



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial 1), 27-45.

<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2010.0900>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Thérèse Jeanneret, 2010

Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses

Thérèse JEANNERET

Université de Lausanne, Ecole de français langue étrangère, Bureau 2090,
Bâtiment Anthropole, Quartier-Dorigny, CH-1015 Lausanne
therese.jeanneret@unil.ch

Il présente l'article si intéressé au mode in cui delle studentesse di un dipartimento universitario di francese lingua straniera riferiscono, in interviste orali, la loro appropriazione del francese, le sue circostanze, le esperienze vissute nei diversi contesti sociali incontrati e le lezioni che ne traggono per l'avvenire. L'interpretazione dei dati raccolti cerca di mostrare come il lavoro di riflessione su se stessi e sul proprio rapporto nei confronti della lingua da imparare e dei contesti nei quali la si incontra influiscono sull'investimento nell'appropriazione linguistica. La nozione di traiettoria di appropriazione è definita come una costruzione del soggetto che non coincide necessariamente col suo itinerario di vita, ma corrisponde per lui a una sorta di dispositivo interpretativo delle diverse circostanze biografiche giudicate primordiali per spiegare le origini del progetto di appropriazione e i successivi sensi da dargli.

Parole chiave:

Biografia linguistica, costruzione identitaria, investimento nell'appropriazione, traiettoria d'appropriazione linguistica

Cet article traitera de la manière dont un séjour de mobilité ou une migration plus longue affectent la relation entre le sujet étudiant ou migrant et la langue parlée dans le pays où il arrive – le français à la suite d'une arrivée en Suisse romande, en l'occurrence. En me penchant sur les liens entre les apprenants et leur nouvel environnement social, j'envisagerai le sens que ces derniers donnent à leur expérience d'appropriation dans de nouveaux contextes à travers la notion de *trajectoire* que je concevrai comme se déployant à la fois vers le passé – en tant qu'elle implique une mise en cohérence de certaines expériences passées – et vers le futur – par une orientation vers de nouveaux projets.

J'y insisterai surtout sur les **défis méthodologiques** auxquels notre recherche¹ se confronte pour aborder le sens que des personnes donnent à leur appropriation langagière et aux liens à établir entre cet effort d'appropriation et les images d'elles-mêmes que ces personnes se construisent au fur et à mesure des expériences qu'elles vivent dans le nouveau pays ou région d'accueil.

¹ C'est une recherche de groupe que je présente ici, celle du *Groupe de recherches sur les biographies langagières* (GReBL) dans lequel travaillent, entre autres personnes, Chiara Bemporad et Raphaël Baroni auxquels je dois beaucoup des idées proposées ici.

L'objectif est ainsi de se faire une idée la plus précise possible de la manière dont nos sujets se représentent leur appropriation, de comprendre quelle(s) relation(s) ils ont avec la langue de leur pays de séjour: quelles sont leur force et leur fragilité, les stratégies qu'ils peuvent mettre en œuvre, les obstacles qu'ils vont devoir affronter, etc. de manière à "brancher" des projets d'interventions pédagogiques sur une prise en compte de ce qui se joue socialement pour eux, en tant qu'apprenants en classe de langue aussi bien qu'à l'extérieur.

1. Population de l'étude

Les sujets étudiés sont des étudiants de l'Ecole de français langue étrangère de l'Université de Lausanne, adultes, déjà universitaires ou en tout cas au bénéfice d'une formation secondaire achevée, c'est-à-dire disposant d'un entraînement aux postures réflexives et susceptibles, si le contexte s'y prête, de mettre en œuvre une certaine autonomie dans leur appropriation du français. Il faut relever que ce public n'est pas exclusivement constitué de spécialistes ou de futurs spécialistes de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, pas plus que d'une autre langue étrangère: il y a dans nos sujets des personnes qui ont étudié dans leur pays la géographie, la chimie, l'économie et qui sont amenées à étudier le français pour pouvoir continuer ou commencer à exercer leur métier dans un pays francophone et d'autres qui ont effectivement étudié le français et/ou d'autres langues étrangères auparavant et qui poursuivent cette expérience d'étude dans un autre contexte. Le niveau en français de ce public est assez disparate: dans les termes du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, il va de A2 à C1.

Par ailleurs, en tant qu'étudiant le français dans une université francophone, ces sujets sont dans un contexte qui leur impose d'articuler ce qu'ils y apprennent à ce qu'ils acquièrent dans la variété de leurs contacts sociaux hors des cours, d'où l'utilisation du terme d'*appropriation*, neutralisant – mais ici l'enjeu sera celui d'une articulation plutôt que d'une neutralisation – l'opposition qui est faite depuis Krashen (1985) entre apprentissage et acquisition.

2. Travail identitaire et appropriation langagière

Dans cet article, je considérerai que s'approprier une langue c'est se construire une capacité à participer aux pratiques sociales tandis qu'en retour la participation aux activités sociales permet au sujet de configurer ses ressources langagières (Bulea & Jeanneret, 2007).

L'hypothèse que je vais développer pose que la manière dont les sujets vont trouver des solutions satisfaisantes pour s'adapter à la nouveauté et à la

diversité des contacts sociaux et culturels qu'ils doivent affronter lors de leur séjour de mobilité ou lors de migration plus longue va affecter profondément la manière dont ces apprenants vont pouvoir utiliser le contexte francophone pour progresser en français. Les réaménagements identitaires jouent donc un rôle central: s'ils échouent, l'apprenant ne parvient plus à donner un sens aux expériences qu'il rencontre et il ne parvient pas à en tirer des ressources pour améliorer son français.

Je partirai ainsi de l'idée que les apprenants ne sont pas de nature intro- ou extravertis, motivés ou découragés: c'est dans les relations interlocutives qu'ils établissent (ou non) avec d'autres dans le milieu académique et ailleurs que se construisent peu à peu ces attitudes considérées comme positives (ou non) pour l'appropriation. De plus ces attitudes sont susceptibles de varier: les journaux d'apprentissage nous ont empiriquement permis de voir combien une série d'expériences pénibles peut momentanément décourager un apprenant et l'amener à se replier sur sa langue maternelle ou une *lingua franca* tandis qu'une rencontre va être décisive pour redonner courage à l'apprenant et lui faire retrouver toute sa motivation pour l'apprentissage de la langue (voir pour des exemples les travaux de Molinié, 2006).

Ainsi donc, les réaménagements identitaires que rend nécessaires la vie dans un pays francophone et qui vont s'opérer dans certains cas assez facilement, ou au contraire, dans d'autres, beaucoup plus difficilement, représentent une clé qui va permettre à certains étudiants d'investir dans leur appropriation.

Cette hypothèse lie donc réaménagement identitaire et construction des connaissances langagières. Elle se fonde notamment sur les travaux de Pierce (p.ex. 1995) qui, dans le cas de femmes migrantes arrivant au Canada, a mis en évidence les liens entre un travail de réaménagement identitaire, l'investissement dans l'appropriation de l'anglais et les opportunités pour les femmes migrantes de se faire admettre comme interlocutrice dans des événements de la vie quotidienne. Elle permet d'expliquer les différences notables, empiriquement attestables et attestées, qui surviennent entre des apprenants qui sont classés, au moment où débute l'année universitaire, dans un même groupe parce qu'ils ont à peu près le même niveau.

Derrière cette affirmation, il y a d'une part une conception de l'identité comme multiple, lieu de tensions et en mouvement et d'autre part, une conception de l'appropriation s'effectuant par la participation à des événements sociaux, un accent mis sur les dimensions interpsychiques du travail acquisitionnel (sans nier, naturellement, les dimensions intrapsychiques).

3. L'entretien biographique, outil du recueil de données

Pour comprendre le rôle que joue le travail identitaire dans la manière de tirer profit de son séjour en territoire francophone pour améliorer sa maîtrise du

français, nous avons choisi, dans notre groupe de recherche sur les biographies langagières (GReBL), de nous intéresser à la façon dont l'apprenante relate ses expériences en pays francophone, comment elle parle de ce qui lui arrive et est arrivé, comment elle pense que ce qu'elle a vécu va influencer sur elle et son rapport au français et pour obtenir ces données, nous avons choisi l'entretien compréhensif.

Si j'utilise ici le féminin pour parler de nos sujets, c'est que dans un premier temps, nous nous sommes intéressés uniquement à certaines apprenantes suivant un cursus de Bachelor en français langue étrangère. Nous avons effectivement fait l'hypothèse qu'il y avait matière, dans l'étude des interrelations entre re-constructions identitaires et appropriation langagière, à prendre en compte le rôle du facteur genre. En suivant Piller & Pavlenko (2001), nous avons considéré que les constructions identitaires élaborées par les sujets sont genrées (gendered), dans le sens où la "sensibilité" au changement de contexte, à la modification des repères s'expérimente différemment en fonction du genre. De notre point de vue donc, l'ensemble de ces mouvements de dé-stabilisation et de re-stabilisation sont vécus de manière genrée et contribuent, par la manière dont les apprenantes trouvent des solutions, à re-construire leur genre et leur identité dans leur genre. Dans la recherche que je présente ici, nous n'avons pas comparé des constructions identitaires de femmes et d'hommes mais tenté uniquement de décrire et d'interpréter le mieux possible la manière dont quelques femmes dans cette situation parviennent à réaménager la conception qu'elles se font d'elles-mêmes et le rôle que cela joue dans leur appropriation. Mais il va de soi que l'hypothèse du caractère genré de la construction identitaire sera mieux étayée si nous parvenons à mettre en contraste des configurations identitaires émanant des deux genres. Le tour des hommes viendra donc.

Je vais dans un premier temps me pencher sur le mode de recueil de données que nous avons choisi et ses conséquences méthodologiques: nous faisons parler les sujets de leurs expériences plutôt que les enregistrer dans la diversité la plus grande possible de leurs pratiques sociales. L'entretien compréhensif (Kaufmann, 1996) nous permet d'amener les sujets à exprimer en français les nouveaux sens d'eux-mêmes qu'ils sont en train de se construire. Nous avons donc opté pour un dispositif laissant une grande marge de manœuvre à l'enquêteur ou l'enquêtrice (qui sont enseignants-chercheuses à l'EFLE) et à l'informatrice: liberté des questions, engagement explicite (pas de neutralité stérilisante, mais des prises de position, remises en cause, etc.) qui font que nos entretiens revêtent la forme d'une discussion, d'un échange parfois animé, portant sur la vie en Suisse romande, les expériences faites, les projets de l'enquêtée, les progrès ou non en français, etc.

Le cadre que nous avons élaboré encourage le sujet à relater les reconfigurations des relations à soi et aux autres qu'impliquent son séjour en territoire francophone ce qui l'amène à parler du passé, de l'avant, à comparer sa vie d'aujourd'hui à celle d'hier, à parler de la manière dont se poursuit, se modifie, éventuellement s'intensifie son appropriation du français. Dans le CECR, un des objectifs de la biographie langagière est d'inciter l'apprenant à mettre en relation ses apprentissages linguistiques les uns avec les autres par la mise en place d'une conscience plurilingue, devant favoriser, pour le sujet, la construction de son répertoire plurilingue. Pour nous cependant, l'entretien était ciblé sur le français, même s'il arrive évidemment que les sujets réfléchissent effectivement à l'ensemble de leurs ressources symboliques.

L'objectif est de saisir les nouvelles socialisations langagières en langue étrangère par la relation d'expériences: plus donc que les compétences langagières en soi ce sont leurs transformations en projets, en expériences, etc. qui nous intéressent. Ce qui nous amène à tenter de saisir les réaménagements identitaires en travaillant sur les thèmes abordés, sur ce qui est dit dans l'entretien par l'apprenante sur la manière dont elle se perçoit. Pourtant nous ne nous bornons pas à une analyse de contenu, nous nous intéressons également à la manière dont les choses sont dites. Dans une perspective interactionnelle, nous considérerons ainsi qu'il y a achèvement interactif du discours (Schegloff, 1981), achèvement qui se matérialise par toutes les formes possibles de dialogisme: coénonciations (Jeanneret, 1999), hétéroreformulations, coconstructions, etc. Nos outils sont donc aussi les méthodes de l'analyse conversationnelle, nous nous focalisons sur la manière dont sont linéarisés les contenus dans les tours de parole, dont les propos sont coconstruits, sur le lexique employé et partagé, etc. Par ailleurs, du point de vue d'une typologie des discours recueillis, et nonobstant la forme interactive définie par l'entretien, nos sujets ont le choix de verbaliser leurs représentations sur le mode du "récit interactif" ou du "discours interactif". Cette "décision discursive" (Bronckart, 2007) configure les représentations que nos sujets nous proposent et participe de l'interprétation que nous faisons de nos données.

4. L'arrivée en Suisse: valeurs attribuées au français

Pour aborder nos données, je me propose ici de comparer la manière dont deux étudiantes évoquent leurs impressions des premiers temps de leur séjour en Suisse.

La première Maya est une étudiante indienne ayant gagné une bourse d'échange pour un séjour de six mois à l'UNIL, à l'Ecole de français langue étrangère. Cette étudiante est en train de faire à l'Université de Pune en Inde un Master de français. Son séjour à Lausanne est le premier hors de l'Inde.

La seconde Zulan est une étudiante chinoise venue à Lausanne pour suivre son mari, doctorant à l'Ecole polytechnique fédérale. Ni elle ni son mari ne parlent un mot de français à leur arrivée: le mari travaille en anglais mais Zulan qui, par ailleurs est elle aussi titulaire d'un Master en chimie et qui a renoncé à un poste de doctorante à Hong Kong pour suivre son mari en Suisse, rencontre de grandes difficultés parce qu'elle ne sait pas le français.

Exemple (1) Maya²

- 1A *alors est-ce que vous pouvez commencer e par nous raconter comment ça s'est passé quand vous êtes arrivée ici e [mm] com-comment vous avez ressenti les choses etc*
- 12M *[...] une fois que je suis arrivée à Lausanne e il n'y avait personne qui ressemblait à un Indien alors c'était le première choc [mm] parce que tout le monde e par rapport à l'apparence bien que je parlais e leur langue bien que je j'ai j'ai e j'avais le le pouvoir de français [mm] e [ouais ouais] e j'avais un petit peu de peur et puis e plus que le peur c'était la différence qui m'avait accablée [mm] e p-personne ne ressemblait à moi [mm]*
- 28M *oui et et puis ils me croyaient que i-ils croyaient que je suis sri-lankais parce que i-il y a beaucoup je crois beaucoup de sri-lankais [ouais] ici [ouais] parce que nos apparences apparemment c'est la même [mm] alors e moi j'ai expliqué que non c'est c'est l'Inde qui est tout à fait différent et e je crois que mon pouvoir c'est la langue . française [mm] et c'est ç-ça facilite . les choses*

Exemple (2) Zulan

- 1B *je voudrais vous demander tout d'abord de . de nous raconter une journée type de: une de vos journée type à votre arrivée en Suisse vous êtes arrivée en septembre 2002 [oui c'est ça] et par rapport à une journée type de maintenant . quelle est la différence entre le moment de votre arrivée [ah] de ce que vous faisiez ce que vous avez fait les premiers temps [oui] et ce que vous faites maintenant*
- 2Z *ah d'accord quand j'étais arrivée là j- j- ne savais pas parlé aucun mot de français ee je parle l'anglais mais ((aspiration)) quand je demande quelqu'un de ((elle rit)) e e pourriez-vous parle anglais comme ça personne non comme ça mais comme ça je je je ne peux rien faire je ne pourrais rien faire donc e et puis [...]*

On voit que la manière dont les deux entretiens sont initiés par une demande de "raconter", influe sur la décision discursive des deux apprenantes qui choisissent la forme du récit pour évoquer leurs premiers sentiments sur leur vie en Suisse.

Pourtant, ces deux récits sont thématiquement très différents pour ce qui concerne le français: pour Maya, c'est le français qui est le motif de son arrivée en Suisse romande, alors que pour Zulan, c'est l'arrivée en Suisse romande qui va motiver l'apprentissage du français.

Ces deux récits ont en commun de parler des compétences en français sur le mode du pouvoir ou de leur absence sur le mode de l'impuissance totale. Cela donne des indications sur la valeur que ces deux personnes attribuent à la

² Voir les conventions de transcription à la fin de l'article.

connaissance de la langue du lieu dans le contexte lausannois: les aventures de Zulan avec les refus de parler anglais (qu'il s'agisse de véritables incompétences ou de refus de collaboration), les observations de Maya sur les possibilités d'explication que lui confèrent ses savoirs en français sont ici non pas reconstruites à partir de l'analyse de ce qui s'est passé dans des événements langagiers dont elles seraient partenaires mais tirées de ce qu'elles racontent et traitées à partir de l'analyse qu'elles en font. Bien sûr rien en soi ne donne valeur de vérité à cette création de sens: "savoir la langue du lieu confère un pouvoir!"

Mais on peut d'une part, la mettre en rapport avec ce que nous a dit, par exemple, la sociologie bourdieusienne sur les enjeux de la maîtrise du symbolique dans le champ social. L'impuissance exprimée par Zulan (qui débouchera sur le besoin d'apprendre le français, on verra tout à l'heure comment elle le raconte) et le succès explicatif rencontré par Maya qui, manifestement, a réussi à faire admettre à ses interlocuteurs qu'il ne fallait pas la confondre avec une Sri-lankaise doivent être resitués dans un champ au sein duquel le sujet, en fonction de la position qu'il occupe, est soumis à certaines forces ou contraintes spécifiques par rapport auxquelles ses actions prennent sens. D'autre part, d'un point de vue plus psychologique, nous pouvons suivre Baroni (2009: 278) quand il remarque: "Par le point de vue dans lequel se tient le narrateur qui raconte sa propre histoire, par l'intériorité insurmontable dans laquelle s'enracine le récit de vie, ce dernier a le potentiel de produire un sens charnel, un sens incarné, singulier et fidèle au vécu".

Par ailleurs, il ne faut pas omettre non plus que la production de soi par la production d'un discours sur soi que nous demandons à nos sujets est déterminée aussi par la situation de l'entretien, l'interaction avec des enquêteurs ou enquêtrices qui sont aussi des enseignants. Le pouvoir du français – de même d'ailleurs que l'impuissance sans le français – sont en effet des formules qui ne peuvent que nous conforter nous autres enseignantes de français langue étrangère dans nos positions, et les informatrices le perçoivent bien!

Pour Maya, son succès explicatif (voir tour 28) ainsi que d'autres réussites lui permettant de se faire reconnaître comme interlocutrice vont jouer un rôle positif dans la reconstruction de son identité, qui ne sera du coup plus seulement fondée sur des propriétés négatives: pas Sri-lankaise, pas comme les autres. Notons au passage que dans une conception vygotskienne des liens entre cognitif et pratiques sociales, ce positionnement explicatif va configurer pour Maya de nouveaux moyens langagiers (pour une étude plus ciblée sur cette apprenante, voir Baroni & Jeanneret, 2009).

On comprend peut-être mieux maintenant comment l'objectif que nous assignons à nos entretiens est la saisie d'un savoir social incorporé par les sujets portant sur la manière dont on peut s'intégrer socialement en français

dans des communautés sociales diverses quand on est Indienne ou Chinoise ou Tessinoise ou Zurichoise, d'ailleurs (nous avons cherché à diversifier au mieux les pays et les cultures dont proviennent nos informatrices). Ce qui nous intéressera ce sera la relation de pratiques sociales concrètes associées à des lieux, des temps et des groupes d'appartenance spécifiques (sous-groupes socioculturels, communautés de pratique, etc.), ce qui permet de mettre en évidence la variété de ces constructions identitaires impliquant des êtres réels, dans des contextes réels, et non des abstractions sans visage liées à une société dans son hypothétique globalité.

5. L'expérience du sujet apprenant et ses conséquences didactiques

Le dispositif présenté ici restitue au sujet une part importante de son agentivité et fait de l'étudiant de FLE un acteur de sa formation. Loin d'être seulement conditionné par son appartenance à un sexe ou à une communauté d'origine, le sujet est amené à évoquer comment il a, dans certains cas, résisté au rôle qui lui était assigné, comment il peut tenter de renégocier ce rôle au sein des interactions auxquelles il participe en remettant en jeu continuellement son identité. L'exemple de Maya me paraît à cet égard assez limpide.

C'est alors par le biais d'analyses comparatives des différentes configurations identitaires que nous chercherons à mettre en lumière des différences significatives émergeant entre des apprenantes originaires de communautés linguistiques et culturelles diverses et orientées vers des buts qui divergent, mais également, si cela est possible, de faire apparaître malgré tout une certaine convergence (telle que celle apparue entre les exemples 1) et 2) liée à l'appartenance actuelle à une même communauté de pratique (celle des apprenantes de l'Ecole de français langue étrangère), dont les membres partagent une certaine expérience d'altérité en communiquant le plus souvent entre eux par le biais d'une langue commune, le français.

Il reste néanmoins que nous aimerions pouvoir mettre en rapport ce qui est dit, la manière dont l'apprenante parle de son appropriation et l'interlangue effective mise en œuvre. Une autre enquête longitudinale sera nécessaire pour mieux étudier les liens entre complexification de l'interlangue dans l'interaction, configurations identitaires et investissement dans l'appropriation.

A mes yeux, un des enjeux de notre méthodologie réside aussi dans son efficience pour aborder l'appropriation du français en tant qu'expérience du sujet: elle permet de s'intéresser à la manière dont l'apprenante parle de son appropriation pour prendre en compte son point de vue, ses représentations du processus d'appropriation, de ce qui le facilite et l'entrave, etc. En effet, je pars de l'idée que ces représentations que les apprenantes se font de leur

appropriation sont centrales d'une part pour saisir et interpréter les paramètres constitutifs de leur objectif d'appropriation mais d'autre part également pour intervenir dans ces processus d'appropriation avec des mesures didactiques institutionnelles.

En effet, il est temps de rappeler le projet d'intervention didactique qui joue également un rôle important dans cette recherche: pour faire de l'Ecole de français langue étrangère un lieu propice à la construction de ressources langagières, pour en faire un lieu où s'articulent des ressources issues des cultures scolaire et extra-scolaire, il faut à mon sens partir des représentations que se font les étudiantes de ce dont elles ont besoin, de leurs objectifs d'apprentissage, etc. Concevoir un dispositif de formation qui n'ait aucun rapport avec ce que les étudiantes considèrent comme primordial dans leur appropriation mène à l'échec.

En résumé, étudier le sens que les apprenantes donnent à leur appropriation nous contraint, à mon avis, à recueillir des données riches, contextuelles et nous avons décidé de les demander aux sujets au sein d'un entretien oral. La thématique de la biographie langagière devrait nous permettre de faire émerger les lignes identitaires, avec leurs ruptures et leurs colmatages dont nous faisons l'hypothèse qu'elles influent de façon décisive sur l'investissement dans l'appropriation ainsi que je vais le montrer ci-dessous à travers l'analyse de deux nouveaux exemples.

Par ailleurs ces données permettent également d'avoir accès aux représentations que les apprenantes se font des paramètres clés de leur appropriation et de reconstituer donc – partiellement au moins – leurs besoins langagiers qui dépendent des possibilités d'interaction avec leur environnement (ainsi que l'a montré Richerich dès les années 80).

6. La trajectoire d'appropriation

Dans l'analyse des entretiens recueillis, la notion de trajectoire d'appropriation me paraît être une manière de faire le lien entre appropriation et travail identitaire. Je conçois la trajectoire à la suite de Porquier (1995) pour qui, *une trajectoire d'apprentissage* c'est l' "itinéraire d'apprentissage parcouru par un individu à travers des contextes divers, selon des choix, des contraintes et des contingences diverses initialement non prévus ou non décidés". Pour ma part, je parlerai de *trajectoires d'appropriation* quand l'apprenant considère son appropriation comme un tout, une expérience qui a affecté sa personnalité, son identité donc, et dont les circonstances peuvent être racontées. Je retiendrai de cette définition l'idée que ce n'est que rétrospectivement, quand il considère les contextes et les contingences de son appropriation et qu'il les ordonne langagièrement, qu'il y installe une cohérence que l'on peut parler de trajectoire d'appropriation pour un sujet. Lüdi (2005: 145) mentionne

également l'intérêt pour la recherche sur l'acquisition de s'intéresser aux "éléments / moments qui sont rétrospectivement jugés dignes d'être mentionnés dans les récits autobiographiques". Remarquons que si pour Porquier, une trajectoire peut correspondre à plusieurs phases d'apprentissage d'une pluralité de langues, pour moi, la trajectoire est une construction personnelle qui institue une phase dans une langue en clé de voûte de l'ensemble de l'appropriation. Je réserverai plutôt le terme d'*itinéraire d'appropriation* à ce que Porquier appelle lui *trajectoire*.

La trajectoire peut donc être vue comme un dispositif symbolique, par lequel le sujet fait d'une série d'événements un ensemble significatif pour l'appropriation: la façon dont le sujet reconstruit son passé d'apprenant dans et par des discours et le constitue comme une trajectoire nous paraît centrale pour saisir les liens entre réaménagements identitaires dus à l'arrivée en pays francophone et amélioration des compétences en français. En effet, la manière dont l'apprenant procède pour reconstituer le projet acquisitionnel et le rendre cohérent dessine en même temps une projection vers le futur: les moments de la trajectoire d'appropriation qui sont perçus comme décisifs pour la naissance puis la poursuite d'un projet acquisitionnel, donnent un cadre pour interpréter de nouveaux moments encore à venir qui seront intégrés dans la trajectoire d'appropriation élaborée et qui sont susceptibles de donner forme à des besoins et partant à des objectifs d'apprentissage. Mais il faut noter qu'en tant que dispositif symbolique, la trajectoire d'appropriation n'est jamais définitivement stabilisée: son émergence est de plus intimement liée aux conditions interactionnelles rencontrées.

Dans les données, les sujets font ainsi souvent référence à des événements qu'elles jugent décisifs pour leur appropriation: par exemple, pour Nita, une autre étudiante indienne qui fait à Lausanne un deuxième séjour en terrain francophone et qui est une habituée de l'Europe parce qu'elle a une sœur en Angleterre, c'est une proposition d'enseigner le français:

Exemple (3) Nita

- 21A *vous croyez que ça va prendre quelle place dans ce séjour dans votre vie professionnelle et puis dans votre vie familiale ?*
- 22N *en fait e . je suis suis très contente en fait de mon séjour ici surtout tout ce que j'ai appris ici c'est pas seulement pour le français en fait c'est aussi les les cours que j'avais choisis par exemple le cours d'interculturel et culture française je crois que e ça va m'aider même dans la vie dans les échanges que je fais avec des gens e sur sur le niveau personnel en fait ça m'aide beaucoup et surtout comme ici on était j'étais dans le cas ((x?)) fin . y avait y avait tous les gens de toutes les nationalités que j'ai rencontré alors ça m'a beaucoup aidé même là pour mieux les comprendre et e ce c'est juste au niveau d'échange c'était vraiment bien alors e je crois que en rentrant e . en fait . ça ce séjour a vraiment permis une ouverture d'esprit chez moi alors ((elle rit)) oui . c'est ça [mm] donc en rentrant je me sens je crois que je vais être plus ouverte comme personne et e voilà*
- 23A *et puis le français vous allez e continuer à*

- 24N *oui oui*
- 25A *[racontez-moi comment*
- 26N *[e en fait déjà avant de venir ici e j'ai travaillé à l'alliance française et e en fait il faut que je vous re raconte comme ça m'est arrivé parce que [oui] je suis essentiellement une étudiant de sciences économiques et e j'aimais t- je j'aimais toujours le français en fait alors e je l'ai continué comme ça parce que je l'aimais et puis e après on m'a demandé si j'aimerais bien travailler là-bas et e je dis oui pourquoi pas je suis en vacance alors du temps que ça recommence et j'ai toujours resté là-bas et e j'ai gagné en fait j'étais choisie pour faire l'assistanat en France . et e après mon séjour en France je voulais vraiment approfondir mes connaissances e donc en rentrant je me suis inscrit pour la maîtrise et j'ai fait trois semestres et je suis là pour le quatrième [d'accord] donc j'ai c'est comme j'ai abandonné les sciences économiques*
- 27A *[D'accord pour le français*
- 28N *[vraiment je oui j'ai changé de voie complètement et puis en rentrant je vais reprendre mon travail à l'alliance française et e on est aussi censé travailler à l'université donc e je crois que je vais faire prendre des cours là-bas aussi [mm] donc voilà*
- 29A *vous allez enseigner [ouai] à aux débutants ou à [des*
- 30N *je e on a pas encore discuté mai:s je crois que je sais pas*

Ainsi la demande qui est faite à Nita par l'Alliance française d'enseigner pendant ses vacances alors qu'elle est étudiante de sciences économiques est donc présentée comme point de départ de la trajectoire. En fait, l'apprentissage proprement dit a commencé beaucoup plus tôt il s'est poursuivi malgré des débuts plutôt laborieux pendant plusieurs années (une dizaine en fait) avant l'événement. Plus tard dans l'entretien, Nita expliquera qu'en fait c'est sa sœur aînée qui avait commencé à étudier le français et que ce sont les chansons qu'elle écoutait qui l'avait (je cite ses propres mots) inspirée! La trajectoire ne recouvre donc pas la durée complète de l'appropriation mais regroupe un ensemble d'événements que le sujet organise en suite cohérente: c'est cette cohérence qui lui permettra à mon sens d'intégrer à la trajectoire de nouveaux événements qui maintiendront la motivation à apprendre.

Tout projet d'appropriation langagière doit, pour perdurer, être relayé par des motivations successives, et la trajectoire est susceptible d'offrir un cadre interprétatif permettant d'utiliser des événements de la vie du sujet comme éléments de motivation.

Parfois, la trajectoire s'initie même avant le début de l'appropriation: dans le cas de Zulan, comme le montre l'exemple 4), la trajectoire d'appropriation qui va l'amener à projeter elle aussi de devenir professeur de français naît d'un événement antérieur à la venue en Suisse romande: son intérêt pour la pédagogie de la chimie, malgré le choix de continuer les études de Master de chimie plutôt que se former à l'enseignement de cette discipline. En racontant les circonstances de ses début en français, Zulan instaure un lien entre son appropriation du français et ses intérêts pour la pédagogie d'une part et pour

les langues, de l'autre. Ce faisant, elle dessine une trajectoire qui la fait reconsidérer un événement antérieur pour l'instituer en explication de son projet d'enseigner le français d'aujourd'hui.

Exemple (4) Zulan

- 61B [...] si si je reviens donc à ma question initiale [mm] e maintenant est-ce que vous pouvez me me raconter une journée type qu'est-ce que vous faites aujourd'hui normalement je ne sais pas un lundi un mardi ou normalement qu'est-ce que vous faites dans votre journée est-ce que là vous ne restez plus toute la journée dedans
- 62P oui maintenant je fais des é- j'apprends le français (rire) donc s'il y a des cours je suis venue et pis e si je suis libre maintenant et bien aussi j'ai e j'ai fait des amis avec ee les suisses ici et puis je peux téléphoner a:vec eux communiq- causer avec eux e ou aussi des Chinois (rire) sur sur Internet aussi pour e lire des choses e regarde la télévision oui écouter la radio comme ça
- 63B donc vous avez des journées beaucoup plus remplies maintenant
- 64P oui c'est ça
- 65B oui e vous avez dit que effectivement en très peu de temps vous avez bien appris le français
- 66P merci
- 67B maintenant vous aimeriez l'enseigner
- 68P oui
- 69B oui donc d'où vous est venu cette envie
- 70P ee m en fait ee à l'université ee j'ai fait des études pour enseigner la chimie mais à la fin j'ai continué à faire mes études Master e quand j'ai commencé à apprendre le français je me suis dit peut-être moi j'adore e la langue mais vous savez en Chine e on di- on distingue e la faculté lettres et puis scientifique déjà au lycée donc je n'ai pas le droit d'entrer e à la faculté des lettres à l'université là-bas
- 71B ahha vous n'aviez pas le droit
- 72P non oui et mais quand je suis j'ai commencé à apprendre le français moi j'adore oui j'aime le français oui c'est une langue très belle (rire) et puis e em mais peut-être je pense c'est c'est mieux oui c'est mieux que j'enseigne aussi le français si j'avais l'occasion

Une des difficultés du genre d'étude que nous menons tient au caractère imprédictible de configurations telles que celle de la trajectoire d'appropriation. Si une telle configuration n'apparaît pas, cela ne signifie pas que le travail identitaire n'est pas en marche, que l'investissement dans le français ne se fait pas, mais cela peut signifier que le sujet trouve une autre manière d'articuler son appropriation du français, l'investissement qu'il y met et son identité. Mais cela pourrait signifier aussi que le déroulement de l'entretien n'a pas permis à l'apprenante de formuler sous cette forme le sens qu'elle donne à son appropriation.

C'est pour répondre d'une certaine manière à ce problème que nous avons choisi un mode de recherche qui alterne des périodes de recueil de données puis des périodes d'analyses de ces données de manière à orienter les nouveaux entretiens à recueillir pour tenter de faire émerger les configurations que nous avons identifiées, par exemple en essayant de reproduire certains traits du contexte qui nous paraissent susceptibles, après analyse des entretiens déjà effectués, de permettre de faire émerger quelque chose que

nous conceptualiserions comme une trajectoire. Mais si nous n'y parvenons pas, nous ne savons pas si c'est un effet du hasard ou s'il y a une explication.

7. Genre et rapport au français

L'investissement de Zulan dans le français est aussi une manière de s'investir dans un rôle de gestionnaire des relations avec l'extérieur du ménage qu'elle forme avec son mari. En effet, son mari n'a jamais commencé à apprendre le français. A la question "Votre mari il ne parlait pas non plus français", elle répond "non non jusque maintenant il ne parle pas le français".

Les problèmes qu'elle va résoudre en apprenant le français vont donc profiter au couple dans sa vie quotidienne: elle va pouvoir s'occuper des questions d'assurance, de locations, de connections informatiques, etc. En apprenant le français elle se met donc en position d'assumer l'ensemble des relations du couple avec l'extérieur: en retour, il est clair que chaque problème affronté va d'une part lui avoir permis d'améliorer ses compétences en français et d'autre part servir de motivations pour continuer l'apprentissage. En parallèle, il est certain également que pour son mari le fait de déléguer toutes les tâches nécessitant le français à sa femme le prive de toute occasion de se construire quelques ressources en français pour se débrouiller. Dans une perspective de réflexion sur le genre, cet exemple va me permettre d'esquisser en quelques mots la conception que nous avons développée et les analyses que nous projetons de réaliser.

Il est bien clair que ce n'est pas le rôle de gestionnaire des relations du ménage avec l'extérieur qui pourrait être considéré en soi comme un rôle féminin ou plus généralement dévolu aux femmes. Dans les études sur la migration il a été abondamment montré que ce sont parfois les hommes qui assument ce rôle de médiateur pour les contacts avec la société d'accueil et qui développent de meilleures compétences dans la langue du pays d'accueil – c'était très souvent le cas dans la migration italienne et espagnole des années 60 et 70, c'est parfois encore le cas dans la migration portugaise et kosovare d'aujourd'hui.

Rien d'essentiellement masculin ni féminin donc à ce rôle! Au contraire le genre est pour nous une production culturelle liée à des pratiques sociales qui se construit et émerge dans les interactions sociales (Malbois, 2005). La question est donc plutôt comment s'est progressivement mise en place la responsabilité de Zulan dans la gestion des relations avec l'extérieur. Il y a sûrement des effets du contexte: elle était à la maison, elle a donc dû se débrouiller avec les demandes de l'extérieur, elle n'avait rien à faire, elle avait donc le temps de se lancer dans l'apprentissage, etc. Mais c'est avant tout dans la manière dont elle parle de cette responsabilité, dans le rôle qu'elle lui donne dans sa vie d'aujourd'hui, que se situe à nos yeux la dimension genrée

de cet aspect de ses nouvelles identités d'étudiante chinoise, de femme, d'amie, etc. Pour Zulan, c'est sûrement lié à son projet d'enseigner le français en Chine, d'y faire reconnaître le bagage linguistique qu'elle a réussi à acquérir et l'ensemble est à mettre en relation avec l'arrêt dans sa carrière de chimiste lié au fait d'avoir suivi son mari en Suisse et de ne pas y avoir trouvé, elle, une place de doctorante. Nous pensons que si nous mettons un jour la main sur un étudiant qui joue le même rôle que Zulan, il en parlera différemment et contextualisera de façon différente son rôle et les motifs qui l'ont amené à prendre en charge les relations avec l'extérieur. Et nous tiendrons alors deux modes de production différenciés et genrés d'un même rôle social.

8. Institution et recherches sur les biographies langagières

En conclusion, je m'attacherai aux interactions intervenant entre la recherche sur les biographies langagières, l'Ecole de français langue étrangère, institution au sein de laquelle cette recherche est menée et les étudiants, informateurs de cette recherche.

En effet, une recherche thématissant la biographie langagière des étudiantes puis des étudiants contribue à créer une culture attachant de l'importance à la réflexion de chacun sur ses pratiques langagières. Ainsi ce que j'appellerai "la discipline FLE"³ en tant qu' "instance de socialisation avec ses règles, normes et valeurs" (Boyer & Coridian, 2002) encourage-t-elle les étudiants à adopter une posture réflexive par rapport à leur appropriation du français en cours, à la place que cette appropriation prend par rapport à d'autres appropriations langagières, etc. En conséquence, l'étudiant apprend peu à peu que cette réflexion sur ses pratiques d'apprenant fait partie du style pédagogique de l'institution.

Mais en même temps, nous constatons combien les étudiants comprennent mal ce qu'on attend d'eux quand on leur demande leur biographie langagière: certains partent plutôt vers le journal d'apprentissage, d'autres mettent l'accent sur l'aspect biographie mais pas assez sur l'aspect langagier, d'autres s'en tiennent au genre du curriculum vitae en mettant l'accent seulement sur les contingences extérieures de leurs apprentissages langagiers, d'autres enfin résistent avec énergie et parfois créativité à l'exercice, etc. D'une manière générale, la posture réflexive par rapport à l'appropriation, ses contextes et ses liens avec l'identité paraît assez étrangère à certains.

³ Mais les réflexions menées ici concernent également les autres disciplines liées à l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à l'Université de Lausanne: le GReBL comprend également des chercheurs et chercheuses enseignant le russe et l'allemand en Faculté des lettres.

Dans ces conditions, l'entretien utilisé pour le recueil des données peut représenter une première approche de l'exercice: une approche orale, dans laquelle l'étudiant est guidé par des questions, etc. Dans un deuxième temps, les entretiens peuvent permettre d'initier une activité d'écriture cette fois solitaire: on peut ainsi confier l'enregistrement de l'entretien aux étudiants ayant participé à la recherche et leur proposer de s'en inspirer pour commencer la rédaction de leur biographie langagière. De cette façon, le recueil de données est intégré aux activités langagières proposées aux étudiants dans les cours de langue. Cette intégration a, de plus, l'avantage de permettre à l'étudiant d'expérimenter qualitativement ses compétences langagières: par exemple, tel étudiant parvenant à participer à un entretien portant sur ses relations avec le français, sur le sens qu'il donne à cet apprentissage et à sa situation d'étranger en pays francophone éprouve réellement "qu'il peut prendre part à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêts personnels", pour reprendre un descripteur du niveau B1 (dans les termes du Cadre européen commun de référence). De cette manière, on parvient à ne pas imposer aux étudiants uniquement une évaluation quantitative de leurs compétences en langue étrangère. Cela permet – dans une faible mesure – de rendre justice aussi à la très grande variété d'activités langagières que l'étudiant est censé acquérir à l'université et que ne prend pas en compte le calibrage des compétences langagières sous-tendu par les examens commerciaux (voir Heller & Boutet, 2006 pour une réflexion plus large sur le paradoxe constitué par la concomitance d'une haute exigence intellectuelle et d'une volonté d'évaluer selon des critères normalisés).

Par ailleurs, l'entretien donnant lieu au recueil de données peut être considéré également comme une expérience partagée d'attribution de sens et de constructions de significations à attribuer à l'environnement: ainsi, l'étudiant construit progressivement et en interaction avec un enseignant ou une enseignante des interprétations des nouveaux contextes qu'il rencontre en s'appropriant des méthodes ou des concepts qui lui ont été proposés lors de ses cours de linguistique ou de didactique.

Je vous en propose ici deux exemples: l'un, tiré d'un entretien, montre comment l'étudiante parvient à utiliser le concept de script et la distinction monochrome-polychrone pour comprendre une règle de base et l'appliquer dans certaines situations: il s'agit encore d'une étudiante indienne, qui effectue à l'UNIL un troisième séjour en pays francophone, mais un premier en Suisse:

Exemple (5) Rania

- 8R *[...] j'essaie en fait . e de me mettre dans la langue quand je parle. et parfois ça marche pas ((rire))*
 9A *m . c'est vrai . ça ne marche pas des fois*
 10R *ouais ça dépend aussi des des- des autres gens à qui je parle . s'ils sont plus décontractés ça va . mais sinon il faut que je parle selon . par le script .sinon il faut que je selon . par le script .*

- j'ai le mot par- grâce à madame Kilani [m] en fait e puisque je suis son cours . j'ai des e comment dirais-je . j'ai des aperçus dans le . comportement dans la culture e francophones parce que . je comprenais pas parfois: pourquoi les boulangères étaient un peu impatientes quand: j'avais l'impression de ne pas : de ne pas être capable de choisir quelle baguette je voulais . parce qu'il y a . toujours un embarras de choix . et maintenant je comprends parce qu'en fait c'est c'est une question de de : polychrone ou monochrome . parce que: en Inde on peut faire beaucoup de choses à la fois ((sourire)) et: mais ici . on parle à UNE personne et dès qu'on finit ben on peut parler à l'autre personne . ouais
- 11A c'est intéressant ça [...]
- 14R pour moi j'étais . alors comment dirais-je . une épiphanie quoi [ouais] mais maintenant . je je je me fâche plus . [m] ou bien je m'énerve plus avec leur attitude d'impatience parce que maintenant je comprends . alors je reste . TRES éloignée de la foule qui est là à la boulangerie par exemple [ouais] et puis je décide je m'a- je m'a
- 15A oué
- 16R oué
- 17A puis une fois que vous avez décidé hop [ouais] vous vous approchez et vous dites je veux . celui-là [voilà] et puis du coup ça marche sinon vous commencez à [ouais]

Nous sommes là dans le premier degré de compréhension et de formulation: Rania va maintenant être capable d'écrire ceci en l'approfondissant: elle va comprendre les règles régies par le script monochrome mais également comprendre à qui elles profitent dans le sens du rôle que de telles règles jouent dans l'idéologie helvétique. Il s'agit ainsi pour les étudiants d'acquérir progressivement une capacité à théoriser des faits sous-jacents aux interactions sociales qu'ils expérimentent.

Le second exemple présente déjà une forme plus élaborée: il s'agit de la réflexion à la suite d'un cours d'introduction à la didactique dans lequel j'avais problématisé la notion de langue maternelle, en m'appuyant sur Dabène (1994). Il s'agit cette fois d'un texte écrit, produit à la fin d'un enseignement de deux semestres:

Exemple (6) Dominika

Je suis née en République tchèque, en Silésie, mais ma mère était Polonaise. Mon père parlait aussi polonais parce que cette région appartenait avant la 2ème guerre mondiale à la Pologne (la Silésie). Mais à la maison, dans la rue, on parlait un dialecte composé de polonais, de tchèque et d'allemand; c'est ce parler que je considère comme mon parler vernaculaire. J'ai été scolarisée en polonais et en tchèque (la Silésie, c'est une région bilingue) et considère ces deux langues comme mes langues de référence. Et finalement le polonais et le tchèque sont pour moi aussi des langues d'appartenance, parce que je suis moitié Tchèque et moitié Polonaise (avec toutes les implications - la connaissance de l'histoire, de la culture, etc.) Alors je suis un modèle vivant de la problématique traitée: qu'est-ce que la langue maternelle?

On voit ainsi comment les étudiants sont invités à trouver dans les enseignements qu'ils suivent des ressources pour donner sens aux expériences vécues antérieurement ou lors du séjour en pays francophone. Si

l'on tient compte de la dimension collective de tout apprentissage institutionnel (Puren, 1995), on peut envisager que les réflexions de chacun finissent par profiter à l'ensemble du groupe. De cette manière, l'aspect souvent très individuel de la biographie langagière peut être recontextualisé dans une perspective d'échange et de mutuels enrichissements.

Il faut noter également que, puisque certains étudiants se destinent à l'enseignement du français langue étrangère, une sorte de socialisation langagière institutionnelle peut s'établir: les étudiants sont invités à analyser les rôles respectifs des enseignants et des étudiants ainsi que les pratiques enseignantes qu'ils expérimentent et à faire état des réflexions que cela suscitent chez eux: de cette manière, la position d'étudiante alloglotte cherchant à apprendre la langue se double d'un regard analytique de future enseignante de français.

L'ensemble de ce dispositif – qui n'existe encore qu'à l'état d'esquisse – doit permettre à l'étudiant de développer progressivement des réflexions sur l'utilisation de l'environnement francophone pour se construire des données pour parfaire ses connaissances en langue et des facultés d'observation des contextes sociaux rencontrés. On encourage l'apprenant à se faire ethnologue (Roberts *et al.*, 2001): l'apprenant doit parvenir à combiner une méthode d'observation participante aux pratiques langagières et culturelles et un aspect conceptualisation (réflexion, etc.).

Cette attitude qui est demandée à l'apprenante est en conformité avec l'idée que l'acquisition de langues secondes sous-tend certes un processus cognitif et psycholinguistique mais s'inscrit avant tout dans l'observation et la participation à des pratiques sociales et culturelles. On peut ainsi voir la socialisation en langue seconde comme sous-tendant des résolutions de problèmes tant au niveau cognitif que social, et nécessitant pour l'apprenant d'objectiver certaines situations qu'il est amené à vivre.

Enfin, dernier élément, il faut souligner que l'ensemble de ces pratiques d'observation et de consignation des reconfigurations des relations à soi et aux autres, qu'implique le séjour en territoire francophone, peut permettre aussi de faire bouger les choses. Si nous utilisons l'entretien portant sur la biographie langagière pour recueillir nos données c'est aussi parce que nous pensons que le travail de réflexion sur son parcours auquel nous invitons nos informateurs participe de la reconstruction identitaire que le séjour en pays francophone rend nécessaire (Véronique, 1994). Comme le dit très bien Deprez (1996: 157): "La réflexivité favorise la distanciation, la prise de conscience des paradoxes, des ambivalences, des contradictions, des tensions, des rééquilibres permanents, tout ce qui participe de la complexité du sujet".

On voit donc que la documentation de trajectoires d'appropriation langagière relève de trois espaces de pratiques: celui de la recherche, de la formation de futurs enseignants et de l'enseignement des compétences langagières: elle nous informe sur les difficultés, les zones de résistance, les ressources qu'élaborent des sujets expérimentant un séjour dans un pays étranger, elle contribue pour le sujet à une meilleure compréhension des liens qu'il établit entre son appropriation du français et la reconfiguration de son identité sociale et affective. Cela pourra lui permettre de progresser plus efficacement dans son appropriation et d'objectiver des besoins langagiers. Par ailleurs, dans une logique institutionnelle, les enseignantes et enseignants trouveront dans l'étude de ces documents des idées pour mieux adapter les moyens d'enseignement aux objectifs des étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2009): "Différences et pouvoirs du français", in *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, E. Huver & M. Molinié (dir.). Université de Picardie (Cahiers de sociolinguistique).
- Baroni, R. (2009): "La fidélité de l'autobiographie", *L'Œuvre du temps*. Paris (Seuil), 251-280.
- Bronckart, J.-P. (2007): "Les décisions discursives dans le processus de recherche". *AIRDF, La lettre de l'Association*, 40/1, 28-31.
- Bulea, E. & Jeanneret, T. (2007): "Compétence de communication, processus compétentiel et ressources: les apports des sciences du travail et des sciences du langage". In: M. Verdelhan-Bourgade (éd.), *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles (De Boeck), 85-110.
- Dabène, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris (Hachette).
- Deprez, C. (1996): "Parler de soi, parler de son bilinguisme. Entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et de bilingues". *AILE*, 7, 155-180.
- Heller, M. & Boutet, J. (2006): "Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue(s) et identité dans la nouvelle économie". *Langage et société*, 118, 5-16.
- Jeanneret, T. (1999): *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*. Berne (Peter Lang).
- Kaufmann, J.-C. (1996): *L'entretien compréhensif*. Paris (Colin).
- Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis. Issues and implications*. Londres / New York (Longman).
- Lüdi, G. (2005): "L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition / enseignement des langues". In: *Mélanges Daniel Coste, M.-A. Mochet et al. (dir.), Plurilinguisme et apprentissage*. Ecole normale supérieure.
- Malbois, F. (2005): "Fragments d'une ethnométhodologie du genre". *Nouvelles Questions Féministes*, 24 (1), 118-126.
- Molinié, M. (2006): "Activité biographique et développement du sujet plurilingue", *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 171-189.
- Peirce, B. N. (1995): "Social identity, investment, and language learning". *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31.

- Piller, I. & Pavlenko, A. (2001): "Introduction: Multilingualism, second language learning, and gender". In: A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Teutsch-Dwyer, *Multilingualism. Second Language Learning and Gender*. Berlin / New York (Mouton de Gruyter), 1-13.
- Porquier, R. (1995): "Trajectoires d'apprentissage(s) des langues: diversité et multiplicité des parcours". *Etudes de linguistique appliquée*, 98, 92-102.
- Puren, C. (1995): "La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire". *Etudes de linguistique appliquée*, 100, 129-149.
- Richterich, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris (Hachette).
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. & Street, B. (2001): *Language learners as ethnographers*. Clevedon (Multilingual Matters Ltd).
- Schegloff, E. A. (1981): "Discourse as an interactional Achievement: some uses of uh huh and other things that come between Sentences". In: D. Tannen (éd.), *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Georgetown (Georgetown University Press), 71-93.
- Véronique, D. (1994): "Raconter et se raconter en langue étrangère". In: J. Brès (dir.), *Le Récit oral. Questions de narrativité*. Montpellier 3 (Praxiling).

Annexe

Conventions de transcription

[]	intervention minime de l'autre
[m] [oué]	approbations données sur tour de parole de l'autre
[	marque le début d'un chevauchement
e	/{/ hésitation
ee	hésitation plus longue
.	pause
. .	pause longue
xxx-	interruption au milieu d'un morphème
a:	allongement de la voyelle
x#a	liaison obligatoire non réalisée
(x)	commentaire de la transcriptrice

Par ailleurs, des coupures ont été effectuées dans les données: elles sont marquées par des [...].