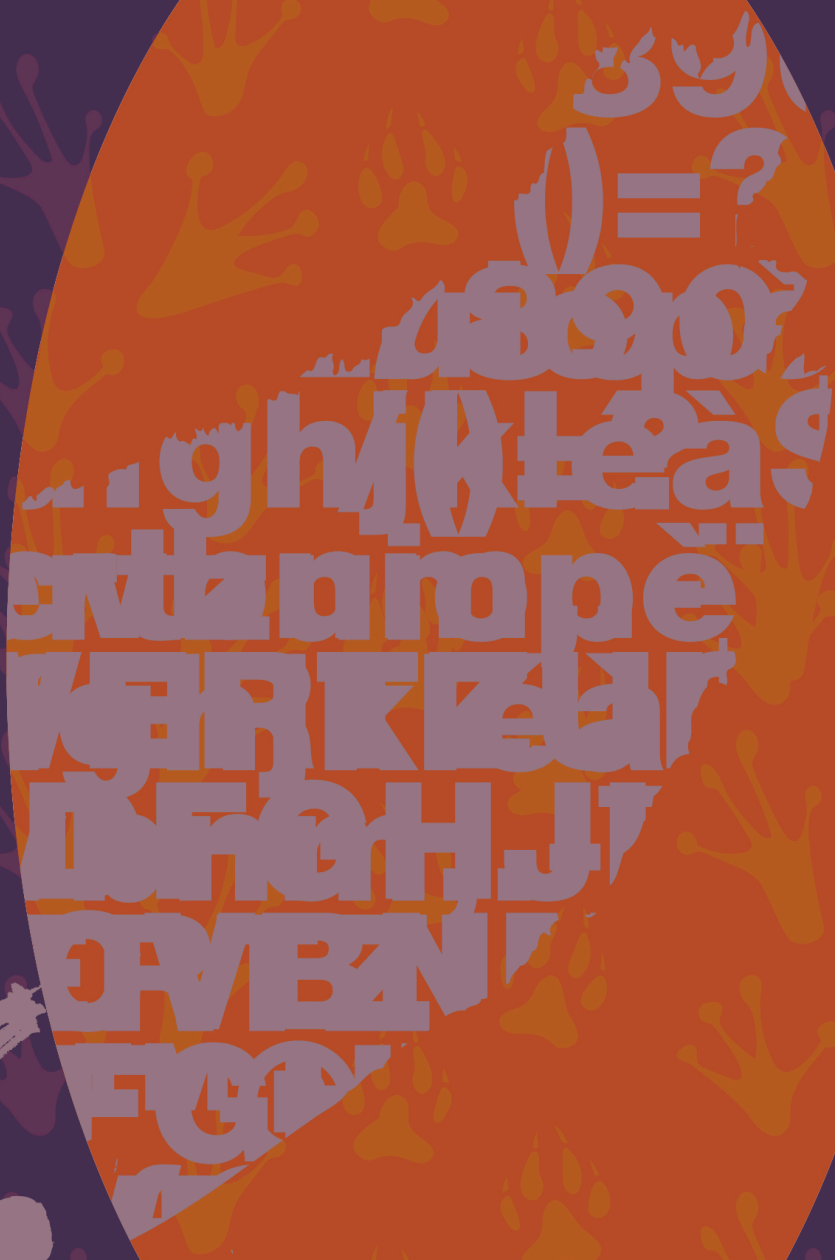
Formation et pratiques d'enseignement en questions

Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

La trace
dans les recherches sur la formation et l'enseignement



Stéphanie Boéchat-Heer
et Christophe Ronveaux

Hors-série N°3

Comité de rédaction
Catherine Audrin HEP Vaud
Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg
Bernard Wentzel, HEP Valais

Comité scientifique
Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du hors série no 3
Stéphanie Boéchat-Heer et Christophe Ronveaux

Rédacteur responsable
Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientfique
Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue
Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition
Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

Thème : La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement

Numéro coordonné par
Stéphanie Boéchat-Heer et Christophe Ronveaux

Hors série N° 3, 2019

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaine, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz

Thème : La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement

Numéro coordonné par
Stéphanie Boéchat-Heer et Christophe Ronveaux

Table des matieres

La trace dans les recherches sur la formation et l'enseignement
Stéphanie Boéchat-Heer et Christophe Ronveaux 7

Trace, ontologie, politique et apprentissage
Luis Radford 15

Le «moment iconique» de la trace vidéoscopique, ou l'ouverture sur la fraicheur de la réalité
Alain Muller 33

Demandes de traces, attentes de pistes : un différend dépassable en formation des enseignant.e.s ?
Andreea Capitanescu Benetti, Olivier Maulini et Laetitia Progin 47

La trace comme ancrage pour l'analyse de l'activité et la conception de formations
Deli Salini et Simon Flandin 67

Traces de l'activité langagière en classe, signe de l'acquisition de savoirs pour enseigner
Mylène Ducrey Monnier 85

Les biographies langagières comme traces pour se dire en langues. Quelle pertinence pour le français de scolarisation ?
Carole-Anne Deschoux 101

Construire et partager des traces produites au début de la scolarité
Christine Riat 113

De la trace à l'empreinte puis à la donnée, probante ou non. Relativisme de l'impact de la recherche sur les pratiques enseignantes
François Larose et Joyce-Anna Ottereyes 127

Les traces informatiques : cas particulier de la notion de trace
Pierre-Olivier Vallat 143

Les biographies langagières comme traces pour se dire en langues. Quelle pertinence pour le français de scolarisation ?

Carole-Anne DESCHOUX[1] (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

« Écrire son rapport aux langues, c'est dévoiler une partie de soi, c'est entrer dans une introspection qui quête l'identité, mais aussi qui définit le rapport aux autres locuteurs. Dès lors faut-il se livrer au risque de mettre à nu, face aux autres, ce qui fait l'intime ? ou faut-il se poser comme celle qui, prenant sa plume, peut s'autoriser des écarts, des reconstructions ou des inventions ? »

Extrait de la biographie langagière de N[2]*.*

L'article reprend un dispositif de formation impliquant de futur.e.s enseignant.e.s dans le cadre d'une Haute École pédagogique. Il vise à identifier le statut de traces appelées les « biographies langagières » ainsi qu'à préciser leurs potentialités et leurs limites didactiques dans le cadre du français langue de scolarisation. Ce « genre social » en classe est discuté en regard de processus individuel et/ou collectif matérialisés par un dispositif de recherche. La pertinence des biographies langagières se discute en regard de trois dimensions soit : 1) le français comme discipline, 2) comme outils pour construire des savoirs, 3) comme moyen pour travailler la dimension expérientielle et le rapport aux langues. Les résultats confortent l'importance du genre textuel et notamment de la situation de communication. Ils pointent des limites à l'usage de ce genre en classe. L'article propose également des pistes de travail dans le cadre du français langue de scolarisation s'inscrivant dans une perspective d'enseignement-apprentissage des langues.

Mots-clés : Biographie langagière, didactique du français, approches plurielles, positionnement historicoculturel

Introduction

L'incipit de la biographie retenue de N. pose tout de suite l'enjeu et le statut des biographies langagières pour les apprenant.e.s en contexte scolaire ou plus généralement en contexte de formation. Écrire sur soi, évoquer les langues de son répertoire implique de revenir rétroactivement sur les dimensions personnelles, voire intimes et de les exposer à autrui - qu'il soit l'enseignant.e ou un collectif. Même si c'est usuellement le rapport aux langues qui est visé, de nombreuses questions se posent. Doit-on dire la vérité

1. Contact : carole-anne.deschoux@hepl.ch

2. Première lettre d'un prénom fictif.

ou non ? Pourquoi ? Qui a intérêt à le faire ? Avec qui ? Est-ce que la vérité est garante des apprentissages ? Et pour quels apprentissages ? Dans quelles situations ? En vue de quoi ?

Ce questionnement renvoie indéniablement au contexte de production et à ses enjeux en classe avec des personnes qui sont en apprentissage. Mais à y réfléchir, il va bien au-delà de ces dimensions communicatives impliquées dans l'instant présent. Il soulève l'importance des dimensions individuelles et collectives nécessairement en tension (Vygotski, 1934/1985) dans ce qui est saisi et exhibé ou non, dans ce qui est figé et dans ce qui se modifie. Ces questions soulèvent des défis didactiques et pédagogiques décisifs et renvoient à une préoccupation centrale qui est celle de la pertinence de réaliser une biographie langagière en contexte francophone en fonction des apprentissages visés en français langue de scolarisation.

Afin de pister de quoi la biographie langagière peut être la trace, nous avons construit un dispositif de recherche à partir d'une situation de formation. Nous avons fait produire des biographies langagières à des étudiant.e.s dont le contenu a été repris à différents moments du semestre sous différentes modalités. Nous leur avons même demandé de se projeter en classe et de concevoir des activités qu'ils destinaient à des élèves. Nous avons regardé ce qui était montré et ce que nous pouvions comprendre de ces productions en fonction des contextes.

De la démarche biographique dans un contexte d'enseignement/apprentissage des langues à l'outil développé en sociolinguistique, le terme de biographie langagière recoupe plusieurs usages et acceptions. À l'école de français de l'Université de Lausanne, un groupe de recherche (le GReBL) sur son site la définit comme « la mise en discours (monologale ou interactionnelle) par un sujet de différentes expériences d'appropriation des langues étrangères ou secondes, permettant de relever et d'analyser les paramètres subjectifs et sociaux impliqués dans le parcours d'apprentissage de la personne, plus précisément en ce qui concerne les circonstances, les motivations et la chronologie de ces appropriations »[3]. Plus généralement, dans le champ de la formation, le travail effectué avec les biographies langagières constitue une dimension importante de la professionnalisation d'un.e enseignant.e de langues (Baroni & Bemporad, 2011 ; Causa & Cadet, 2006 ; Jeanneret, 2010 ; Molinié, 2006) voire d'un.e enseignant.e qui est aux prises avec l'hétérogénéité linguistique et culturelle de ses élèves (Perregaux, 2002). Comme outil didactique, la biographie langagière est également promue par le Conseil de l'Europe pour servir l'enseignement des langues afin de susciter l'implication des apprenant.e.s dans la planification de leurs apprentissages, dans la réflexion sur ces apprentissages et dans l'évaluation de leurs progrès (Conseil de l'Europe, portfolio européen des langues[4]). Texte écrit, elle permet une analyse du vécu de l'apprenant.e dans

3. https://www.unil.ch/fle/files/live/sites/fle/files/shared/GReBL/GReBL_2017_TM.pdf, consulté le 4 mars 2019.

4. https://www.coe.int/fr/web/portfolio/the-language-biography, consulté le 27 mai 2019.

son rapport aux langues. Mais fort de ce succès, ce genre de texte n'est pas encore entré dans le débat en didactique du français langue de scolarisation – même si des incursions sont envisagés par l'autobiographie de lecteur en vue de travailler son rapport à l'expérience (Bemporad, 2019). Ainsi si le français veut s'inscrire dans une perspective intégrative de l'enseignement des langues, il pourrait saisir l'occasion de se positionner face à cet objet.

Notre réflexion s'inscrit dans une préoccupation d'enseignement des langues dont les objets reviennent d'une manière récurrente et polémique en Suisse où chaque canton est lié à des enjeux propres et locaux (Elmiger & Forster, 2005). Notre positionnement est historicoculturel (Bronckart, 2004) et se nourrit des apports des approches plurielles (Candelier, 2008). Ces dernières se focalisent sur les variétés linguistiques et culturelles visant non seulement à créer au sein de l'école un espace aux autres idiomes (Perregaux, 1993) mais à inviter l'apprenant.e à s'emparer des langues, à créer des liens entre elles, pour développer un rapport positif aux langues et à élargir leurs connaissances à propos des langues.

Dans cet article, nous présentons le dispositif de formation dans lequel s'inscrit notre dispositif de recherche. Puis, nous explicitons les dimensions méthodologiques retenues. Pour l'analyse, nous reprenons les biographies langagières et les activités didactiques construites. Nous terminons par présenter des entretiens individuels. Nous reprenons nos questions et revenons aux pistes à poursuivre dans l'enseignement du français, langue de scolarisation.

Le dispositif de formation

À la Haute École pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), un module optionnel interdisciplinaire appelé *Altérité et intégration* (MSISO32) regroupe trois séminaires. Le premier aborde les dimensions anthropologiques (*Anthropologie de l'école*), le deuxième celles du genre (*Séminaire genre : vers une équité hommes-femmes*) et le troisième celles des langues (Altérités linguistiques : école et plurilinguisme des élèves). Chaque séminaire comporte entre vingt et vingt-cinq étudiant.e.s. Ces derniers se destinent principalement à l'enseignement au secondaire I ou II, à l'enseignement en classe d'accueil ou effectuent un cursus postgrade (MASP). Certains enseigneront peut-être - ou enseignent déjà- les activités sur textiles, l'éducation physique, les sciences de la nature, l'économie et le droit, l'histoire, les mathématiques, l'allemand, l'anglais, l'italien, le français ; d'autres n'enseigneront pas.

Le séminaire retenu pour notre recherche est le troisième. Il est optionnel. Il est donné durant le semestre 2017-2018 et comporte 14 séminaires de deux périodes. Les altérités linguistiques s'appréhendent donc depuis la perspective de l'enseignement du français langue de scolarisation envisagée comme discipline et comme moyen de construire des savoirs dans d'autres disciplines (Simard & al., 2010). Cet enseignement se problématise en regard d'un public aux langues et aux référents culturels pluriels. Le dispositif de formation est construit par thématiques. Ces dernières

portent sur les enjeux de l'enseignement des langues en matière de politiques des langues dans un contexte romand et de surcroit vaudois, sur les choix du plan d'études romand et les épistémologies en présence dans les prescriptions, sur le statut de langues, sur les représentations des langues et leur enseignement. Le dispositif invite aussi à produire des prestations. Les étudiant.e.s lisent, présentent et analysent des documents variés : des textes scientifiques ou littéraires, des manuels d'enseignement, des fiches de manuels. Chacun.e réalise individuellement une biographie langagière, qu'il discute par groupes de quatre. Par groupe, ils confectionnent aussi une activité didactique/pédagogique qui s'inscrit dans les thématiques du cours et qui figurera dans une brochure. À la fin de l'année, la brochure est distribuée aux étudiant.e.s. Le dispositif de formation contraint les étudiant.e.s à mobiliser leurs expériences personnelles et professionnelles, à échanger et à reprendre ce qu'ils produisent tout au long du semestre.

Les référents théoriques, la problématique et le questionnement de notre recherche

Notre ancrage est sociodiscursif historicoculturel (Bronckart, 2004). Il envisage le développement selon une dialectique allant de l'interpersonnel à l'intrapersonnel (Vygostky, 1934/1985) qui s'inscrit dans une perspective dynamique. Il suppose la construction de sens et de significations par et au sein d'interactions. Ce double processus de sémiotisation est potentiellement en tension. Il renvoie à des dimensions individuelles et collectives qui peuvent être travaillées, saisies par certaines matérialités dans des dispositifs qui pourraient susciter potentiellement du développement. En tant que texte se référant à des expériences vécues et à des compétences construites ou non en langues, le genre textuel biographie langagière pourrait permettre de réfléchir au rapport aux langues et à leurs expériences en abordant des thèmes comme l'identité, les appartenances et le plurilinguisme (Perregaux, 2002). Comme ces textes sont des traces de quelque chose, nous les inscrivons dans un dispositif offrant à différents moments des occasions de matérialiser par du langage (oral ou écrit) ce qui est saisi tout en revenant à ce à quoi elles renvoient. Le fait que ces occasions sont proposées à différents moments, sous différentes modalités, il peut y avoir la possibilité de pister quelque chose. D'un point de vue personnel, de ces tensions et de leur résolution découleront ou non du développement et la poursuite ou non des échanges et de la relation. L'enseignement devient ainsi primordial à penser en termes de continuité et de rupture en regard d'instruments et d'outils de formation. Les chercheurs s'inscrivant dans cette perspective historicoculturelle ont une conception médiée de l'enseignement-apprentissage qui suppose un rapport triadique et qui rend incompatible un rapport transparent entre les objets du monde et les personnes. Les genres sociaux à l'école (Schneuwly & Dolz, 1997) peuvent être des lieux de transformation de l'expérience. Les apports de la didactique du français sont tout à fait conciliables avec les approches EOLE (Perregaux, 2004 ; de Pietro, 2009) et des théories qui envisagent l'éducation bilingue comme un potentiel (Cummins, 2014). La «pédagogie du détour» devient ainsi méthodologiquement opérationnelle pour susciter du développement.

Notre réflexion se construit à partir des questions suivantes :

Quel est l'intérêt de faire produire des biographies langagières en formation dans la langue de scolarisation ? Pour qui ? Est-ce autant pertinent pour des personnes monolingues que pour les plurilingues ?

Les choix méthodologiques

Alors que le séminaire comporte 14 séances, le travail sur les biographies langagières est abordé seulement lors des séances 5, 6 et 9 (2x3 périodes). Les étudiant.e.s écrivent une biographie langagière chez eux d'une page. Ils reçoivent une feuille dont le titre comporte : « mon rapport aux langues et à la pluralité des langues ». La consigne est ouverte. Elle invite à reprendre l'expérience et le vécu de la pluralité des langues, à explorer les parcours et les expériences selon la pertinence que l'auteur.e définit. Elle suggère un retour sur des personnes, des lieux. Elle propose un état des lieux du bagage langagier et une projection en tant qu'enseignant.e. Une fois que la biographie est écrite, les étudiant.e.s discutent en séminaire par quatre de son contenu (S.7, 09.04). La biographie langagière n'est pas lue par l'enseignante à ce moment-ci du dispositif et n'est surtout pas évaluée à la fin du module. Entre la présentation de la consigne de la biographie et la discussion en groupes, les étudiant.e.s travaillent sur une durée de deux mois et abordent les thématiques de la politique des langues, du statut des langues. Lors de la thématique des biographies langagières, trois étudiant.e.s présentent des textes concernant leur usage en français L2 (Baroni & Bemporad, 2011) en formation (Perregaux, 2002 ; Thamin & Simon, 2010). Ils reprennent des extraits de textes d'auteur.e.s (autofictions) et discutent du rapport à la fiction, à l'intime. Un groupe propose des activités didactiques qui sont reprises et répertoriées dans une brochure distribuée à la fin du semestre. À ce dispositif s'ajoute un dispositif de recherche. Ce dernier comprend cinq entretiens semi-dirigés effectués avec les personnes volontaires une fois le module validé.

Dès lors notre corpus est constitué de vingt biographies langagières d'une page écrites par les étudiant.e.s ; de deux activités crées par cinq étudiant.e.s volontaires et de cinq entretiens semi-dirigés d'étudiant.e.s volontaires de 45-60 minutes. Pour ces derniers, les étudiant.e.s reviennent sur le texte produit en séminaire (contenu et insertion dans le dispositif), leur parcours, l'usage des langues et l'intérêt de la production d'une biographie langagière en classe. Nous effectuons une analyse de contenu. Nous identifions les thématiques et les prises en charge énonciative de ces traces (en je, en nous ou ils-elles). Les enjeux cognitifs, affectifs, socioculturels, langagiers et didactiques sont discutés du point de vue des apprenant.e.s en regard de leurs expériences, des langues et des enjeux du moment (apprentissages et sociaux).

Quelques points d'analyse

Les biographies langagières

Vingt biographies langagières récoltées se présentent majoritairement sous forme d'un récit. Dix-huit sont des narrations écrites en texte continu ; une a l'allure d'un journal composé de titres et une se présente sous la forme d'une liste de sept langues. Comme lieux où les langues sont ou ont été importantes, la famille est mentionnée dix-huit fois, l'école dix-sept fois, le travail cinq fois (ou le service civil), les vacances cinq fois, le quartier ou les médias quatre fois, les amoureux ou les amis trois fois, la guerre une fois. En regardant les formulations, douze personnes (12/20) utilisent majoritairement la première personne et huit la troisième personne (8/20). Ceux et celles qui écrivent à la première personne évoquent leur parcours de vie diachroniquement en fonction de leur âge et des langues apprises successivement en regard de l'école obligatoire et de la suite (collège, universités, expériences professionnelles). Cinq personnes évoquent les expériences familiales (bilinguisme des parents ou régionalismes), trois leurs parcours scolaires et deux parlent d'amour. Deux personnes effectuent un état des lieux rétrospectifs sur les connaissances qu'elles ont des langues et les avantages qui y sont liés. Sept étudiant.e.s se montrent satisfaits, enjoués et positifs face aux langues et à leurs apprentissages (2,4,8,11,14,16,17). Deux personnes affichent une posture méta nuancée (9,10), une autre se montre ironique et provocatrice (12), une autre a le souci d'être la plus exhaustive possible (10), une autre soigne les dimensions esthétiques de son récit (3).

Les textes écrits à la troisième personne du singulier ou du pluriel sont au nombre de huit (8/20). Ils évoquent le rapport aux langues, les langues parlées et leurs apprentissages. Les étudiant.e.s effectuent tous un bilan de valeur différente. Deux personnes montrent un rapport distancié et nuancé. Elles évoquent un parcours complexe en regard de l'acquisition des langues, des lieux et des étapes (13, 19). Deux évoquent un parcours lisse où tout va bien (18, 20). Deux mentionnent un parcours difficile (7, 15) : l'une ne trouve aucun intérêt aux langues (15) et l'autre regrette que les parents n'aient pas transmis la leur (7). Une personne évoque avec enthousiasme la diversité culturelle (6). Une personne montre l'importance des langues en évoquant une expérience migratoire. Elle convoque des situations difficiles dans le rapport aux locuteurs locaux. Son texte évoque néanmoins une réconciliation avec les langues et son parcours personnelle (5).

A ce stade de la réflexion, nous approfondissons notre analyse en nous intéressant à la variété des langues présentes et à leurs contextes d'apprentissage. Nous classons les textes en huit groupes. Le groupe 1 concerne les personnes qui ont vécu dans un contexte francophone, qui ont été scolarisées en français et dont le français est la langue familiale. Huit étudiant.e.s (7, 8, 12, 13, 14, 15, 17, 18) évoquent quinze langues en tout. Individuellement, ils mentionnent entre trois à neuf langues. Leur parcours renvoie au curriculum romand (français L1, allemand L2 et anglais L3). Certains ont des parents qui parlent d'autres langues mais ne les ont pas transmises à

leurs enfants. La majorité se sent à l'aise par rapport aux langues ou a intégré la notion de variété comme étant la norme. Certain.e.s évoquent des variations intralinguistiques en regard des régionalismes ou d'accents. D'autres sont sensibles aux langues minorisées (témoin de situations où le Créole fut déprécié). D'autres encore sont sceptiques par rapport à l'utilité des langues sauf pour l'anglais même s'ils relèvent les indéniables apports personnels. Le groupe 2 concerne les personnes qui ont vécu dans un contexte francophone, dont le français est la langue familiale mais qui ont été scolarisés dans un système bilingue. Une étudiante a effectué une scolarisation bilingue allemand-français à l'école primaire et au secondaire I pendant 6 ans qu'elle a complétée par des séjours linguistiques. Elle dit avoir du plaisir à enseigner les langues et relève que (son) «enthousiasme se ressent chez les enfants». Ses parents l'ont encouragée dans ses choix (20). Le groupe 3 comporte des personnes qui ont appris le français en famille, ont été scolarisées dans un système non francophone et ont vécu dans un contexte non francophone. Il y en a deux (2, 4). Les cinq étudiant.e.s du groupe 4 ont appris une autre langue que le français en famille, ont été scolarisés en français et ont vécu dans un contexte francophone (3, 5, 9,11,19). Pour le groupe 5, une personne (10) n'a pas appris le français en famille, a été scolarisée en français et a vécu dans un contexte non francophone. Le groupe 6 se réfère aux personnes (6, 16) qui n'ont pas appris le français en famille, ont été scolarisées en français et viennent d'arriver dans un contexte francophone. Le groupe 7 concerne une personne (1) qui n'a pas appris le français en famille, n'a pas été scolarisée dans le système en français et vient d'arriver dans un contexte francophone.

Nous constatons que ces combinaisons offrent un jeu dans la gestion de la distance et de la proximité qui se manifeste dans l'énonciation et le contenu. Elles attestent de menaces potentielles que les locuteurs pourraient ressentir dans la présentation de leurs parcours en fonction des enjeux de la situation.

Les activités didactiques

Maintenant, reprenons les deux activités didactiques produites par un groupe de cinq étudiant.e.s et analysons ce qu'ils destinent à leurs élèves. La première est conçue pour des élèves du cycle (12 ans, 9VG[5]) et se structure en quatre étapes. Les élèves lisent un fragment d'une biographie d'une personne inconnue (Sabrina) figurant dans un article scientifique. Elle est écrite à la première personne avec des passages dialogués qui reprennent des situations du quotidien. Le contenu reprend l'apprentissage des langues, son parcours de vie et le rapport que Sabrina a construit à elle et aux langues. Les élèves répondent à des questions qui les amènent à identifier les enjeux et les caractéristiques du genre : qu'est-ce qu'une biographie langagière ? Elle parle de quoi ? Est-ce une fiction ou pas ? Quelle est la différence avec une autofiction ? Dans un deuxième temps, les élèves formulent des questions dont ils auraient voulu avoir les réponses et qu'ils n'auront jamais : réagis à ce que Sabrina a écrit ? Quels éléments aurais-tu voulu approfondir ou

5. Première année de l'école secondaire ou du cycle (élèves de 11-12 ans) dans une filière générale.

connaitre ? Lors de la troisième étape, les élèves reprennent leurs apprentissages langagiers et les langues apprises : quelles langues partages-tu avec elle ? Quelles autres langues tu connais ? Explique comment tu les connais ? Que sais-tu faire avec ces langues ? Où, comment les as-tu apprises et à quel âge (si tu t'en souviens ?) ? Quelles langues utilises-tu couramment ? Et dans quelles situations ? Quelles sont les langues que tu aimes et celles que tu apprécies moins et pourquoi ? Puis les élèves produisent un texte fictionnel en composant avec des éléments du texte initial : écris une autofiction en prenant des éléments de la vie de Sabrina et de ta vie en changeant de prénom.

La deuxième activité est structurée en trois étapes. Elle s'effectue à partir d'un corpus d'extraits d'autobiographies d'auteurs reconnus (A. Kristof, A. Mizubayashi) afin d'identifier les caractéristiques du genre d'autofiction et le rapport aux langues décrits par les auteurs. À partir d'un texte d'A. Kristof écrit à la première personne et évoquant un rapport douloureux aux langues et à l'apprentissage du français, les élèves soulignent les mots importants pour identifier comment l'auteure perçoit les différentes langues. Puis les élèves écrivent leur biographie langagière qui n'est pas lue. Pour terminer, afin de préserver « l'intimité », les élèves ont le choix soit de déchirer leur texte ou soit de masquer avec de l'encre des passages qui ne doivent pas être lus par les autres. Au moment de la mise en commun, les élèves prennent connaissance du titre proposé par l'auteure connue : langue maternelle et langues ennemies.

La notion de genre est abordée par contraste et comparaison entre biographie langagière et autofiction langagière. Le rapport réalité-fiction et les destinataires font partie des dimensions de l'objet. Les paramètres de réception du texte appartiennent déjà à la situation de production. Les productions textuelles s'insèrent ainsi dans des situations de communication réelles prenant en compte les enjeux interpersonnels en fonction des menaces potentielles. Les univers fictionnels permettent au soi de se manifester sans menace dans un premier temps, car ils ne sont pas exposés. Dans un deuxième temps, une ressaisie du langagier est effectuée en fonction du genre en question ou masqué si cela ne doit pas être lu. Ces choix montrent bien que ce récit n'est pas anodin et comporte des enjeux qu'il s'agit de didactiser.

Les entretiens semi-dirigés

Maintenant, nous tentons de préciser les enjeux en complétant par des éléments pêchés dans les entretiens des personnes volontaires.

Deux personnes ont appris une autre langue que le français en famille, ont été scolarisées en français et ont vécu dans un contexte francophone (3, 5). Une personne témoigne d'un phénomène de réconciliation avec sa famille et avec son histoire de vie, par la compréhension de phénomènes sociolinguistiques. Elle se montre apaisée en regard d'un parcours familial difficile. Elle a pu donc reprendre et reconfigurer son environnement à différents moments du dispositif et se renforcer. La deuxième personne se montre enthousiaste et intéressée par les langues sans évoquer de dimensions familiales.

Deux autres personnes (2, 4) ont appris le français en famille, ont été scolarisées dans un système non francophone et ont vécu dans un contexte non francophone. Elles expliquent leurs parcours, évoquent le jeu avec les communautés des locuteurs locaux en mentionnant les accents, les postures dans le rapport aux autres.

Une personne (1) vient d'arriver dans un contexte francophone. Elle se montre très confiante dans les valeurs et les connaissances langagières qu'elle a développées ainsi que dans son rapport au monde. Elle a vécu des situations de guerre et beaucoup de déplacements. Elle évoque des ruptures de trajectoires, des cadres de vie qui supposent des réorganisations au niveau psychique, social, culturel et linguistique.

Les biographies langagières comme trace pertinente pour la langue de scolarisation

La production de biographies langagières s'inscrit dans un dispositif de formation qui vise la matérialisation du processus de subjectivation. Pour les participant.e.s qui ont suivi l'ensemble du processus, nous constatons qu'il a eu la fonction d'outil de transformation, qu'il est devenu un instrument psychologique (Vygotski 1934/1985, p.39). Il s'est construit à partir des subjectivités qui se produisaient et qui étaient en même temps construites par les activités dans lesquelles les personnes étaient impliquées (Radford, 2018).

Ce repérage a été possible par la variation des modalités d'exploration et de leur saisie : en demandant de réfléchir sur soi, de produire un texte écrit ou oral, pour soi ou pour des pairs puis d'envisager des activités à proposer aux élèves. Nous avons ainsi identifié des zones de tension, de transition qui ont provoqué des sauts qualitatifs. Durant l'ensemble du dispositif, les personnes sont revenues sur leur parcours, ont complété, nuancé les biographies langagières initiales et ont pu transformer leur vécu et leur rapport à lui, mais aussi aux langues et à leur environnement. Les traces ne se résument donc pas à leur matérialité « visible ». Elles renvoient à la consigne donnée de la production textuelle, à la situation d'énonciation, à la saisie verbale par le texte d'évènements et à ce que l'apprenant.e veut ou non montrer de lui. La dimension expérientielle liée au contrat de production du texte doit être considérée en regard des aspects sociaux : qu'elles soient ceux de la didactique du français langue de scolarisation et de sa langue mais aussi celles des individus qui forment des groupes labiles, pas toujours bienveillants et potentiellement menaçants.

Revenons au français et à son enseignement. Nos données montrent que les biographies langagières sont un genre pertinent à aborder en classe mais à certaines conditions. Il n'est pas évident de parler de soi, de sa famille, d'éléments chargés affectivement, voire douloureux, surtout si on est en train d'apprendre. Évoquer un parcours langagier peut impliquer de revenir à des déplacements migratoires et à des évènements qui y sont liés qui peuvent réveiller des dimensions qui ne sont pas faciles à contenir. Les enjeux affectifs, sociaux sont trop forts et trop menaçants dans certaines situations où les apprenant.e.s peuvent être fragilisé.e.s. Par contre, la réflexion sur leur

propre vécu et leur reconfiguration dans un autre genre écrit, celui de l'autofiction, gagnerait à être investigué en regard d'une nouvelle histoire de soi à (se) construire. S'intéresser aux particularités des apprenant.e.s suppose un travail médié didactisé qu'il s'agit d'explorer en prenant à bras le corps les rapports de forces.

Conclusion

Dans cette recherche, nous discutons de la pertinence des biographies langagières en formation en regard de l'enseignement du français comme discipline, comme moyens également de construire des savoirs dans d'autres disciplines et de travailler la dimension expérientielle (retour sur ses connaissances acquises en langues, sur son parcours langagier et migratoire) dans un contexte hétérogène.

Nous développons notre analyse à partir d'un dispositif qui suppose une réflexion sur soi et sur son trajet de vie et qui contraint l'apprenant.e à s'engager dans un processus de formation. Il prévoit des moments de ruptures qui invitent les apprenant.e.s à reconfigurer leurs narrations modifiant leurs rapports au monde. Entre variation et continuité, intime et privé, les traces sont bien des entités sémiotiques qui s'analysent dans la tension du cadre interprétatif et du dispositifs qui les ont produites. Elles renvoient à la consigne, à la situation d'énonciation, à la saisie par le texte et à ce que l'auteur veut bien montrer ou pas. Comme traces, elles attestent d'un évènement passé qui se reconfigure dans le moment présent en regard des enjeux de la situation et du contrat de communication existant entre les personnes. Et si ces traces doivent servir le développement, toute une réflexion est à mener sur les liens entre les personnes qui se réfèrent à différents groupes en fonction de moments particuliers. Écrire sur soi n'est donc pas anodin.

Références

Baroni, R., & Bemporad, C. (2011). Exploitation de la démarche biographique en classe de langue. *A contrario*, *15*, 117-133.

Bemporad, Ch. (2019). L'autobiographie de lecteur en didactique de la littérature : un outil pour la recherche et l'enseignement. Dans D. Denizot, J.-L. Dufays & B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (p.125-138). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

Bronckart, J.-P. (2004). Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme sociodiscursif. *Calidoscópio*, *2*, 113-124.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, *5*, 65-90. Repéré à https://www.yumpu.com/fr/document/read/28443887/approches-plurielles-didactiques-du-plurilinguisme-le-fil-du-bilingue

Causa, M., & Cadet, L. (2006). Devenir un enseignant réflexif, quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? *Le français dans le monde. Recherches et applications, 39*, 69-83.

Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? Dans I. Nocus, J. Vernaudon & M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer, Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre (p. 41-63)*. Rennes, France : PUR.

De Pietro, J.-F. (2009). Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient. *Babylonia*, *4*, 54-60.

Elmiger, D., & Forster, S. (2005). *La Suisse face à ses langues : histoire et politique du plurilinguisme, situation actuelle de l'enseignement des langues,* Neuchâtel, Suisse : IRDP.

Jeanneret, T. (2010). Enseigner et apprendre les langues à l'école : comment s'inspirer de la variété des expériences d'apprentissage ? *Cahiers de l'institut de linguistique et des sciences du langage*, *27*, 147-159. Repéré à https://www.unil.ch/clsl/fr/home/menuinst/recherche/publications/les-cahiers/en-ligne.html

Molinié, M. (2004). Finalités du biographique en didactique des langues. *Le français aujourd'hui, 4*, 87-95.

Perregaux, C. (1993). Awareness of language. Prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité des langues. *La Lettre de la DFLM, 13*, 7-10. Repéré à https://www.persee.fr/doc/airdf_1260-3910_1993_num_13_1_1111

Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA, 76*, 81-94.

Perregaux, C. (2004). Enseigner et apprendre le français en contextes plurilingues : un détour par d'autres langues. *La lettre de l'AIRDF, 35*, 53-56.

Radford, L. (2018). Semiosis and Subjectification : The Classroom Constitution of Mathematical Subjects. Dans N. Presmeg, L. Radford, M. Roth & G. Kadunz (dir.), *Signs of signification.Semiotics in mathematics education research* (p. 21-35). Cham, Suisse : Springer.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, 15,* 27-40.

Simard, C., Dufays, J.-L, Dolz-Mestre, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Thamin, N., & Simon, D. (2010). Biographies langagières, compétences plurilingues et sentiments d'appartenance : Enquête auprès de cadres étrangers en entreprise internationale de la région Rhône-Alpes. *Recherches en didactique des langues et des cultures, 7*(2). Repéré à http://rdlc.revues.org/2313. doi: 10.4000/rdlc.2313

Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage.* Paris, France : La Dispute.