriethnique de l'identité culturelle et la relation entre enseignants-associés et stagiaires », dans D. MUJAWAMARJA, *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada*, Peter Lang, 2006

G.ZARATE, « Pluralité identitaire et médiation », dans G.ZARATE, A. GOHARD-RADENKOVIC, D. LUSSIER, H.PENZ, *Médiation culturelle et didactiques des langues*, Conseil de l'Europe, 2003

LA LITTÉRATURE, SOI ET L'HISTOIRE : OUVERTURES PÉDAGOGIQUES INTERCULTURELLES

CRAWSHAW, R. « *The File on H.*: Metahistory, Literature, Ethnography, Cultural Heritage and the Balkan Borders », in R.Byron and U.Kockel (eds.), *Negotiating Culture: Moving, Mixing, and Memory in Contemporary Europe*, Münster, Berlin and London: LIT Verlag, 2006, pp.43-68.

CRAWSHAW, R. & TOMIC, A. « The Intercultural Narrative », *Language and Intercultural Communication*, Vol 4:1&2, 2004 pp 1-9.

HUTCHEON, L. A *Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*, New York, Routledge, 1988

KRISTEVA, J. *Etrangers à nous-mêmes*, Paris, Fayard, 1988

KADARE, I. *Le Dossier H.*, Paris : Fayard, 1989

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

ROUCH, J. (dir.) *Les Maîtres Fous*, Paris, Cinémathèque, 1954

WHITE, A. « Kosovo, ethnic identity and border crossing in *The File on H* and other works by Ismail Kadare » in P. Wagstaff (ed.) *Border Crossing*, London, Peter Lang, 2004.

WHITE, H. « Historical Discourse and Literary Writing » in K. Korhonen (ed) *Tropes for the Past*, Rodopi: New York, 2006.

ÉCRIVAINS ET IDENTITÉS : DU RÉCIT COMME OUTIL D'INTERVENTION POUR LES PROFESSIONNELS DU SOCIAL

BEN YOUNES W., *Ziri et ses tirelires*, Québec, Phoenix, 2006.

BEN YOUNES W., *Yemma*, France, Harmattan, 1999.

BLAL M., *Une femme pour pays*, Sherbrooke, éditions GGC, 2001.

CAMILLERI C. et al., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.

EL BEDDIARI S., *La mémoire du soleil*, Montréal, Hexagone, 2000.

GHALEM, N., *La villa Désir*, Québec, éditions roman- Guérin, 1988.

GIGUERE S., *Passeurs culturels. Une littérature en mutation*, Québec, Éditions de l'IQRC (Institut québécois de recherche sur la culture), 2001.

HAREL S., dans De VAUCHER GRAVILI A. (sous la direction de), « D'autres rêves » in *Les écritures migrantes au Québec*. Actes du séminaire international du CISQ à Venise (15-16 octobre 1999), Supernova, Italie, 2000.

MARTUCIELLI D., *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard, 2000.

NEPVEU P., *L'Écologie du réel. Mort et naissance de la littérature québécoise contemporaine*, Montréal, collection Papiers collés, Boréal, 1988.

RICOEUR P., *Soi-même comme un autre*, France, Seuil, 1990.

RICOEUR, P., *La mémoire, l'histoire et l'oubli*, Seuil, Paris, 2001.

PLURILINGUISME ET SUBJECTIVITÉ : « PORTRAITS DE LANGUES », PAR DES ENFANTS PLURILINGUES

BRIZIC, K., *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster, 2006.

ELLIS, R., The Metaphorical Constructions of Second Language Learners. In: M. Breen (Hg.) : *Learner Contributions to Language Learning*. London, 65 - 85, 2001.

FRANCESCHINI, R., Sprachbiographien randständiger Sprecher. In: R. Franceschini (Hg) : *Biographie und Interkulturalität*. Tübingen 2001, 111 - 125.

GOGOLIN, I., Sprachen rein halten - eine Obsession. In: I. Gogolin/ S. Graap/ G. List (Hg) : *Über Mehrsprachigkeit*. Tübingen 1998, 71 - 96.

HU, A., Warum ‚Fremdverstehen‘? Anmerkungen zu einem leitenden Konzept eines ‚interkulturell‘ verstandenen Sprachunterrichts. In: L. Bredella/ H. Christ/ M.K. Legutke (Hg): *Thema Fremdverstehen*. Tübingen 1997, 34-53.

HU, A., Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive. In: FLUL 35 (2006), 183 - 200. Kinder entdecken Sprache (KIESEL) : <http://www.sprachen.ac.at> (Publikationen: KIESEL; 2.05.2007).

KRUMM, H.-J., *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien 2001.

OOMEN-WELKE, I/KRUMM, H.-J. (Hg): *Sprachenvielfalt im Klassenzimmer* (= Fremdsprache Deutsch Heft 31). Stuttgart 2004.

CONTREPOINT

BABYLONIA – REVUE POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES (1999) N° 1/1999. *Portfolio européen des langues*.

BORST, A., *Der Turmbau zu Babel. Geschichte der Meinungen über Ursprung und Vielfalt der Sprachen und Völker*. Stuttgart : Anton Hiersemann, 1957-1963.

COMMISSION EUROPÉENNE *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxembourg, 1994.

CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE (ÉD.), *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg et Paris : Conseil de l'Europe/Les Editions Didier, 2001.

COSTE, D. et al., *Un niveau-seuil*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1976.

FRANCESCHINI, R., „Modellbildung über die Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität“, in : Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (éds.) *Plurilinguisme Mehrsprachigkeit Plurilinguism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs. Festschrift für Georges Lüdi*. Tübingen et Basel: A. Francke Verlag, 247-260, 2003.

GNUTZMANN, Claus „Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein“, in : Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (éds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen & Basel: A. Francke, 2003.

GOGOLIN, I., *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster : Waxmann, 1994.

HAWKINS, E., *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge 1984.

MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN H. G. & STEGMANN T. D.,

EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension. Aachen, Shaker, 2004.

SELINKER, L., « Interlanguage », in : IRAL (Revue internationale de linguistique appliquée : Enseignement des langues) 209 – 231, 1972.

STOYE, S., *Eurocompréhension. Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit*. Aachen: Shaker Verlag, 2000.

WANDRUSZKA, Mario, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: R. Piper, 1979.

Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme

Organisé autour de la pluralité linguistique et culturelle et définissant la langue comme un instrument d'action et de pouvoir, cet ouvrage définit la pluralité comme

- un ensemble complexe, à contre-pied d'une perspective didactique classique qui se donne plutôt comme objet de simplifier pour rendre intelligible,
- un système cohérent de relations, dont la description ne peut se réduire à des opérations de dénombrement,
- un objet socio-historique construit, observable selon plusieurs points de vue spatio-temporels simultanés, par exemple celui des interactions quotidiennes ou celui qui nourrit la force symbolique des institutions.

S'adressant aux formateurs de formateurs, jeunes chercheurs, décideurs, enseignants concernés par le rôle des langues dans l'évolution des sociétés et des systèmes éducatifs, cet ouvrage est destiné à provoquer la réflexion en articulant pratiques, observations de terrain et analyses à partir d'un cadre conceptuel pluridisciplinaire.

Claire Kramsch (Université de Californie à Berkeley, USA), **Danielle Lévy** (Université de Macerata, Italie) et **Geneviève Zarate** (Institut national des langues et civilisations orientales, Paris, France) sont impliquées dans la direction de travaux de jeunes chercheurs et dans la formation de formateurs de langues à niveau national, européen et international. Quatre-vingt-dix enseignants-chercheurs, représentant 68 institutions, les ont rejointes autour de ce projet.

Prix public : 45 euros

ISBN : 978-2-914610-605



9 782914 610605



éditions des
archives
contemporaines