

## **La « silhouette des langues » : dessiner et représenter les identités plurielles**

**Thérèse Manconi**

**Abstract** – The “*Silhouette des Langues*” workshop offers an opportunity to reflect on representations of linguistic repositories in order to produce a personal ‘linguistic repository’. Taking as a starting point: the inherent complexity and the recognition of multilingualism (Castellotti: 2010); the educational value of learners’ storytelling (Perregaux: 2002); the effect on the learning of a foreign language of the ‘word’ learners draw from the ‘ritual’ procedures of classroom interaction (Moore and Simon: 2002), we employ the methods applied both during our teaching activities (University of Pavia and University of Insubria) and our lessons to teachers of foreign languages. At the same time, this ‘silhouette’ allows us entry into the ‘body’ of the range of individual language repositories and to recount the processes of contact (learning); teaching with the foreign languages that make up these repositories as well as the languages themselves.

**Riassunto** – Il laboratorio sulla “*silhouette des langues*” propone una riflessione sulle rappresentazioni dei repertori linguistici, per giungere alla stesura della propria “*auto-biografia linguistica*”. Partendo da: la complessità inerente il riconoscimento del plurilinguismo (Castellotti: 2010); la valenza didattica delle narrazioni da parte dei discenti (Perregaux: 2002); l’incidenza, sull’apprendimento di una lingua straniera, della “*parola*” che il discente sottrae al processo “*rituale*” delle interazioni nelle classi (Moore e Simon: 2002), si ricorre a tale strumento, già sperimentato nell’ambito della nostra attività didattica (Università di Pavia e Università dell’Insubria) e nei nostri corsi di formazione di docenti di Lingue straniere. Tale “*silhouette*” consente, al contempo, una iscrizione nel “*corpo*” della varietà dei repertori linguistici individuali e un narrare i processi di contatto – apprendimento – insegnamento “*con*” e “*delle*” lingue straniere che compongono tali repertori.

**Keywords** – linguistic autobiography storytelling, plural identities, representations, linguistic repositories

**Parole chiave** – auto-biografia linguistica, narrazioni, identità plurali, rappresentazioni, repertori linguistici

**Thérèse Manconi** insegna il FLE dal 1992 presso l’Università di Pavia e dal 2016 presso l’Università dell’Insubria. Ha conseguito la laurea e un Master in didattica del FLE presso l’Université Libre de Bruxelles. I suoi principali centri di interesse e di ricerca sono pratiche didattiche, rinnovamento e nuove tecnologie, le rappresentazioni in atto nelle interazioni delle classi di LS. Ha partecipato a progetti europei per la valorizzazione di plurilinguismo e identità “*plurali*” attraverso le autobiografie linguistiche. Ha pubblicato *Le autobiografie linguistiche nella formazione iniziale e permanente dei docenti di lingue, in Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, a cura di G. Anfosso, G. Polimeni, E. Salvadori (Milano, FrancoAngeli, 2016).

### **1. Introduction**

Notre contribution a pour objet principal l’autobiographie langagière (ou AL), au sens où le biographique [est] processus d’actualisation de faits, d’évènements, de connaissances, de

sentiments mis en mémoire ; de retours en arrière pour comprendre son présent langagier; de construction de soi autour de la thématique des langues, comme le définit Perregaux (2001, p. 83).

Nous situerons toutefois cet objet dans un champ précis, à savoir celui des interactions repérables dans les classes de FLE, telles qu'elles ont été identifiées et analysées par Moore et Simon (2002) – pour des classes de DDL. Cette première balise nous permet de lire

1. les schémas d'interaction figés en relation avec leur potentiel dans la construction de compétences "en deux langues au moins".

2. la "surdétermination" des échanges en classe de langue étrangère par les conditions de production

3. la "fermeture" qui caractériserait l'activité langagière s'y produisant (cfr. Lauga-Hamid dans Dabène, Cicurel *et al.*, 1990, p. 56).

Nous posons comme hypothèse que, dans ce cadre général de forte "ritualisation" des identités des acteurs de l'interaction, il est possible de mettre en place une interaction nouvelle, autre et ce par le biais d'un outil, à savoir l'AL (de l'apprenant) et, partant, d'étayer, d'encadrer la "déréalisation" annoncée.

Cet outil se décline au départ d'un ensemble d'activités conçues pour ponctuer des séquences d'apprentissage. Nous les avons mises à l'épreuve dans le cadre de nos cours de FLE à un public d'apprenants universitaires allophones (principalement italoalphones) : ainsi, nous nous attarderons en particulier sur la « silhouette » des langues, illustrée par les apprenants. Cette silhouette sert de déclencheur à un processus d'auto-réflexion sur les parcours de vie s'entremêlant aux parcours langagiers. Cette première activité est ensuite relayée par des séquences de découverte d'auteur-e-s translingues (selon l'analyse de Delbart:2005), de « mise en réseau » des apprentissages linguistiques, de narration de fragments autobiographiques de la part des apprenants.

Précisons que les quelques réflexions partagées sont le fruit de narrations écrites par des apprenant-es-s et récoltées au gré du parcours proposé dans le cadre de nos cours de Français Langue étrangère (ci-après FLE) à des apprenant-e-s allophones universitaires, quelques lycéen-nes mais également à des professeurs de langues étrangères en formation initiale ou continue.

Essayons de baliser en deux temps notre contribution :

1) La narration, l'actualisation et l'inscription/l'incarnation dans le corps : comment et pourquoi ?

Cette « actualisation » est proposée à partir d'un outil, la silhouette des langues, permettant la représentation dessinée des répertoires langagiers, des récits de vie pluriels, ainsi que des représentations des apprenant-e-s et des enseignant-e-s autour et avec les langues. Cet outil entend ouvrir une réflexion sur le(s) rapport(s) aux langues : comment, pourquoi, selon quels aménagements (identitaires ou autres), quand, où, s'est construit le répertoire langagier d'un individu ? Le récit de cette mise en rapport des langues avec lesquelles un sujet est entré en contact et narration de vie peut déboucher sur une autobiographie langagière. La parole inscrite dans ces narrations personnelles, intimes peut

se donner, être accueillie et/ou offerte de différentes manières, par des biais très variés. La silhouette des langues n'est que l'un de ces biais. Elle présente, toutefois, selon nous, différents avantages dont le premier est qu'elle se met en place selon un dispositif simple tout en autorisant une narration complexe (ou complexifiée). Nous y reviendrons plus loin, après avoir balisé notre parcours.

Sachant aussi, avec Wolf Fédida (2010) que la langue « interagit avec le développement d'une personne (identification, construction du Moi, représentation de soi...), les aspects psychologiques sont tout aussi importants que les performances cognitives. Apprendre à parler signifie aussi apprendre à se représenter. Quand on appartient, par le biais des langues, à plusieurs mondes, il faut pouvoir créer une image unitaire de soi pour ne pas être soumis au morcellement ».

Sans oublier les remarques de Muriel Molinié (2009) au sujet du dessin réflexif :

« La mise en expression d'enfants, d'adolescents et d'adultes, artistes ou pas, à partir de dessins réflexifs montre que les phénomènes d'acculturation aux langues et aux cultures n'échappent pas aux enjeux de subjectivation, c'est-à-dire aux processus au travers desquels chacun d'entre nous aspire à devenir un sujet, et, qui plus est, un sujet porteur de – et ouvert à – la polysémie du monde.

Elles contribuent donc à montrer que le sujet contemporain a besoin de se représenter les situations d'acculturation dans lesquelles il se trouve afin de procéder aux reconfigurations identitaires qui lui sont nécessaires pour trouver (et faire évoluer) sa place dans ce monde. Ceci afin d'éviter deux pièges. D'un côté celui de la dissolution du sens de son existence dans des mobilités peu (ou non choisies), de l'autre, celui du repli identitaire (par impossibilité de circuler et de s'insérer dans un monde pluriel). »

Michel Serres ne dit-il pas, dans « Terre et eau, de l'exil et de l'émigration », dans *Petit enfant et éveil culturel*, éditions Syros 1994 :

« Concevez-vous vraiment, comme seul un exilé peut se les représenter, les délices contenus dans ce verbe pourtant tout simple : habiter ?... Habiter a pour racine et origine le verbe avoir. Celui qui voyage n'a plus rien. Le voici alors bien forcé d'être !... Quand le corps émigré garde la chance rare de parler ou d'écrire sa langue, cette langue demeure ainsi le sol et le fleuve, la terre et l'eau de son habitat ».

Perregaux (2009) précise que (p. 34) « Par la médiation du dessin, j'allais avoir accès à la représentation imagée de la langue telle que les enfants se la représentaient et, par l'entretien, au sens qu'ils en avaient construit ».

Mais aussi que (p. 37) « [...] certains élèves ne peuvent dessiner une langue que si elle est fortement liée à une personne de leur entourage ; ce lien est si fort que la langue n'existe pas s'ils ne peuvent pas l'incarner dans le vécu, dans le connu ».

Au chapitre de l'espace des représentations socialisantes, est cité l'exemple d'un élève renonçant à dessiner en disant :

« je ne peux pas dessiner l'allemand, je ne connais personne qui parle cette langue ». Les langues n'ont de vie qu'à travers l'existence d'une personne reconnue » (p. 40).

L'activité du portrait langagier (ou silhouette) part d'une idée initiale de Gogolin et Neumann (1991), reprise ensuite par Krumm (2001) pour des milieux scolaires.

2) Déréalisation des identités des interactants dans la classe de langue.

Partant de :

- la complexité ou la difficulté de reconnaître le plurilinguisme (Castellotti 2010)
- la portée didactique de la narration faite par les apprenant-e-s (Perregaux 2002)
- la retombée sur l'apprentissage d'une LE de la « parole » que l'apprenant-e soustrait du processus « rituel » ou « ritualisé » des interactions dans les classes de langues (Moore-Simon 2002)

le recours à cet outil dans notre pratique didactique permet, à la fois, une inscription dans le « corps » des variétés des répertoires langagiers individuels et une narration des processus de contacts-apprentissage-enseignement « avec » et « des » langues composant ces répertoires.

Faisant nôtres les postulats suivants, avancés par Moore et Simon:

- dans "les moments de la parenthèse" où l'enjeu cesse d'être centré sur les progrès d'apprentissage, l'on peut relever, au contraire, que les "progrès d'apprentissage ne sont pas nécessairement absents, mais plutôt renégociés, redistribués et construits autrement"
- ces "mouvements de repositionnement des rôles et des contrats interactifs (Pekarek, 1999) qui déréalisent le scénario engagé par l'enseignant, réengagent l'identité de l'apprenant (qui redevient un sujet à part entière)".

Ainsi que les constats fixés par Trévis (1979) et Dabène (1984) quant à la complexité de la communication en situation d'apprentissage qui "revêt un double niveau énonciatif" : le double statut du "je" de l'apprenant (le "je" en tant que sujet personne - SP et le "je" du sujet apprenant); le double statut de langue, à la fois objet d'apprentissage et outil de ce même apprentissage.

Sachant, avec Bange (1992) :

- que les séquences fortement marquées par des mouvements de double focalisation (l'attention passe du contenu à la forme des énoncés)
- que les séquences de reformulation transforment la classe de langue en un espace discursif autre, avec l'émergence du sujet-personne, nous voudrions mettre à l'épreuve l'idée selon laquelle l'espace de parole que la pratique de l'AL en classe de langue peut libérer autorise à envisager une démarche didactique visant à la fois la re-négociation du sens, l'implication de l'apprenant, la redéfinition de son territoire (d'apprentissage) et la définition de séquences potentielles d'apprentissage.

Dans un travail de mémoire de fin d'études, G. Blouët commente les résultats des entretiens semi-directifs qu'elle a mis en place après avoir proposé à des élèves de CM2 que

« Il faut aussi prendre en compte que pour les élèves, je n'étais pas seulement étudiante, mais aussi stagiaire et avant tout adulte. Cette position sous-entendait une relation hiérarchique qui a eu un impact sur les entretiens, ainsi que sur la réalisation des portraits langagiers. Selon Guy Brousseau, la relation existant entre les élèves et l'enseignant est régie par un contrat didactique, c'est-à-dire « l'ensemble des comportements (spécifiques) du

maitre qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maitre. Les élèves ont en effet gardé leur rôle d'élève, croyant que j'avais toujours le rôle d'enseignante. Comme j'ai pu le constater, certains répondaient à des attentes implicites dictées par ce contrat didactique » (p. 41).

Muriel Molinié, par ailleurs indique bien que

« [...] dessiner pour dire les situations d'insertion scolaire, de plurilinguisme et d'interculturalité permet à l'acteur de se découvrir co-producteur de connaissances sur le phénomène vécu, conscientisé et, parfois, approfondi et étudié avec ses pairs, dans le cadre du projet pédagogique ».

Véronique Castellotti et Danièle Moore « proposent, à partir de dessins d'enfants et des verbalisations qui les accompagnent, une réflexion sur la manière dont les savoirs sur les langues et sur la pluralité se co-construisent en interaction et constituent une négociation conduisant à faire émerger une interprétation conjointe, qui participe de l'évolution des dynamiques représentationnelles, le dessin devenant un « révélateur » ou « miroir » des constructions identitaires plurilingues » (p. 15).

3) Mettre en place la déritualisation de l'interaction : la silhouette des langues

Avant de passer à la description du déroulement et des réflexions que la "silhouette des langues" autorise, nous partirons de quelques questionnements constituant autant d'étapes de la mise en place de l'activité qui nous intéresse ici. 1. Le plurilinguisme : comment le représenter et pour quoi faire ?; 2. Découvrir la pluralité des répertoires langagiers : pour qui ?; 3. Donner la parole aux apprenant-e-s : vers un changement d'identité ? Quelles retombées pour les processus d'apprentissage-enseignement des langues étrangères ?

## 2. Le plurilinguisme : comment le représenter et pour quoi faire?

Castellotti<sup>1</sup>, en interrogeant le plurilinguisme dans son inscription sociale et identitaire, nous fournit deux représentations "[pouvant] illustrer, de manière sans doute caricaturale mais révélatrice, les deux grandes orientations liées, en Europe, à la notion de plurilinguisme à partir de dessins, produits par des enfants d'école primaire, invités à dessiner ce qui se passe dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues".

Dans le premier dessin (que nous reprenons ci-dessous), "on peut ainsi observer des formes de territorialisation des langues, représentées de manière très claire par les drapeaux (un seul à chaque fois) des pays auxquels ces langues sont associées. [...] Les territoires apparaissent bien séparés (un pays = une langue) et c'est la dimension cognitive qui est convoquée pour expliciter la place attribuée à chacun dans le cerveau plurilingue": l'enfant qui

---

<sup>1</sup> Cfr. V. Castellotti, *Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre : enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité*, in « Cahiers de l'ACEDLE », 7(1), 2010, pp. 181-207.



### 3. Faire émerger la pluralité des répertoires : pour qui ?

Simon et Thamin<sup>4</sup> relèvent que les biographies langagières ont une pertinence aussi bien pour les apprenants (les individus) que pour les enseignants: “Les recherches sur les histoires de vie [...] visaient [alors] à articuler histoire de vie et formation des adultes dans une démarche d’intégration des savoirs subjectifs et informels mis en œuvre par les individus dans leurs rapports sociaux et dans leurs expériences de vie. Les individus sont ainsi étroitement associés au processus formatif et considérés comme des acteurs de leur formation.” (p.2)

Dans ce même article, plus loin (p.5), en reprenant Perregaux<sup>5</sup>: “Elle pose, en effet, les biographies langagières comme révélatrices de savoirs mais cette fois-ci, du côté de l’individu biographé et du côté du groupe social d’origine ou d’accueil, jusqu’alors dépositaires de la culture du lieu. Les appartenances et les ressources plurielles qu’elles induisent sont mises en valeur et facilitent l’intercompréhension entre groupes et individus.

Pour Perregaux, le social est recouvert d’une couche monolingue sous laquelle il faut chercher le plurilinguisme. La recherche de la pluralité langagière des individus par le biais des biographies langagières permet de rendre compte et de rendre lisible, de façon descriptive, cette réalité plurilingue”.

Perregaux<sup>6</sup> souligne, par ailleurs : “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”. La déritualisation des rôles est bien à ce tournant. Nous en parlons au point 3.

---

<sup>4</sup> D.-L- Simon, N. Thamin, *Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »*, in Balsiger C., Köhler D.B, de Pietro J-F, Perregaux C (Dir.), *Mettre le biographique au travail en formation: un levier pour une didactique du plurilinguisme, Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L’Harmattan, Espaces discursifs, 2012, pp. 285-302 ([https://www.upicardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L-\\_Simon\\_et\\_N-\\_Thamin\\_-\\_Reflexions\\_epistemologiques\\_sur\\_la\\_notion\\_de\\_biographies\\_langagieres\\_cle0126fa.pdf](https://www.upicardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L-_Simon_et_N-_Thamin_-_Reflexions_epistemologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagieres_cle0126fa.pdf))

<sup>5</sup> Ch. Perregaux, *(Auto)biographies langagières en formation et à l’école : pour une autre compréhension du rapport aux langues*, in « Bulletin Vals/Asla », Bulletin suisse de Linguistique appliquée, 76, Biel/Bienne, 2002, pp. 81-94.

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 93.

#### 4. Donner la parole aux apprenant-e-s : pour un changement d'identité ? Quelles retombées pour les processus d'apprentissage-enseignement des langues étrangères ?

Selon Moore et Simon<sup>7</sup>, les “questionnements suscités par les (auto)biographies langagières [permettent] d'appréhender leurs enjeux, leurs finalités et leur complexité pour la recherche en sociolinguistique et didactique des langues”. S'interrogeant sur les relations entre formats/schémas d'interaction repérables dans la classe de langue et leur potentiel dans la construction de compétences en deux langues au moins, sont étudiés “les phénomènes d'alternance des langues et leurs liens avec l'apprentissage [qui] ont permis d'éclairer le rôle important de certains déroulements interactionnels, de va-et-vient entre des focalisations sur les contenus ou sur les formes, des passages d'une langue à d'autres et du travail de réflexion que ces passages peuvent favoriser.

Si ces moments de parenthèse<sup>8</sup> dans le déroulement figé, ritualisé des activités de classe sont souvent vécus comme des dérapages “où l'enjeu cesse d'être centré sur le progrès d'apprentissage”, on s'aperçoit, dans les séquences analysées par Moore et Simon, que “des phénomènes complexes se mettent en place, et que les progrès d'apprentissage ne sont pas nécessairement absents, mais plutôt renégociés, redistribués et construits autrement”<sup>9</sup>.

Posons donc, d'une part, avec Lauga-Hamid<sup>10</sup> que, dans la classe, “l'apprenant est cadenassé par les contraintes du rôle dont il est investi. Il se doit de produire du langage, de montrer qu'il sait parler, qu'il a acquis des connaissances langagières et qu'il les teste dans son activité discursive. Il lui incombe de se soumettre aux règles du rituel pédagogique sous peine de sanctions” ; d'autre part, avec Moore et Simon que “on ne saurait, de ce fait, souligner la complexité de la communication en situation d'apprentissage, qui revêt un double niveau énonciatif décrit par Trévise (1979) et Dabène (1984). À travers la prise de parole de l'apprenant s'exprime un double je, le je du sujet personne (SP) et le je du sujet apprenant. Dans la mesure où la classe se présente comme un lieu où l'apprentissage est le but ultime qui réunit les interactants, le sujet qui apprend s'y exprime davantage en tant qu'apprenant qu'en tant que personne. On insistera également sur le double statut de la langue, qui est à la fois l'objet d'apprentissage et l'outil, et qui entraîne à l'intérieur des échanges langagiers un double niveau de communication. Selon Louise Dabène (1984, p. 40) l'échange banal entre enseignant et apprenant est en quelque sorte doublé d'un second échange dont le thème est précisément le premier. Dabène différencie ces deux niveaux en parlant de communication et de métacommunication”<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> D. Moore, D. Simon, *Déritualisation et identité d'apprenants*, in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, <http://aile.revues.org/1374>.

<sup>8</sup> *Ivi*, p.1.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 1.

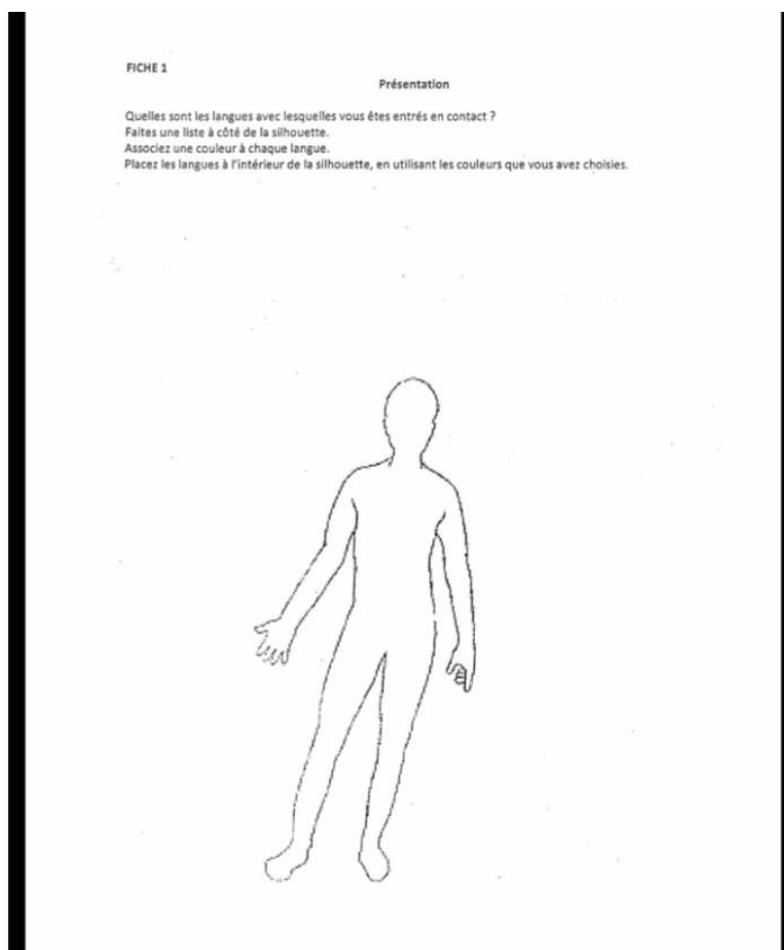
<sup>10</sup> In L. Dabène, F. Cicurel *et al.*, *Variations et Rituels en classe del langue*, Paris, Hatier, 1990, p. 56.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 2

Il apparaît dès lors que le “mouvement de repositionnement des rôles et des contrats interactifs qui déritualisent le scénario engagé par l’enseignant, réengagent l’identité de l’apprenant (qui redevient un sujet à part entière) et s’inscrivent comme des interactions d’apprentissage renégociées, où l’apprenant re-dessine, de manière située dans l’interaction, les contours de son territoire”<sup>12</sup>.

## 5. La silhouette des langues : dessiner pour dire

Lorsque nous animons ces ateliers / laboratoires /workshops, après leur avoir fourni quelques repères (dont une partie des éléments repris supra) sur la représentation du plurilinguisme, les participant-e-s reçoivent la fiche suivante<sup>13</sup> :



<sup>12</sup> /vi, p. 1.

<sup>13</sup> En guise de remarques: 1) la silhouette est asexuée; 2) les mains ne sont pas symétriques.

Il leur est demandé de procéder par étapes :

1) Faire la liste des langues avec lesquelles il / elle est entré-e en contact. Remarquons que l'accent n'est pas mis sur l'apprentissage guidé, scolaire ou sur la maîtrise/connaissance/compétence dans une langue plutôt que dans une autre. Cette formulation générique est voulue : elle englobe aussi bien la L1 que la ou les L2, L3, etc... De plus, elle permet de répertorier également les dialectes, les variétés diatopiques, mais également les langues dites mortes (latin, grec, par exemple).<sup>14</sup>

2) Associer une couleur à chacune des langues répertoriées.

3) Positionner, à l'aide de crayons /feutres de couleur, chaque langue sur la silhouette.

4) Après avoir laissé le temps nécessaire (forcément variable) pour remplir cette silhouette, il est demandé aux participant-e-s qui le souhaitent de partager, commenter, illustrer, dans une mise en commun, leur propre dessin.

5) A la fin de la séance, il est proposé de donner une suite à cette activité par la rédaction/l'écriture du texte/de la narration des parcours (de vie, d'apprentissage) que cette activité a suscité. Si les participant-e-s le souhaitent, il leur est précisé qu'ils peuvent transmettre ce texte pour un partage plus réduit entre l'auteur du texte et la personne qui leur a proposé cette activité.

Avant de donner véritablement la parole aux auteur-e-s de ces récits de vie, quelques observations s'imposent. Elles se déclinent sur différents registres.

Sur le registre de la déritualisation (cfr. supra) : le caractère intime, personnel de ces narrations impose, il est sans doute superflu de le souligner, que tout partage se situe d'emblée à la marge, hors rituel apprenant-e /enseignant-e. Le « pacte » entre l'apprenant et l'enseignant est annoncé dès le début : le partage n'est pas imposé et, si partage il y a, l'auteur-e de cette narration intime précisera les limites d'interaction de la part de l'enseignant/lecteur.

Nous voyons là un des tournants autour desquels se met en place la déritualisation : c'est à ces conditions, et à ces conditions seulement, que le sujet de la narration s'exprime en tant que sujet individu et non sujet apprenant (cfr. Dabène supra).

Cet espace de parole permet au sujet-apprenant de négocier et d'engager son identité en tant qu'individu, dans un espace qui ne soustrait jamais complètement la relation préalable, marquée du rituel de la classe de LE, mais qui l'engage à l'orienter de manière diverse (voire inversée).

La portée de la parole émise dans ce contexte est également au bénéfice de l'enseignant-e : elle l'éclaire et lui donne à voir l'individu sous le sujet apprenant.

Cet éclairage inédit et légitimé fournit ainsi à l'enseignant-e quelques éléments de compréhension majeure quant à :

- La perception de la nature du rapport entre enseignement et apprentissage
- La représentation de ce que devrait être un enseignement de LE en termes d'attente sur contenus, méthodes, méthodologies, approches, activités.

<sup>14</sup> Dans l'exemple 3 que nous vous proposons, sont aussi reprises des langues dites di fantasia.

Sur le registre de la complexité et de l'ambivalence associées aux parties du corps impliquées et investies de langues :

– Le cœur, de manière assez attendue, est investi des langues aimées, proches, de l'enfance, la langue maternelle, la langue des affects, la langue des personnes aimées (que cette langue ait été transmise ou pas).

– Les pieds apparaissent tantôt investis d'une charge positive (les pieds pour voyager et découvrir de nouvelles cultures), tantôt d'une charge négative (les pieds, loin du cœur, pour des langues détestées, enfouies, apprises sans élan, apprises par obligation, etc...)

– La bouche peut recevoir les langues du quotidien mais aussi les langues que l'on souhaiterait apprendre (notamment : apprendre à prononcer, si possible comme un locuteur natif<sup>15</sup>). Très proche de la bouche : la gorge. Prononcer une langue, assimiler la phonologie d'une langue requiert des efforts d'articulation qui sont, parfois, comme le relèvent certain-e-s auteur-e-s presque douloureux, physiquement parlant.

– Le ventre accueille souvent les sentiments les plus viscéraux : amour ou haine pour une langue, pour une culture, pour un apprentissage (forcé, difficile). Mais aussi la sensualité, la spontanéité (ne dit-on pas, en italien parlare con la pancia ?). La gastronomie est aussi quelquefois évoquée.

Les fragments d'autobiographies langagières que nous vous soumettons ici sont autant de variétés et de variations sur le même thème : au départ d'un dessin réflexif, entamer une narration de soi, de son parcours intime en relation avec les langues, pour une mise en réseau en ébauche. Comme vous pourrez le constater, certain-e-s auteur-e-s mettent en relation couleurs et langues, partie du corps investie et langue ; d'autres, s'en détachent et livrent une narration à part entière.

Reprenons nos questionnements initiaux : comment, pourquoi, selon quels aménagements (identitaires ou autres), quand, où, s'est construit le répertoire langagier d'un individu ?

Les auteur-e-s, aux profils divers, que vous allez découvrir tentent d'y répondre.

Nb : C'est nous qui mettons en évidence en caractères italiques, dans les textes. Ces mises en évidence s'accompagnent de quelques commentaires, en caractères italiques.

#### Exemple 1 : étudiant universitaire

(Scienze della Mediazione Interlinguistica e Interculturale, Università dell'Insubria)

L'AL pour découvrir sa langue maternelle.

Mon autobiographie langagière est plutôt complexe car elle compte presque dix langues différentes. La première ne peut être que l'italien, ma langue maternelle. Depuis que j'ai commencé à étudier à l'université je me suis de plus en plus attaché à l'italien, comme si plus de langues j'étudie et plus je m'attache à ma langue maternelle. Pour ces raisons j'ai positionné l'italien sur le cœur.

[...]

<sup>15</sup> Ceci est souvent relevé pour les apprenant-e-s de FLE: le souhait mais aussi la souffrance d'apprendre à bien prononcer la langue française (la portée de ce que « bien prononcer » charrie, autoriserait un approfondissement que nous ne pouvons guère entamer ici mais qui mériterait qu'on s'y attarde).

L'AL pour découvrir les liens entre le français (FLE) et la langue maternelle

Le français c'est une langue que j'ai dans mon bagage linguistique depuis le lycée. Cela n'a jamais été ma langue préférée, mais je l'aimais parce que j'ai toujours pensé que le français et le dialecte lombard, mon dialecte, se ressemblent beaucoup. Malheureusement j'ai perdu une bonne partie de ce que j'avais appris, mais il n'est jamais trop tard. En raison de la proximité avec mon dialecte, j'ai mis le français sur le bras gauche.

[...]

L'AL pour représenter, incarner le rapport à une langue étrangère : ici, le japonais.

Japonais. C'est la langue qui me ravit le plus. Depuis mon enfance j'ai toujours eu une attirance profonde pour le Japon, pour sa culture et bien sûr pour les samourais. Quand j'ai vu qu'il y avait des cours de japonais à l'université, je n'y ai pas pensé deux fois et je me suis inscrit : une des meilleures décisions que j'ai jamais prises pour deux raisons principales : cette décision m'a confirmé définitivement ma passion pour le Japon et que ce n'était pas seulement un phénomène passager. En outre, cela a été un défi pour moi parce que c'était la première fois que j'essayais d'apprendre une langue qui n'a aucune caractéristique commune avec les langues romanes. Au final j'ai gagné parce que j'ai appris le japonais, un petit peu, et si j'avais eu la possibilité de continuer à l'étudier, je l'aurais fait ; en Italie ou au Japon, ce n'est pas important parce que si j'avais la possibilité de choisir le lieu où je pourrais vivre en-dehors de l'Italie, je choisirais le Japon. Non seulement pour la langue, mais surtout pour la culture et la spiritualité des Japonais. Pour toutes ces raisons j'ai positionné le japonais dans le centre du corps, pour indiquer l'âme, l'intérieur d'une personne parce que je ressens des affinités avec cette langue et cette culture, notamment en ce qui concerne la manière de vivre, d'aborder les problèmes les plus graves. [...]

L'AL pour valoriser les répertoires langagiers : les dialectes en Italie.

Pour finir, on trouve, sur le ventre, les dialectes italiens. Je n'ai pas mis le dialecte lombard mais les dialectes italiens en général parce que je suis en train d'apprendre un petit peu de chaque dialecte italien. Je l'ai positionné sur le ventre pour deux raisons: la première est que je pense que les jeunes en Italie parlent en dialecte quand ils veulent être sincères et directs, c'est-à-dire qu'ils parlent avec le ventre, sans penser. La deuxième est complètement différente. Mes amis et moi, on a beaucoup ri en parlant chacun dans son propre dialecte, les uns en dialecte lombard, les autres en dialecte calabrais mais aussi des Pouilles ou encore de Naples.

### Exemple 2 : lycéen en 4<sup>ème</sup> année

L'AL pour le plaisir de se raconter et pour le désir d'explorer son propre répertoire.

Salve, sono [...], uno studente della classe 4[...] dell'istituto [...]. Come le avevo anticipato e promesso oggi [...] dopo l'incontro che ha tenuto nella mia classe e che ho molto gradito, le invio una versione più lunga delle lingue della mia vita, del loro significato e degli eventi che vi sono associati. Non so se questo scritto uscirà dalla sua casella email, magari per essere letto ad altri, o se lo vedrà solo lei; in ogni caso, considero questo lavoro una singolare esperienza introspettiva che probabilmente mi permetterà di vedere alcuni eventi da una prospettiva

diversa. Purtroppo l'intreccio degli eventi è abbastanza complesso, perciò preferisco schematizzare il testo dividendolo per le varie lingue in modo da non creare confusione. L'unica richiesta che ho, nel caso lo facesse leggere ad altri, è di tenerlo anonimo. Sarò vago su certi eventi o persone e soprattutto non farò nomi, ma alcune situazioni che descriverò sono comunque personali. Spero di rivederla presto e la lascio al mio scritto. Cordiali saluti, [...]

L'AL pour mettre des mots sur les ancrages sociaux et familiaux aux langues.

Il Tedesco è la mia seconda lingua madre. Mi è stato trasmesso fin dalla nascita dal ramo familiare materno [...] Nonostante debba migliorare un po' la scrittura, attualmente conosco il Tedesco quasi alla perfezione, anche se il mio apprendimento della lingua ha avuto degli alti e bassi quando avevo circa nove/dieci anni. Un periodo di conflittualità con [...] nonna, la persona con cui ancora adesso parlo di più in Tedesco, mi portò a non utilizzarla per più mesi consecutivi e a farmi perciò dimenticare molti termini. Me ne resi conto durante il mio viaggio annuale in Germania e fu quella situazione farmi comprendere il valore della mia seconda lingua, che da allora non ho più dimenticato ma costantemente perfezionato. ]Il Tedesco è per me, ora, la lingua delle distanze e dei conflitti [...]

Cinese Durante una fiera di videogiochi, un evento di certo non "colto", incontrai una persona strana ma intelligente di cui non ricordo il nome, ma solo il cappotto nero, i capelli biondi e gli studi universitari che comprendevano la lingua cinese. Avevo tredici anni e poche sue parole bastarono a convincermi a studiare il cinese, nonostante non lo avessi mai sentito parlare. Tuttora non ne conosco ancora una singola parola, ma ho deciso che sarà la quinta lingua che parlerò. [...]

L'AL pour dire les attentes du sujet-apprenant en termes d'enseignement-apprentissage des LE.

L'inglese è, effettivamente, la seconda lingua più importante della mia vita, anche più del Tedesco. Dopo l'Italiano, l'Inglese è la lingua a cui associo più eventi, persone ed esperienze. Il suo apprendimento mi è stato facilitato molto dal tedesco ma la mia abilità nel padroneggiarla non è sbocciata subito. Durante tutti i miei cinque anni di scuola elementare, l'insegnamento dell'Inglese è stato discontinuo e scadente, tanto che il mio primo ricordo in qualche modo associato all'inglese è un cartello di un cantiere giocattolo con scritto "danger". [...] Cambiò tutto in seconda superiore, quando in un periodo abbastanza triste incontrai una delle persone che considero tra le più importanti della mia vita. Il rapporto con l'Inglese diventò un rapporto di amicizia con la lingua stessa che si sviluppò parallelamente alla mia amicizia con la persona che incontrai.

L'AL pour explorer toutes les langues d'un répertoire langagier, sans hiérarchie : les langues inventées, imaginaires.

Elfico "Quenya", Klingon e altre lingue di fantasia Il mio avvicinamento al mondo del gioco di ruolo da tavolo mi portò a sviluppare un interesse per le lingue di fantasia. Nonostante molte lingue esistano solo nella finzione, alcune furono realmente create, come l'elfico "Quenya" del mondo di Tolkien e il Klingon della saga di Star Trek. Un giorno, se il tempo me

lo permetterà, studierò la prima di queste due, di cui ho trovato un corso online. Nel frattempo compenso immaginandomi di parlarla durante le sessioni di gioco.

### Exemple 3 enseignant en formation initiale (TFA, Università degli Studi di Pavia)

L'AL pour "ouvrir", entamer une auto-réflexion sur son rapport aux langues, en tant qu'enseignant de LE : construire un « mosaïque identitaire » à travers les langues.

Non so quanto sia diffusa questa percezione ma per me la lingua è stata da sempre un ambito da esplorare, plasmare e di cui stupirsi ed entusiasarsi. La mia autobiografia linguistica vorrebbe partire da molto lontano ma oltre un invalicabile limite ippocampale non so andare. Credo dunque che il giusto esordio sia da recuperare nelle prime esperienze di parola che ricordo. Ricordo ad esempio, con il medesimo disagio di allora, di come la fonetica si intromettesse nell'identità delle parole che imparavo e che cercavo di ripetere. Una casa stregata era abitata da un 'fantasman' ed il Ciccio bello olivastro con l'abito di pelle di daino a frange era un "inghiano".

[...]

Il lungo percorso che porta al momento presente ha raccolto ad ogni svolta un frammento di un complesso mosaico identitario dove non ogni lingua ma ogni espressione o parola fluiscono e si raccolgono mescolandosi nell'essenza e al contempo proiezione di me.

[...]

L'AL pour mettre des mots sur les ancrages sociaux et familiaux aux langues.

Ma non era solo lo spagnolo: ogni lingua in quanto tale si trasformò in un forziere pieno di tesori e anche il dialetto si svelò improvvisamente come l'espressione di attaccamento ai valori della mia famiglia.

L'AL pour mettre des mots sur son positionnement aux langues.

Nella prima età adulta sperimentai i limiti della lingua, limiti che non mi capacitavo potessero esistere. Vivevo un amore che necessitava di parole, espressioni e sfumature che la lingua, qualunque lingua da me conosciuta, non possedeva. Desideravo uno strumento che traducesse e rappresentasse, attraverso un sistema complesso ma pur convenzionale, ciò che sperimentavo e non potevo chiamare. Mi resi conto dunque che proprio perché si tratta di un intermediario tra il pensiero e la sua rappresentazione, la sua grandezza e la sua potenza trovano un limite nell'indicibilità.

Da quel momento in avanti la lingua ha subito un ridimensionamento nel mio personale immaginario e pur essendo ancora un ambito appassionante a cui dedicare il mio interesse, la mia ricerca e il mio lavoro, forse non suscita più in me quell'urgenza di appropriazione che sapeva generare in altri periodi della mia vita.[...]

## 6. Conclusions

Comment l'apprenant, dans son repositionnement, peut réengager l'identité de l'enseignant? Nous répondrons par d'autres questionnements : Que signifie s'approprier d'une

langue ? De quoi s'approprie-t-on ? Pourquoi? Comment? Quels sont les ressorts des mécanismes en jeu dans l'apprentissage, dans l'enseignement, dans l'interaction en classe de langue étrangère ? Nous croyons que les éléments livrés par et dans les autobiographies langagières des apprenant-e-s sont autant d'outils, de pistes, d'éclairages permettant d'une part à l'enseignant-e d'orienter ou ré-orienter ses pratiques didactiques, d'accepter que le territoire de la classe de langue soit un territoire partagé, aux contours pouvant être sans cesse revus, redéfinis, sans pour autant que les progrès de l'apprentissage ne soient déficitaires ; d'autre part, à l'apprenant, d'ouvrir cette sémiose, de prendre la parole à la fois comme sujet apprenant et sujet/acteur social, de problématiser son rapport aux langues, aux processus d'apprentissage.

Nous livrons ici, en guise de conclusion et de réponses, quelques témoignages en parallèle, relevant les « points de vue » de l'enseignant-e et de l'apprenant-e. Ces témoignages sont mis en écho, ils se renvoient. Ils dialoguent entre eux. C'est sans doute là que la narration de soi à travers l'autobiographie langagière puise sa valeur didactique et pédagogique.

#### Exemples 4 – Enseignantes de FLE en formation initiale (TFA, Università degli Studi di Pavia)

4a

[...] Ma mère m'avait alors inscrite à un cours d'anglais qui se tenait dans une école de langues [...] Nous étions en 1972 et on avait des petits livres illustrés qui racontaient les journées de deux amis Peter et Jane, mais après deux ans de cours j'ai dit à ma mère que je ne voulais plus y aller car l'enseignant n'expliquait pas la grammaire et je n'apprenais rien... [...]

4b

[...] Pendant les études universitaires, j'éprouvais le besoin d'établir un contact direct avec ces deux langues puisque d'après moi, l'apprentissage en classe était assez abstrait et manquait de pratique. [...]

4c

[...] L'invitation à écrire mon autobiographie langagière m'a conduit à m'interroger sur l'incidence que les langues ont eue sur ma formation jusqu'à ce moment. J'ai examiné les rapports entre les événements personnels et les itinéraires linguistiques de mon vécu afin de reconstituer les forces qui ont contribué au développement global de mon identité. [...]

4d

[...] La ringrazio molto per la sua partecipazione al nostro corso: è stato uno dei momenti più interessanti del percorso TFA e da cui abbiamo raccolto idee e spunti per noi stessi come studenti/docenti e per i nostri allievi. [...]

#### Exemple 5 – étudiante de Langues et littératures françaises, Università degli Studi di Bologna

[...] I started learning English in primary school. The English is not one of the languages I speak frequently, and not a language I speak willingly. I always had trouble in English, and the low grades made me hate this language. In high school I had many problems in English

because I had a teacher who wanted me to study everything by heart, and this was for me a big problem. I think that teachers play a big role in teaching languages, they have the power to inspire students and make them love their language, but they often fail because they aren't motivated [...].

## 7. Bibliographie

Bange P., *À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)*, in "Acquisition et Interaction en Langue Etrangère", 1, 1992, pp. 53-85.

Blouët G., *Le portrait langagier, un outil pour comprendre la relation langue-identité*, Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master, Université de Strasbourg, 2014, consulté en ligne <http://theses.unistra.fr/ori-oai-search/notice/view/uds-ori-42270>.

Castellotti V., *Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre : enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité*, in « Cahiers de l'ACEDLE », 7(1), 2010, pp. 181-207.

Dabène L., Cicurel F. et al., *Variationes et Rituels en classe del langue*, Paris, Hatier, 1990.

Dabène L., *Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère*, in "Etudes de linguistique appliquée", 55, 1984, pp. 39-46.

Delbart A.-R., *Les exilés du langage. Un siècle d'écrivains français venus d'ailleurs (1919-2000)*, Limoges, Presses universitaires de Limoges, 2005.

Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina, 1995.

Gogolin I., U. Neumann, *DIL – LANGUAGE-LINGUA, Sprachliches Handeln in der Grundschule*, Grundschulzeitschrift, 43, 1991, pp. 16-31.

Kramersch C., *Contrepoint* in G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Edition des archives contemporaines, 2008, pp. 319-323.

Krumm H. J., *Kinder und ihre Sprachen – lebedinge Mehrsprachigkeit*, Wien, Eviva, 2001.

Manconi T., *Le autobiografie linguistiche nella formazione iniziale e permanente dei docenti di lingue*, in G. Anfosso, G. Polimeni, E. Salvadori (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 235-249.

Molinié M., *Le dessin réflexif. Eléments d'une herméneutique du sujet plurilingue*, France, Centre de Recherche Textes et Francophonies, Encrage-Belles Lettres, 2009, in <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01475642/document>, consulté le 22/01/2019.

Moore D., Simon D., *Déritualisation et identité d'apprenants*, in « Acquisition et interaction en langue étrangère », in <http://aile.revues.org/1374>, consulté le 22/01/2019.

Perregaux C., *(Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues*, in « Bulletin Vals/Asla », Bulletin suisse de Linguistique appliquée, 76, Biel/Bienne, 2002, pp. 81-94.

Perregaux C., *Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images*, in « Le dessin réflexif: élément d'une herméneutique du sujet plurilingue », CRTF, Encrages-Belles Lettres, 2009.

Puren C., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CREDIF-Didier, coll. « Essais », 1994, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1985>, consulté le 24/01/2019.

Simon D. L., Thamin N., *Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »* in C. Balsiger, D. B. Köhler, J. F. De Pietro, C. Perregaux (Dir.), *Mettre le biographique au travail en formation: un levier pour une didactique du plurilinguisme, Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'Harmattan, Espaces discursifs, 2012, pp. 285-302, in [https://www.u-picardie.fr/LES-CLaP/IMG/pdf/D--L\\_Simon\\_et\\_N\\_Thamin\\_Reflexions\\_epistemologiques\\_sur\\_la\\_notion\\_de\\_\\_biographies\\_langagieres\\_cle0126fa.pdf](https://www.u-picardie.fr/LES-CLaP/IMG/pdf/D--L_Simon_et_N_Thamin_Reflexions_epistemologiques_sur_la_notion_de__biographies_langagieres_cle0126fa.pdf), consulté le 22/01/2019.

Trevisse A., *Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des débutants francophones*, in "Encrages", Université de Paris 8-Vincennes, 1979, pp. 44-52.

Wolf-Fedida M. (sous la direction de), *Bilinguisme et psychopathologie*, Saint-Martin-de-Blagny, MjW Fediton, 2019.

Received: January 27, 2019

Revisions received: February 20, 2019/March 14, 2019

Accepted: April 14, 2019