



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

Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 76, 81-97.

<https://doi.org/10.5169/seals-978291>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):

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



© Christiane Perregaux, 2002

(Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues

Christiane PERREGAUX

Université de Genève, FPSE, 40, bd du Pont d'Arve, CH-1205 Genève;
christiane.perregaux@pse.unige.ch

Ausgehend von dem unbefriedigenden Tatbestand, dass im schulischen Kontext nach wie vor eine 'Ideologie der Einsprachigkeit' herrscht, obwohl ein grosser Teil der Schüler in einem Einwanderungsland wie der Schweiz zwei- oder mehrsprachig ist, hat die Autorin die Fruchtbarkeit der Arbeit mit (eigenen und fremden) Sprachbiografien erprobt. Vorgestellt wird zunächst ein im Rahmen der universitären Ausbildung in Erziehungswissenschaft durchgeführtes Projekt, wobei auch eine Liste von relevanten Aspekten und in Sprachbiografien häufig vorkommenden Themen geboten wird. Weiter geht es um Bemühungen, bereits mit (Grund-)Schülern am Thema Mehrsprachigkeit zu arbeiten. Die Autorin präsentiert hier das Projekt «EOLE» (Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole), dessen Ergebnisse in Form von Arbeitsmaterialien soeben erschienen sind (Perregaux et al. 2003) sowie das europäische Projekt Evlang (L'éveil aux langues à l'école primaire).

Dans le cadre du deuxième cycle de la Licence en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, j'ai proposé à la centaine d'étudiants suivant mon cours de réaliser leur autobiographie langagière ou de recueillir la biographie langagière d'une tierce personne. Ce travail pratique devait leur permettre de confronter leurs savoirs expérientiels et leurs *idées reçues* aux théories, notamment celles de l'identité, des appartenances et du plurilinguisme, étudiées en cours. Ces théories ont abandonné, pour la plupart, les conceptions statiques, souvent réifiées et essentialistes, qui avaient encore cours majoritairement il y a moins d'un quart de siècle et qui sont toujours assez répandues dans l'espace public. Par ailleurs, lors de la rédaction de moyens d'enseignement portant sur la découverte et l'ouverture au plurilinguisme (dénommés «EOLE»: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole; Perregaux et al. 2003), la Direction de collection a jugé nécessaire d'intégrer des propositions d'activités pratiques permettant aux élèves de réfléchir sur leur rapport aux langues, entre autres à celles qu'ils connaissent, celles qu'ils utilisent et apprennent à l'école et celles qu'ils entendent et voient dans leur environnement proche ou lointain. Cet article propose une première ébauche de description et d'analyse de certains dispositifs de pratiques (auto)biographiques mettant en évidence l'intérêt qu'ils représentent pour l'apprentissage, tant pour les étudiants que pour les élèves.

Les (auto)biographies langagières comme révélateur de savoirs

Les (auto)biographies, les histoires de vie et récits de vie ont gagné une place extrêmement féconde dans la formation et principalement dans la formation d'adultes depuis les années 80. Il est apparu très vite que la biographie éducative définissait un champ de recherche, mobilisé dans plusieurs disciplines en sciences humaines et sociales, fournissant

des clefs d'interprétation permettant de saisir les articulations qui s'effectuent, dans le cours de la vie, notamment entre apports éducatifs et événements existentiels (Dominicé 2001).

L'adulte, à travers le récit de son parcours éducatif, va questionner les événements de sa propre histoire, les partager parfois avec d'autres personnes en formation et finalement activer l'émergence de son propre changement dans le rapport qu'il établira entre ses savoirs expérientiels et les savoirs auxquels il est confronté dans son lieu de formation. L'(auto)biographie éducative est-elle également pertinente dans des études universitaires en sciences de l'éducation, où les étudiants sont soit de futurs enseignants, professionnels de l'éducation en recherche de nouvelles grilles de lecture de leur expérience quotidienne, soit de futurs chercheurs ou, très certainement, des *professionnels de l'humain*, comme on a tendance à résumer aujourd'hui toutes les professions en rapport d'intersubjectivité? Malika Belkaïd (2002) donne des éléments de réponse à cette interrogation en proposant aux étudiants en sciences de l'éducation un séminaire de recherche sur les histoires de vie. Elle souligne à juste titre que

pour leur formation personnelle et professionnelle, travailler sur l'histoire de vie de futurs enseignants, en solo, duos et en plus grands groupes leur fait traverser une expérience exploratoire intéressante d'assouplissement de crispation identitaire [...]. L'enseignant-autobiographe en vient à reconnaître la diversité culturelle en lui (Belkaïd 2002, 216).

Dans les domaines de la pluralité culturelle et linguistique que je traite dans le cadre de mes enseignements, il m'est apparu qu'il fallait, à un certain moment, offrir aux étudiants un espace où ils puissent faire eux-mêmes l'exercice de leur propre mise en jeu dans une des thématiques abordées. En effet, une de mes craintes, lorsqu'on étudie actuellement les questions de pluralité linguistique et culturelle dans des pays d'immigration comme la Suisse (et dans de nombreux autres pays bien sûr), est de ne pas réussir à dépasser la fracture qui voudrait que la pluralité culturelle ou la plurilingualité soit le fait des autres dans une société dichotomisée entre *ceux d'ici* (Nous) et *ceux d'ailleurs* (les Autres), comme si les questions identitaires, les questions d'appartenances, de rapport aux langues ne se posaient que chez les

personnes en déplacement et pas chez celles du groupe d'accueil, en fait celles du groupe dominant¹. Il suffit pourtant de se rappeler combien les questions de langues amènent à des débats passionnés entre les différentes parties linguistiques de la Suisse et de certains cantons, et le rôle conflictuel qu'ont joué les appartenances lorsqu'il a fallu nommer en Suisse, en décembre 2002, une nouvelle conseillère fédérale. Il est alors apparu qu'avoir des appartenances plurielles pouvait être considéré d'abord comme suspect avant que soit reconnu l'intérêt des ressources issues de la pluralité, celles-ci facilitant notamment l'intercompréhension entre groupes et individus.

Mais que met-on derrière le terme d'(auto)biographie langagière? Sans argumenter plus précisément sur le terme lui-même (faudrait-il mieux parler, selon les circonstances, de récits langagiers, d'histoires langagières, de données (auto)biographiques, de fragments d'histoires langagières, etc.?), il s'agit avant tout d'un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps:

Ma première rencontre avec une langue étrangère a eu lieu en Pologne, à l'école primaire. C'était une rencontre avec la langue russe [...]. Maintenant, avec le recul du temps, je dois admettre que malgré tout le contexte politique et en dépit de mes grandes résistances liées à l'obligation de l'apprentissage de la langue de «nos ennemis», j'aimais bien cette langue (K.J. 22)².

Mais est-il nécessaire d'avoir une longue expérience de vie pour se lancer dans le rappel de ce qui a été et qui fait ce que je suis? Si la réponse est affirmative, il est évident que nous ne pouvons utiliser ce terme pour de jeunes élèves de l'école primaire. Or, dans le sens où nous l'entendons, cette question perd sa pertinence car ce qui nous intéresse en fait, c'est *le biographique* comme processus d'actualisation de faits, d'évènements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier; de construction de soi autour de la thématique des langues. Le biographique permet un rappel personnel de l'histoire de ses contacts avec les langues et les personnes qui les parlent,

1 J'entends par là le groupe qui se sent dépositaire de la culture du lieu, cette culture pouvant être aussi bien artistique, sociale, politique, économique, et dont les implicites culturels sont considérés comme légitimes et n'ont pas besoin d'être explicités tant ils semblent être les seuls qui puissent convenir et être admis.

2 Les citations proviennent des (auto)biographies langagières de mes étudiants que je remercie ici de m'avoir autorisée à les utiliser comme matériau de recherche.

une mise en mots de connaissances ou d'expériences passées influençant la construction présente ou à venir de nouveaux savoirs. Selon le moment de l'investigation, le «biographé» construira son histoire différemment, mettant l'accent sur des circonstances prenant du sens pour lui à ce moment-là mais qui pourraient disparaître plus tard ou qui ne seraient pas apparues plus tôt. Les mises en lumière et en ombre pourront se modifier en fonction de la situation même dans laquelle la démarche biographique est menée. Ainsi, on peut imaginer que la personne qui, ci-dessus, raconte son rapport au russe n'aurait pas pu, au moment où elle l'apprenait, faire part de son intérêt pour cette langue. Les circonstances politiques ne le permettaient pas. Le présent joue donc un grand rôle sur l'actualisation de l'(auto)biographie langagière qui s'organise à partir de faits, d'indices choisis par le biographé dans les domaines cognitivo-affectifs en gardant la liberté de taire ou de dire.

Loin de considérer les faits de langues comme autant d'éléments isolés, le biographique s'inscrit dans une vision holistique de l'histoire vécue (courte encore quand il s'agit d'élèves), dans un récit de situation(s) personnelle(s) où les langues occupent une place centrale.

La pertinence des (auto)biographies dans le champ scolaire

Dans le domaine scolaire, des chercheurs conduisent depuis quelques années des études mettant en évidence l'intérêt de comprendre les histoires langagières fort complexes de nombreux élèves et de leurs familles, sachant, en amont, que souvent *les histoires de vie et les histoires langagières se rejoignent*. Deprez (1996) montre que le biographique est un instrument puissant qui permet une *réunification* du sujet en lui proposant aussi l'expression de ses affects. Le récit (auto)biographique prend en compte le fait que la personne (l'élève) qui parle a une histoire qui s'inscrit *dans* l'histoire. Le terme même d'(auto)biographie devient alors pertinent dans l'institution scolaire car la démarche (auto)biographique crée du savoir (Belkaïd 2002): du savoir sur soi, sur son parcours d'apprentissage, sur l'expression du *déjà là* ouvrant à l'appropriation de nouvelles connaissances. Le retour sur le biographique mis en texte met le biographé à l'affût de sa propre expérience; il peut suivre les changements qui se sont effectués, débusquer de nouvelles formes de socialisation comme autant d'acculturation, solidariser ses expériences d'apprentissage menées dans des espaces spatiaux et sociaux très divers (famille(s) – école(s) – pairs) qui jusque-là ne se trouvaient pas dans une situation de complémentarité mais plutôt d'exclusion. Dans cette perspective, Reid (1988) décrit la variété et la richesse des réseaux

sociolinguistiques mis en évidence par des adolescents scolarisés dans différentes villes européennes. Selon qu'ils se trouvent dans leur famille, à l'école, dans leur temps de loisirs (activités diverses et cinéma/télévision), les jeunes sont confrontés dans leur vie quotidienne à des variations linguistiques, tant à l'intérieur des langues qu'entre elles, qui forment le *déjà là* avec lequel ils vont entreprendre leurs apprentissages scolaires. S'intéressant plus particulièrement aux pratiques langagières d'enfants issus de familles africaines en France, Fabienne Leconte (1997) a recueilli 346 questionnaires dans lesquels elle demande aux élèves de donner des informations sur les langues qu'ils parlent dans diverses situations (exemples: en quelle(s) langue(e) t'exprimes-tu sous le coup d'une émotion? En langue maternelle? En français? Dans un mélange français/langue maternelle? Où parles-tu les langues que tu connais? Quelle(s) langues parlez-vous à table? Dans quelle(s) langue(s) t'adresses-tu spontanément à ta mère, à ton père, à tes frères et sœurs et en quelle(s) langue(s) ta mère, ton père, tes frères et sœurs s'adressent-ils à toi? etc.) Ces données lui ont permis de dresser des portraits langagiers, de les analyser et de faire ensuite des propositions pour l'ouverture de l'école aux langues qu'elle appelle minoritaires. Deprez (1994) s'est également intéressée aux pratiques langagières familiales, décrivant des biographies où il apparaît que des familles en migration cultivent une culture du plurilinguisme de génération en génération bien que les langues connues et pratiquées changent en fonction de la situation géographique et historique, alors que d'autres familles passent en trois générations d'un monolinguisme (la langue du pays d'émigration) à un nouveau monolinguisme (la langue du lieu d'immigration), le bilinguisme n'étant que transitionnel.

La démarche biographique rejoint les orientations épistémologiques actuelles de l'apprentissage de type socio-constructiviste et surtout socio-historique qui s'intéresse, dans son élaboration récente, à l'élève comme appartenant à l'institution scolaire sans nier son appartenance à des groupes sociaux et culturels pré-existants à l'entrée à l'école (Schubauer-Leoni 2002). Il est dès lors intéressant de montrer l'intrication entre les appartenances des élèves à des groupes socio-culturels variés et la place que ceux-ci vont prendre – et que l'enseignant leur attribue – dans le contrat didactique de la classe. Mercier (cité dans Schubauer-Leoni 2002) va jusqu'à utiliser le terme de *biographie didactique* de l'élève qui pourrait rendre compte de l'alchimie didactique subtile mettant en relation des conditions personnelles et privées d'émergence des connaissances avec des conditions sociales de production de savoirs (publics et institutionnalisés).

Si la pratique biographique commence à avoir un certain écho dans l'école, l'(auto)biographie langagière ne rencontrait jusque là que peu d'intérêt dans un environnement resté pratiquement et idéologiquement monolingue malgré le grand nombre d'élèves bilingues et plurilingues. L'évidence consistait donc à penser que tous les élèves ou presque avaient la même histoire monolingue. Si, d'aventure, certains d'entre eux avaient un bagage plurilingue, cet aspect n'avait pas d'intérêt pour les apprentissages, sauf peut-être pour ceux qui connaissaient une des langues enseignées à l'école (comme l'allemand ou l'anglais, par exemple). Seules les biographies de quelques auteurs passionnaient des lecteurs et lectrices comme autant de cas particuliers sans que pour autant un quelconque lien soit fait avec les histoires cachées de nombreux élèves et de leurs familles.

Les (auto)biographies) langagières comme dispositif de formation

Dans le cadre de mon cours universitaire, deux possibilités étaient offertes aux étudiants pour mener leur travail biographique:

- la première concernait l'écriture de leur autobiographie langagière. Elle pouvait donner lieu à un travail individuel où l'étudiant confrontait ses expériences langagières aux théories étudiées en cours (particulièrement celles qui concernent le champ de la sociolinguistique, de la psycholinguistique, du plurilinguisme, les liens entre langues et identités-appartenances, le rapport à l'apprentissage des langues et aux personnes qui les parlent, etc.).

Même si l'analyse de mon autobiographie langagière va me poser des problèmes de décentration (recul par rapport à moi-même), je préfère raconter et analyser moi-même l'histoire de mes rapports aux langues pour deux raisons: premièrement, la transcription faite par autrui de mon vécu, raconté par moi-même, risquerait de transformer ce que j'ai vécu réellement dans la mesure où il est transcrit ou traduit en fonction de sa compréhension de ce que je raconte. Là, il y a déjà une introduction de sa subjectivité en objectivant mon récit; deuxièmement, je pense que j'ai des choses à dire. Raconter l'histoire de mes rapports aux langues, c'est tout d'abord y réfléchir. En fin de compte, cela me permet de me retourner vers moi-même (M.P. 33).

Le travail en tandem était aussi possible. Dans ce cas, les partenaires écrivaient chacun leur biographie avant de les échanger et d'analyser les points particulièrement pertinents. Une discussion était ensuite menée entre les partenaires qui transcrivaient leur réflexion commune.

- La seconde concernait l'écriture d'une biographie recueillie oralement auprès d'un tiers. Ce mode de faire individuel ou en tandem (comme ci-dessus) devait permettre aux étudiants qui, pour de multiples raisons, ne

pouvaient pas ou ne voulaient pas se livrer à une autobiographie, de se questionner aussi sur leurs propres rapports aux langues par le détour de l'altérité. Environ un tiers des étudiants ont choisi le recueil biographique.

Répondant aux soucis des étudiants, peu habitués à ce genre d'exercice, j'ai élaboré quelques pistes leur permettant de mieux réaliser ce qui pouvait être intéressant à analyser dans leur (auto)biographie:

- repérer les personnes clés (parents, famille, enfants, amis) et les moments importants de la biographie langagière (temporalité, lieux géographiques, aspects sociaux, culturels, politiques, projets de vie, projet migratoire, etc.),
- construire son répertoire langagier,
- construire le répertoire langagier de son ascendance et/ou de sa descendance (arbre linguistique), repérer les changements à travers les générations (passage d'un monolinguisme à un autre monolinguisme avec un espace de bilinguisme transitionnel pour une génération; passage d'un plurilinguisme à un autre plurilinguisme en fonction des langues nécessaires dans la famille et dans les lieux de vie),
- chercher à comprendre les raisons de l'apparition ou de la disparition de certaines langues dans sa biographie,
- chercher à comprendre le mode de transmission des langues: langue(s) familiale(s) – langue(s) scolaire(s), langue(s) du lieu d'habitation, langue(s) ancienne(s), etc.,
- recenser les pratiques langagières familiales (monolingues, bilingues, mélange de langues, etc.),
- repérer le statut donné aux langues dans la biographie (langue, dialecte, patois, langue prestigieuse, langue minorée, langue cachée, etc.) et les conséquences qu'il peut provoquer,
- repérer les cohérences ou les conflits identitaires qui peuvent apparaître dans la biographie,
- repérer ou faire des hypothèses sur le(s) groupe(s) d'appartenance du biographé, sur le mode de son processus d'acculturation, etc.

Quelques temps après que les étudiants aient terminé leurs travaux pratiques, ils ont partagé leur expérience en groupes, la consigne étant à la fois un partage sur les points forts qu'ils avaient mis en évidence lors de l'élaboration de leur travail et sur le dispositif lui-même comme mode de formation. A la

lecture de leurs travaux, je me suis rendue compte moi aussi de l'intérêt formateur d'une telle démarche qui prenait un sens particulier du fait même qu'elle se déroulait dans un cours où s'étudiaient des thématiques apparaissant fréquemment dans les (auto)biographies. A travers la démarche biographique, le biographé découvre qu'il se trouve au sein d'une constellation d'expériences qui ont été ou qui sont autant de lieux de socialisation, d'acculturation, de confrontation entre les théories de sens commun et les théories savantes. La formation se nourrit alors de la décentration offerte par l'(auto)biographie, de la déstabilisation issue du sens donné à l'expérience par de nouvelles grilles de lecture (de la résistance aussi des idées reçues), de l'expérience réfléchie, de l'échange. L'expérientiel prend alors un autre statut et un autre sens.

Afin d'alimenter une réflexion collective à partir de laquelle les étudiants pouvaient relire leur propre texte, j'ai repris, lors d'un cours, un certain nombre de thématiques (qui de toute évidence sont loin d'être exhaustives) apparaissant dans les biographies. Elles sont illustrées ici par des citations tirées des travaux:

- 1) Repérage de différentes variables dans l'apprentissage et/ou l'acquisition d'une langue:
 - **rythme**
d'abord, j'ai appris très vite puis je n'ai pas réussi à m'améliorer. Si je réfléchis bien, je pense que lorsque j'ai su que je ne resterais pas plus d'un an au Japon, j'ai pris la vitesse de croisière.
 - **disponibilité affective**
lorsque je suis arrivée à Genève, je n'arrivais pas à apprendre le français – j'avais laissé toute ma famille en Colombie et j'avais peur de perdre l'espagnol en apprenant le français.
 - **capacité attentionnelle**
lorsque je participe à une conversation dans une langue que je connais mal, je me mets dans la posture de celui qui ne sait pas et donc je ne cherche pas à comprendre.
 - **représentations sociales/stéréotypes**
je me rends compte que tant que j'ai une représentation négative des Français, j'ai de la difficulté à apprendre la langue qu'ils parlent.
 - **fossilisation**
quand j'entends parler mon père, j'ai l'impression qu'il n'a pas amélioré son français depuis son arrivée – comme si les erreurs qu'il fait se sont fossilisées.

2) Le statut des langues

je n'ai jamais considéré que la langue que me parlait Pierre avait une quelconque valeur – on sait bien que lorsqu'on parle une langue de l'émigration, on parle une langue au statut assez bas dans le pays dit d'accueil – en lien avec le statut socio-économique du groupe migrant auquel on appartient – pourtant certaines de ces langues sont internationales et parlées par beaucoup plus de personnes que le français.

3) Proximité des langues et des cultures

on peut parler le français et ne pas se sentir du même espace culturel – Québec/Afrique/Asie/Europe. Cependant la culture littéraire est en partie partagée. On peut parler une langue et se sentir plutôt monoculturel ou pluriculturel ou plusieurs langues et se sentir également plus monoculturel ou pluriculturel.

4) Les catégories de langues: la langue de scolarisation, la (les) langue(s) familiale(s), la (les) langue(s) premières ou maternelle(s), les langues dites étrangères, les langues proches, les dialectes, les patois, etc.

Ma langue maternelle officielle, celle que j'inscris sur mes papiers est le français. La langue de ma mère, celle qu'elle parlait avec moi quand je n'étais qu'un fœtus, le fils qu'elle attendait, puis un bébé et jusqu'à mes quatre ans environ, c'est l'allemand [...]. La langue de mon père c'est l'italien [...]. Le français, c'est la langue du compromis parental. C'est celle que mes parents (qui tous les deux avaient «honte» de leur propre langue) ont choisie de communiquer dans la famille. Elle est donc devenue ma langue maternelle.

5) La place dans la fratrie

j'ai appris l'arabe avec mon frère aîné mais mes parents continuaient à nous parler en français.

6) Les fluctuations politiques

tout le monde devait apprendre le russe en Pologne mais avec la fin de la domination de l'URSS, les personnes qui apprennent le russe – qui est facultatif – sont beaucoup moins nombreuses.

7) Fluctuations de la politique linguistique familiale

A l'arrivée de la nouvelle femme de mon père, nous avons décidé que nous ne parlerions plus l'anglais car elle ne connaissait pas cette langue.

8) Changements affectifs

lorsque j'ai rencontré Carlo, ça a été le vrai coup de foudre – j'étais en Italie – je devais apprendre l'italien.

9) Entrée dans de nouveaux réseaux

mon professeur m'a dit que pour poursuivre dans l'apprentissage du karaté, il fallait que j'apprenne le japonais – c'est l'effort à faire pour pouvoir faire partie d'un réseau international.

10) Satisfaction de besoins professionnels

j'ai vu qu'il fallait que j'apprenne le portugais si je voulais avoir la place que je convoitais à Lisbonne.

11) Sensibilité à la fonction symbolique de certaines langues

a) abandonner le turc, c'est un peu abandonner ma famille;

b) la langue que je préfère, c'est celle de mon père mais je ne la connais presque pas.

12) Les réflexions métalinguistiques

lorsque j'ai commencé d'apprendre le français, j'ai eu beaucoup de peine à me mettre à ses contraintes phonologiques – ainsi jusque là, je ne connaissais pas le /u/.

13) Le code-switching ou l'alternance codique, le parler bilingue

quand je parle français avec Ismaël, je mêle mon discours de mots turcs.

14) Langue(s) et émotivité – amour/rejet

chaque fois que j'entends l'arménien, je pense à ma grand-mère et les larmes me montent aux yeux.

15) Langue(s) et esthétique

a) l'italien restera toujours pour moi la langue de la musique;

b) dès que je regarde un texte en écriture arabe, je suis émerveillée.

Comme nous l'avons noté plus haut, la démarche biographique est très développée dans la formation d'adultes concernant des apprenants ayant déjà acquis une formation professionnelle. Elle ne doit cependant pas s'y laisser enfermer et, de l'avis des étudiants, cette démarche où le récit de son propre parcours (ou d'un parcours autre) devient terreau de réflexion, d'élaboration du changement est tout à fait pertinente dans leur formation. Si, dans un premier temps, certains étudiants ont évoqué un certain scepticisme envers la démarche (trop subjective pour s'insérer dans un cursus universitaire), une certaine crainte à se mettre eux-mêmes en jeu (qui seront les lecteurs de nos biographies? l'anonymat sera-t-il garanti dans une perspective de publication?), une certaine extériorité par rapport à ce qu'ils considéraient comme un mode mineur de formation (que peut-on faire, par exemple, d'une histoire individuelle dans un dispositif de recherche qui cherche la généralisation?), *a posteriori* l'unanimité a été presque complète sur l'intérêt d'une telle démarche, jugée particulièrement exigeante parce que le sujet se met en jeu et qu'il faut aussi se doter d'outils d'analyse pertinents pour le champ d'étude choisi.

La démarche (auto)biographique à l'école

Comme nous l'avons vu plus haut, l'approche (auto)biographique, jusqu'à très récemment, a peu intéressé l'école dans la mesure où l'institution scolaire ne voyait pas pourquoi il aurait fallu tenir compte explicitement des savoirs élaborés par les élèves dans d'autres lieux, notamment dans le cercle familial. Les pratiques biographiques langagières ne l'intéressaient guère vu la représentation monolingue de l'institution et de la société. Or, pour atteindre leurs objectifs, les activités centrées sur la diversité linguistique – telles Evlang ou EOLE (voir Candelier à paraître; Perregaux et al. 2003 et le journal

CREOLE, 2000-2003) – partent de la pluralité linguistique comme *matériau didactique* et s'intéressent aux aventures langagières de chaque élève (Perregaux 1998). Elles leur proposent, à l'aide de divers dispositifs, de nouer légitimement leurs espaces personnels d'expériences langagières à leurs apprentissages et d'en partager certains épisodes avec les autres élèves. Une façon de construire l'histoire langagière d'un groupe, d'une classe, d'une école et d'en reconnaître la diversité et les ressources. L'école qui s'inscrit dans cette orientation affirme explicitement qu'elle n'est pas seule détentrice de connaissances mais qu'elle donne une légitimité aux savoirs que les élèves ont développés par ailleurs. Nous sommes donc loin, ici, d'une *idéologie monolingue* dans le sens de Lüdi & Py (2002). Dans une des activités du projet européen Evlang, intitulée *Des langues de l'enfant aux langues du monde* (Equipes de Lidilem-Grenoble, Genève et Evreux, 1998), l'approche biographique se décline sous quatre modalités différentes:

- La première a la forme d'un *jeu interactif* entre les élèves qui vont s'interroger les uns les autres et obtenir des éléments d'informations sur les expériences linguistiques de leurs camarades (par exemple: parles-tu d'autres langues que le français dans ta famille? Sais-tu compter jusqu'à six dans d'autres langues? Connais-tu au moins deux copains qui parlent d'autres langues? Regardes-tu parfois la TV dans d'autres langues que le français? As-tu déjà vu des publicités dans plusieurs langues?). Les élèves vont donc commencer de faire référence à leurs pratiques langagières et à des savoirs développés souvent hors de l'école.
- La seconde approche se fait sous la forme d'une *fleur langagière* individuelle, chaque élève dessinant une fleur dont les pétales vont rendre compte de ses connaissances. Il va pouvoir faire apparaître, dans des pétales de différentes couleurs, les langues qu'il parle, les langues qu'il ne parle pas mais comprend, les langues qu'il ne parle pas mais qu'il a déjà entendues et les langues qu'il a seulement vu écrites. Une fois les fleurs terminées, les élèves vont se mettre en groupe pour les comparer, établir une liste des langues qui figurent sur les fleurs selon les couleurs et se poser des questions sur ce qui les surprend et sur ce qui les questionne. Un jardin des fleurs de la classe constituera une biographie collective qui pourra être reprise en vue d'un bilan de fin d'année.
- La troisième proposition se présente sous la forme d'un *récit autobiographique* d'une fillette bolivienne où se retrouvent les catégories de langues de l'approche précédente (les langues que je parle, que je

comprends, que j'entends parler et que je vois écrites). A la suite d'une réflexion sur ce récit, l'élève se remémore ses propres connaissances, se rappelle son environnement linguistique et la connaissance qu'il en a et remplit à son tour un schéma correspondant à sa propre histoire.

- Enfin, la quatrième modalité prend la forme d'un *journal* qui permet à l'élève de conserver une trace des apprentissages réalisés en classe et de mettre en valeur les connaissances linguistiques qu'il élabore dans d'autres lieux. Ce journal peut être considéré comme un complément ou comme un des éléments d'un portfolio des langues.

A partir de la mise en commun des connaissances exprimées par les élèves au cours de ces différentes approches d'une même pratique biographique, l'enseignant pourra tracer avec eux une certaine biographie collective de la classe dont les auteurs pourront observer les modifications intervenant en cours d'année.

Dans les deux volumes des nouveaux moyens d'enseignement EOLE (Perregaux et al. 2003), plusieurs propositions poursuivent la même perspective; on trouve, par exemple, des récits autobiographiques de jeunes adolescents qui fonctionnent comme bases de réflexion avant que les élèves ne décrivent les réseaux linguistiques de ces jeunes et les leurs propres. Par ailleurs, la plupart des mises en situation, qui constituent le plus souvent la phase initiale des activités, ont comme objectif d'offrir aux élèves un espace pour actualiser leurs propres connaissances sur les thèmes de l'activité plurilinguistique proposée.

Cependant, des précautions sont à prendre pour que certains élèves puissent entrer dans des activités qui les poussent non seulement à mobiliser leurs connaissances préalables mais également à les partager avec leurs pairs pour la construction d'un espace classe favorable à une nouvelle forme de socialisation plurilingue. Le rapport aux langues n'est pas toujours simple et, selon son histoire de vie, il n'est pas facile d'affirmer qu'on parle suisse-allemand ou portugais dans sa famille; les (auto)biographies des étudiants sont riches de ces moments pathétiques où le biographé parle de son malaise, de ses souffrances en étant confronté aux moqueries ou à la dévalorisation d'une ou de plusieurs de ses langues.

Parler l'allemand dans un environnement francophone, c'était la honte, car ma mère avait honte d'être allemande [...]. La langue de mon père, c'était l'italien. Mais mon père ne voulait pas parler cette langue. Pour lui, c'était honteux d'être italien. Il se sentait inférieur car il n'était qu'une paire de bras venu aider les Suisses. Mon père était un homme terne et peu enthousiaste mais quand nous allions en vacances en Italie, dès le Simplon passé, il reprenait

vie. Il se mettait à parler italien et surtout en patois. Alors ça, c'était une langue heureuse! C'était la langue de la découverte, du père, la langue des vacances et du soleil (C.R. 35).

La démarche (auto)biographique demande donc une phase de préparation et de mise en situation assez subtile appelée dans EOLE *le principe du détour*. Il s'agit de proposer aux élèves des situations où ils vont travailler d'abord sur des matériaux langagiers qui leur sont extérieurs (comme les biographies langagières d'autres jeunes), à partir desquels ils vont à la fois repérer des fragments qui pourraient faire partie de leur propre histoire et d'autres qui leur sont plus étrangers. L'expérience montre que cette manière de procéder, qui peut durer plus ou moins longtemps selon les élèves, évite de les acculer à *devoir* parler d'eux-mêmes mais leur laisse un espace de liberté nécessaire à leur sécurisation, pour pouvoir prendre le temps de se dire autour de thèmes qu'ils ne pouvaient pas exprimer jusque-là. Une dérive consisterait à penser qu'il est aisé pour un élève de visibiliser ses savoirs d'expériences et à *l'obliger*, dans un rapport de force qui lui est forcément défavorable, à s'exprimer sur ce qu'il ne peut encore laisser émerger.

En terminant son travail autobiographique, Carla donne bien à voir la complexité de certains rapports aux langues et l'importance que ces dernières prennent chez certains biographés, notamment dans leur construction identitaire:

Comme je le souligne dans ma biographie langagière, le français est la langue où mes parents ont émigré. Elle incarne donc la langue des études, de la réussite. D'autre part, elle est aussi pour moi la langue de l'extérieur. Pour ces raisons, je ne la parle pas au sein de ma famille même avec mon frère qui est pourtant lui aussi né à Genève. De plus, je pense que parler le galicien est une forme d'attachement, de loyauté envers le pays d'origine et la famille restée là-bas. Abandonner ce dialecte serait un peu pour moi comme abandonner ma famille. Je pense que c'est la principale raison pour laquelle je revendique de la parler. Dans la conclusion de ma biographie langagière, je mets en avant mon identité construite à travers les rapports complexes avec les trois langues [galicien, français et espagnol] que je considère, toutes, comme mes langues maternelles. Cette appellation fait que je ne peux prétendre en préférer aucune sans avoir immédiatement l'impression de trahir une partie de moi-même. Mon identité s'est construite à travers ces trois langues, leurs lieux d'utilisation et les sentiments qu'elles produisent en moi. Le patrimoine langagier d'un enfant, à mon avis, contribue à sa construction identitaire.

Je ne peux hiérarchiser les trois langues dont j'ai parlé dans ce texte, ni par degré d'amour que j'entretiens avec l'une ou l'autre, ni par rapport à leur esthétisme. Comparer des noms d'objets dans différentes langues me plaît. Ecrire ce texte m'a par ailleurs permis de prendre conscience de l'importance que revêt à mes yeux mon patrimoine linguistique (C.Z. 49).

Ainsi, quand la formation – ou l'école – s'intéresse au biographique, elles ouvrent un espace de parole et d'écriture à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des apprenants, des représentations qu'ils ont construites des rapports aux langues et à ceux qui les parlent. C'est

ainsi avec un sens nouveau donné à leur histoire langagière qu'ils poursuivront leur formation et leurs apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

- Belkaïd, M. (2002). La diversité culturelle: pour une formation des enseignants en altérité. *Raisons Educatives* 1-2, 205-222.
- Candelier, M. (éd.). (à paraître). *Evlang – L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- CREOLE (Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école). Genève: FAPSE.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris: Didier.
- Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. *AILE* 7, 155-180.
- Dominicé, P. (2001). Défendre l'indiscipline théorique pour penser la formation. *Cahier de la section des sciences de l'éducation, FPSE, Université de Genève, 95 (Regards pluriels sur l'approche biographique: entre discipline et indiscipline)*, 53-73.
- Equipes de LIDILEM-Grenoble, Genève et Evreux (1998). *Des langues de l'enfant aux langues du monde*. Matériau didactique utilisé dans le cadre du projet européen Evlang (document ronéotypé).
- Leconte, F. (1997). *La famille et les langues: une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*. Paris: L'Harmattan.
- Lüdi, G. & Py, B. (2002). *Etre bilingue*. 2ème éd. revue. Berne etc.: Lang..
- Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 67, 101-111.
- Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (Dir.) (2003). *EOLE – Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*. Neuchâtel, Lausanne: CIIP et CADEV, 2 vol.
- Reid, E. (1988). Les réseaux sociolinguistiques dans les communautés sociales et scolaires. *Bulletin CILA* 47, 144-154.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2002). Didactique comparée et représentations sociales. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 127-149.

Driss Chraïbi, *Le monde des Européens*, à commencer par leur langage, était l'inverse du nôtre¹

Né en 1926 au Maroc, Driss Chraïbi est parti à Paris en 1945 pour étudier la chimie et la médecine. Dès 1952, il abandonna ses études pour se consacrer entièrement à l'écriture. Son premier roman Le passé simple (1954) l'a rendu mondialement célèbre, mais les vives critiques que le roman a déclenchées dans son pays d'origine ont amené l'auteur à renier publiquement son oeuvre dans un premier temps. Driss Chraïbi est considéré comme le père de la littérature maghrébine d'expression française. Les thèmes centraux de son oeuvre sont le choc des cultures, l'oppression des femmes et des enfants dans la société marocaine patriarcale et la confrontation entre les mondes rural et citadin. Il a aussi écrit des romans policiers, avec le fameux Inspecteur Ali comme personnage principal (1991).

Je n'étais qu'un bambin lorsque je suis entré à l'école coranique, selon la coutume. J'y ai appris quelques sourates du Coran et les bases de l'arabe classique, une langue qui ressemblait vaguement à la nôtre. Trois années assez éprouvantes dans ma vie. Le maître ne souriait jamais et, moi, je pleurais: C'est comme si l'on avait voulu mon bonheur et par voie de conséquence mon salut à coups de bâton. Encore maintenant, je ressens ce que je ressentais alors: une sorte de sevrage par rapport à la parole de Dieu. Au terme de mes études, un jury de barbus me déclara savant. Autant dire croyant. Ne récitais-je pas par coeur des chapitres coraniques comme ceux du «Trône» ou de la «Lumière»? On m'acheta des habits neufs, on me fêta, je me gavai de gâteaux, on me promena par toute la ville à dos d'un cheval d'apparat. Des nuits durant, je fis des rêves dont je me réveillais en sursaut: j'étais un ange tout nu, mais avec des ailes et une barbe. Je ne sais ce qu'en aurait conclu Daniel Bordigoni, un ami psychanalyste, si je lui en avais parlé. Mais ceci est une autre histoire, comme disait Rudyard Kipling.

À l'âge de six ans, mon père m'envoya comme interne à l'institut Guessous, une école privée à Rabat. [...]

A l'institut Guessous, j'appris le français par le commencement: l'alphabet. Il était sous-développé. Comparé à notre alphabet à nous, il lui manquait plusieurs lettres, les sons «gh», «ts», «th», «dz», «a'», et j'en passe. Notre professeur était très patient avec moi, répétait en souriant: «Ce n'est pas une traduction de l'arabe. C'est une *autre* langue.» Lorsqu'il me fallut allier des consonnes et des voyelles pour former des mots, ce fut l'incompréhension totale. Habitué à écrire de droite à gauche, j'écrivis de droite à gauche, en toute logique. Quelque chose comme: *ssird tse mon nom*. Le professeur se montra habile devant ce cas de figure. Il se saisit d'un miroir et rétablit la phrase dans le bon sens: *Mon nom est Driss*. C'était simple. Le monde des Européens, à commencer par leur langage, était l'inverse du nôtre. La preuve, c'est que le planisphère accroché près du tableau représentait le globe terrestre à l'envers de la carte géographique d'Al-Idrissi: l'Europe en haut et l'Afrique en bas alors que ce devrait être le contraire, l'Orient à droite et l'océan Atlantique à gauche! C'était insensé, mais c'était ainsi. Je devins

1 Extrait de: Driss Chraïbi: *Vu, lu, entendu*. Paris, © Editions Denoël 1998, 30-35, 56.

gaucher du jour au lendemain. Et je crois bien que c'est à cette époque que ma tête a commencé à tourner.

Il y avait deux cours parallèles et simultanés, en arabe et en français, assurés par le même professeur – M. El-Manjra, autant que je m'en souviens. Il nous apprit jour après jour à identifier les objets concrets qui nous entouraient et à leur donner leur équivalent dans le vocabulaire de nos «protecteurs» d'outre-Méditerranée: *madrassa* = école, *koursilla* = chaise, *calame* = plume, *midad* = encre ... et ainsi de suite. [...]

Les équivalences s'établirent d'elles-mêmes lorsque nous abordâmes les textes des récitations. Ce Jean de La Fontaine était l'un de nos cousins et ses fables rajeunissaient celles de *Kalima wa Dimna*, la plupart d'entre elles tout au moins. Je retrouvais mes animaux familiers: le lion qui ne pouvait être que roi (père, pater familias), le singe auquel je m'identifiais, la gent trotte-menu ... Je n'étais pas tout à fait d'accord avec le fabuliste français quant à sa façon de traiter l'âne, «ce pelé, ce galeux». Chez nous, ce solipède était prisé comme un être plein de sagesse et de patience – les deux vertus essentielles prônées par l'Islam. La preuve, c'est qu'il supportait les brimades de là vie. À lui aussi je m'identifiais. Il lui arrivait parfois de ruer dans les brancards. Le reste du temps, il riait avec ses grandes dents. Bref, mon horizon s'ouvrait, non pas mentalement, mais sur le plan affectif. Le monde des Européens ne me faisait plus peur. Ses écrivains conversaient avec les nôtres depuis des siècles. Ils n'avaient pas grand-chose en commun avec ces colonialistes, qui nous gouvernaient depuis Rabat ou Paris – et que ma mère qualifiait de suppôts de Satan, sans en avoir jamais vu un seul d'entre eux.

[...]

L'arithmétique ne posait pas de problème. C'étaient les mêmes chiffres, arabes, y compris le zéro. Et puis, la quatrième de couverture de nos cahiers donnait le corrigé des opérations, de 1 à 10, et des additions aux divisions. Il suffirait d'apprendre les tables. Mais l'arithmétique devenait absconse lorsqu'on l'appliquait à la vie réelle, des cheveux coupés en quatre par les Français. Ils poussaient le pointillisme jusqu'à l'abstrait. Avait-on jamais vu un centimètre de pain ou un millilitre d'eau? Cela ne pouvait nourrir ni désaltérer personne, fût-ce un saint. Quant au temps, pourquoi fallait-il le diviser en secondes, voire en dixièmes de seconde ?

– Pourquoi, pourquoi ... Arrête de poser la même question, me disait M. El-Manjra. Poses-en d'autres.

– Lesquelles ?

– Quand? Comment? Tu pourrais ainsi comprendre le monde.

Deux ou trois fois par an, un inspecteur de l'Instruction publique venait contrôler nos connaissances. Ce n'était jamais le même, mais il avait un chapeau. Il posait son chapeau sur le bureau du maître et celui-ci, d'une chiquenaude, l'envoyait rouler sur le plancher. Et alors de deux choses l'une si le visiteur (l'hôte) ramassait son couvre-chef et le posait ailleurs, nous coopérions gentiment avec lui, dans sa langue maternelle; nous levions tous le doigt et récitons avec ensemble «chou, pou, genou, caillou» ou une fable de son choix. S'il remettait le bitos sur le bureau, nous lui parlions uniquement en arabe, M. El-Manjra aussi.

[...]

Je retournais chez moi pour les vacances. [...]

Le reste de l'été, je le passai à apprendre mes manuels scolaires par coeur, ou peu s'en fallait. Le jour de la rentrée, le prof d'anglais posa cette question:

– Y a-t-il quelqu'un parmi vous qui parle anglais ? Je levai le doigt.

– Moi, m'sieur.

Et je récitai tout à trac, la main sur le coeur, avec la prononciation française:

– *Thé ski is blu* (The sky is blue) ... *i âme Driss* (I am Driss) Je sais aussi compter: *aune*, *tvo*, *très*, *four*, *five* ...

On m'appela longtemps «l'Angliche», surtout ceux qui allaient devenir des amis très chers au fil des trimestres [...].