

Chapitre 6

Biographie langagière et objectifs d'apprentissage : compte rendu d'une expérience

Chiara BEMPORAD & Claudine REYMOND

Cette contribution se veut un compte rendu et un bilan critique d'une application particulière de la biographie langagière comme outil d'apprentissage dans le cadre d'un cours intitulé: *Méthodologie pour les études académiques*. Ce cours s'adresse aux étudiant-e-s de Diplôme et de Discipline de base Français langue étrangère de première année. Le but de ce cours de deux heures hebdomadaires est de permettre aux étudiant-e-s de s'interroger sur leurs pratiques et de se familiariser avec des méthodes de travail pour qu'ils puissent exploiter au mieux toutes les occasions qui leur sont données de progresser et d'être efficaces à la fois dans des cours spécifiques à l'apprentissage de la langue et dans des cours disciplinaires. C'est dans ce cadre que nous leur avons proposé une activité de réflexion sur leurs expériences d'apprentissage de la langue française en recourant à la biographie langagière. Nous indiquerons tout d'abord quels étaient les objectifs et le déroulement de cette activité, puis nous analyserons deux travaux d'étudiantes que nous avons retenus en tant qu'exemples, avant de faire le bilan de cette expérience.

Objectifs de l'activité

L'objectif principal de l'activité proposée était de renforcer et de motiver l'apprentissage en autonomie des étudiant-e-s. En effet, nous pensons que l'apprentissage est favorisé par une meilleure connaissance de soi et de ses propres pratiques d'apprentissage. Par ailleurs, dans le contexte homoglotte dans lequel vivent nos étudiant-e-s, il nous paraît essentiel de les inciter à profiter de toutes les occasions s'offrant à eux pour soutenir leur apprentissage. Nous avons voulu leur donner la possibilité de réfléchir, pour les systématiser, aux multiples ressources, humaines, matérielles et situationnelles auxquelles recourir dans leur apprentissage. Concrètement notre objectif était de conduire les étudiant-e-s à :

- réfléchir à leur parcours d'apprentissage du français, aux méthodes utilisées,
- réfléchir à leur propre façon d'apprendre,
- réfléchir à la place du français dans leur vie,
- auto-évaluer leurs savoir-faire,
- fixer des objectifs d'apprentissage à court terme,
- imaginer des activités, trouver des stratégies, des moyens pour atteindre ces objectifs.

Déroulement de l'expérience

L'activité proposée s'est déroulée durant deux séances d'une heure et demie. Au cours de la première séance, nous avons introduit l'activité en soulevant la question de l'importance de réfléchir à son propre parcours d'appropriation d'une langue et de le relater à l'oral et à l'écrit. Nous avons ensuite distribué la consigne suivante :

Mettez par écrit (300 à 500 mots) vos expériences d'apprentissage du français, en répondant à l'ensemble des questions ci-dessous dans l'ordre et dans la forme que vous souhaitez.

- Comment et pourquoi avez-vous appris le français ? Dans votre pays, quelle place est donnée au français dans la scolarité ? et quelle place avait-il pour vous avant de vous inscrire à l'EFLE ?
- Quels éléments (personnes, événements) ont influencé positivement ou négativement votre envie de commencer ou de continuer à apprendre le français ?
- Avez-vous déjà entrepris un séjour dans un pays francophone ? Qu'est-ce que cela vous a apporté ?
- Pourquoi avez-vous entrepris un apprentissage approfondi du français à l'EFLE de Lausanne ?
- D'après vous, en quoi votre apprentissage du français pourra-t-il être important pour votre vie ?

Dans un premier temps, en classe, par le biais d'un échange par paires, les étudiant-e-s ont raconté leur biographie à leur collègue, suivant la consigne. Nous voulions par cela les aider à faire surgir les souvenirs et leur permettre de confronter différents parcours. La rédaction ultérieure de leur biographie bénéficierait ainsi du support de la classe et la tâche paraîtrait moins compliquée.

Pendant la deuxième séance, les étudiant-e-s qui avaient rédigé individuellement leur biographie se sont de nouveau regroupés par deux pour lire la biographie de l'autre et pour discuter sur plusieurs points selon la consigne suivante :

Discutez et réfléchissez avec votre collègue sur :

- la façon dont vous avez appris le français
- les difficultés linguistiques et culturelles que vous rencontrez maintenant à l'EFLE et dans votre vie en Suisse
- ce que vous avez besoin de faire avec le français maintenant
- ce que vous voudriez faire avec le français plus tard (vos objectifs)
- ce qui est le plus urgent à travailler pour améliorer votre vie personnelle et professionnelle ainsi que vos relations sociales

Pour mieux aider à la réflexion, nous avons présenté les niveaux et les descripteurs du Portfo-

lio européen des langues (PEL)³¹ pour les cinq activités langagières (parler, lire, écrire, interagir, comprendre). Cela leur a permis de se situer plus concrètement par rapport à leurs difficultés, leurs erreurs, leurs stratégies et d'envisager des pistes pour améliorer leurs compétences langagières dans l'accomplissement d'actions réelles et spécifiques. Dans un deuxième temps, nous leur avons distribué la consigne suivante, pour qu'ils rédigent individuellement chez eux un autre texte :

1. mettez par écrit le résultat de votre discussion-réflexion

- présentez quelques activités (au moins 5) que vous pensez faire dans le cadre des cours à l'EFLE, mais aussi dans votre vie quotidienne et qui pourraient vous aider à améliorer vos compétences langagières pour atteindre les objectifs que vous vous êtes fixés.
- précisez quel est votre objectif pour chaque activité

2. mettez en œuvre ces activités pendant quelques semaines et faites un bilan :

- quels sont les facteurs qui vous ont aidés ou gênés dans l'exercice ?
- que pensez-vous de l'évolution de vos savoir-faire ?

Un tel travail voulait leur permettre d'identifier d'abord leurs besoins et leurs objectifs d'apprentissage (Richterich, 1985) et de concevoir ensuite des exercices et des activités concrètes pour atteindre ces objectifs.

Pour exemplifier cette activité, nous nous focalisons sur les travaux de deux étudiantes : Liu, étudiante chinoise, et Julia³², étudiante polonaise. Dans un premier temps, nous analyserons leur biographie langagière (BL), puis le texte réflexif qui l'a suivie (TR).

Analyse des données

• La biographie langagière (BL)

Dans ces réflexions sur la manière dont les étudiant-e-s ont appris, on constate que la motivation à l'apprentissage la plus importante est l'intégration. Liu mentionne cet aspect à plusieurs reprises dans son texte.

Notes

³¹ L'édition du PEL utilisée est : Foster Vosiki, B., *Portfolio européen des langues. Éducation supérieure*, Editions scolaires du canton de Berne/Berner Lehrmittel- und Medienverlag (BLMV), 2002.

³² Prénoms d'emprunt.

Si l'apprentissage paraît tout d'abord forcé, ou en tout cas extérieur à une volonté personnelle, « on est obligé de parler français »³⁷ écrit-elle, il s'impose très vite comme un élément indispensable pour l'intégration. Cette dernière devient nécessaire à ses yeux et son enjeu est essentiel, car elle veut pouvoir assumer complètement son statut de mère :

Les progrès de ma fille m'ont poussé à continuer à apprendre le français. Ça m'étonne qu'elle parle très bien le français depuis si peu de temps. On dit que le premier enseignant d'un enfant est sa mère. Comment puis-je donner une éducation familiale si je n'y comprends rien. Je veux m'intégrer dans la société le plus tôt possible.

Ne pas maîtriser le français, ne pas pouvoir communiquer dans cette langue, reviendrait à ne pas maîtriser son rôle de parent ou risquer de ne pas être reconnue dans ce rôle par les autres et, pire, par sa fille qui, elle, maîtrise bien le français. Garder sa légitimité dans la famille est, dans ce cas, une forte motivation pour apprendre le français.

L'idée d'intégration apparaît aussi lorsqu'elle mentionne le voyage fait en famille à Paris durant lequel la communication langagière se révèle utile et plaisante :

Nous sommes allés à Paris l'année passée. Je trouvais que les Français étaient sympathiques et assez patients. Nous essayions de demander le chemin, d'acheter des tickets, et de passer une commande dans des restaurants en français. Nous nous réjouissions de réussir à être compris.

Elle souligne le fait que réussir à se faire comprendre des Français en utilisant leur langue lui (et leur) a procuré du plaisir. Le plaisir apparaît là comme une autre sorte de motivation à apprendre, que l'on a peut-être tendance à sous-estimer. Cette étudiante parle le français non seulement pour transmettre et recevoir des informations, mais aussi pour le plaisir d'être comprise et donc reconnue. Ce plaisir est sans doute aussi essentiel pour fonder la confiance et l'estime de soi dans l'apprentissage.

Le souci de s'intégrer qui, pour Liu, signifie concrètement communiquer avec les autres, réapparaît un peu plus loin dans le texte comme une nécessité :

Je reste à la maison. Je parle chinois avec mon mari et ma fille. Je fais des courses dans des supermarchés. Je mets mes achats dans mon chariot et passe à la caisse. Le prix de chaque produit est affiché sur un écran. Je dis : "Merci. Au revoir !" Ce sont les seuls mots que je prononce souvent en français. Je m'ennuie. Il me sent que je suis séparée de cette société. Ce n'est pas la vie que j'en ai envie. Je dois faire mes efforts pour continuer à apprendre le français. Je dois créer une atmosphère de français.

Note

³⁷ Nous respectons l'interlangue des étudiantes.

La volonté d'échapper à l'ennui et à l'isolement social est traduite avec beaucoup d'efficacité dans des phrases simples juxtaposées, toutes construites de la même façon et relevant des faits ponctuels anodins de la vie quotidienne. Dans ce contexte, s'intégrer est la seule façon de ne pas se sentir « séparée de cette société » et pouvoir interagir en français avec les gens qui l'entourent au quotidien en est la clé.

En lien étroit avec la volonté de sortir de l'ennui, elle exprime le souhait d'avoir une vie active sur le plan professionnel, dans la société francophone où elle vit maintenant :

J'étais ingénieur électricienne. [...] J'ai terminé ma profession il y a deux ans. Je me plaignais d'être trop occupée quand j'avais du travail et j'avais envie d'avoir du repos, mais maintenant la vie active me manque beaucoup. Depuis que je me suis mis à "retraite", je pense toujours à commencer un nouveau métier.

Occuper une fonction dans la société me permet de rester jeune et de combattre la paresse intellectuelle. J'aspire à recommencer ma carrière. Des chances seraient perdues si je ne les saisis pas. Donc, je me prépare pour mon avenir.

Pour Julia, l'idée d'intégration apparaît tout à la fin de sa biographie.

Le fait de vivre en milieu francophone et d'apprendre le français autrement qu'elle ne l'avait fait en Pologne (deux mois de cours dans une école) lui permet d'envisager cette langue comme un moyen d'intégration ; elle peut même envisager son avenir professionnel lié au français :

Après mon arrivée en Suisse j'ai vu le français comme une langue, qui me permettra de communiquer avec d'autres et de comprendre la culture locale et la vie quotidienne en Suisse. Actuellement je vois le français comme une possibilité d'enseigner, dans un avenir lointain, plus qu'une langue étrangère.

On voit bien, au travers de ces deux seuls exemples, que dans un contexte homoglotte, s'intégrer est une motivation pour apprendre le français et que cette intégration est à la fois envisagée sur les plans privé et professionnel. Par ailleurs, il est clair que l'apprentissage se développe premièrement à travers l'interaction verbale. Cela confirme donc la thèse socioconstructiviste selon laquelle « l'apprentissage est un processus individuel mis en mouvement et rendu possible par l'interaction avec un partenaire social » (Bange : 10).

En outre, il est possible d'observer que le recours à la BL entendue comme discours (écrit dans ce cas, mais pouvant également être oral) sur son propre parcours d'apprentissage, amène les étudiant-e-s non seulement à évoquer et relater leur vécu, à travers des séquences narratives et descriptives, mais en même temps à contextualiser ce parcours, à le commenter et à y réfléchir avec un recul critique, comme le prouvent les séquences argumentatives du texte.

Néanmoins, la BL en soi ne suffit pas pour amener l'étudiant à une réflexion profonde et surtout pour lui permettre d'appliquer concrètement le résultat de ce questionnement. Pour cette raison, nous l'avons utilisée comme une étape intermédiaire, d'évocation et de réflexion sur le vécu par l'étudiant, pour ensuite le pousser à concevoir des activités pratiques d'identification et de résolution de problèmes d'appropriation ainsi que de développement des stratégies d'apprentissage.

• Le texte réflexif (TR)

Le TR qui a suivi la BL est le résultat d'une telle mise en pratique. D'abord, il faut noter que les étudiant-e-s étaient libres de présenter ce travail sous la forme qu'ils souhaitaient. Les deux exemples retenus témoignent de la diversité des présentations : des travaux structurés, suivant au plus près la consigne pour chaque activité langagière (comme dans le cas Julia), s'opposent à des travaux plus libres, moins systématiques, plus proches du récit d'expérience et dans lesquels les activités langagières se mélangent, comme chez Liu. Cela nous montre que le TR est plus personnel que la BL et peut ainsi permettre à l'étudiant de structurer sa pensée et sa manière de raisonner plus à son gré.

Deuxièmement, on peut affirmer que, dans ce texte, il y a un retour à l'élément biographique, déjà mobilisé précédemment, mais que cela se fait, cette fois, en fonction de l'identification des besoins. Il paraît évident que les étudiant-e-s, désormais familiers de la pratique biographique, ont pris le réflexe de mobiliser leur expérience personnelle pour rechercher des stratégies, des exercices et des activités qui leur permettent d'améliorer leur langue.

Dans le cas de Liu, l'élément descriptif domine. Elle se décrit en tant qu'étudiante, en se mettant en scène :

Je n'ai pas de prétextes à ne pas assister aux cours. Je me réjouis de pouvoir comprendre ce que les professeurs disent en classe. J'essaie de poser des questions, de répondre et de discuter même si j'ai de la peine à m'exprimer clairement. Pour les devoirs, je refais plusieurs fois jusqu'à ce que j'en sois satisfaite. Ce que j'apprends à l'université est plus théorique que pratique.

Cette description est suivie d'une considération à caractère argumentatif où Liu considère l'importance des efforts pour profiter des moments de communication pour mieux apprendre : « je me plaignais toujours du fait que je n'avais pas de chance de communiquer en français. Et je me suis rendu compte que la chance n'arriverait pas si on ne la pourchassait pas ».

La prise de conscience de devoir trouver et même créer des situations de communication est un élément clé dans le parcours d'appropriation langagière de cette étudiante. Dès lors, elle affirme rechercher chaque occasion de communication : elle devient ainsi plus attentive à ses progrès et trouve en elle-même des stimuli à l'apprentissage, par exemple en parlant avec sa voisine ou en aidant des voyageurs dans le métro.

Chez Liu, l'intégration dont elle parlait dans sa BL, passe premièrement par la conversation exolingue. Elle met en œuvre ainsi des pratiques raisonnées pour améliorer non seulement la production orale, mais aussi la réception :

En cherchant à communiquer avec les autres, j'ai pu pratiquer de plus en plus souvent le français. En écoutant la radio, j'enregistre des émissions et les transcris de temps en temps. En faisant ces activités, j'améliore considérablement ma capacité de compréhension orale.

Liu accorde également de l'importance à la pratique de l'écrit. Toujours dans le cadre des transcriptions qu'elle fait des documents oraux, elle indique: « Maintenant, j'écris d'abord sur une feuille et ensuite je tape le texte enrichi à l'ordinateur. Comme ça, je réfléchis plus sur mon orthographe ».

Elle ne passe pas seulement par l'écrit pour mieux s'appropriier l'oral, mais, parfaitement consciente des différences entre écrit et oral, elle fait un travail inverse d'oralisation de l'écrit, comme en témoigne cette observation:

D'ailleurs, il faut lire à haute voix. Les syllabes orales sont différentes aux syllabes écrites. Je peux comprendre une phrase en la lisant mais peut-être que je ne la comprendrais en l'écoutant.

Dans le TR, Liu conclut par une considération sur les caractéristiques générales de l'appropriation langagière qu'elle voit comme un parcours très long et complexe, sans véritable fin:

En conclusion, j'apprends beaucoup depuis que je suis entrée à l'UNIL, mais ce n'est pas suffisant. Il faut pratiquer le français en tout temps et en tout lieu. Je sais que ce que je fais peut être comparé à la construction d'une maison. On ne peut pas la finir en un jour. Je dois continuellement faire des efforts pour maîtriser le français.

Le TR de Julia se présente comme une production très structurée qui réfléchit sur les cinq pratiques langagières de manière systématique avec des propositions concrètes d'activités.

Pour l'interaction, une des choses les plus intéressantes à noter, c'est le fait qu'elle attribue la raison de ses problèmes d'apprentissage les plus importants à un aspect particulier de son caractère:

Je vais essayer de vaincre mes difficultés et de m'exprimer pendant les discussions même si mes émotions me dérangent d'expliquer mon point de vue. Bien que je n'arrive pas trouver un mot adéquat je vais essayer de trouver un autre pour expliquer ce que je veux dire. Je sais que j'ai beaucoup de travail dans cette sphère de mes difficultés langagières et psychologiques mais je vais m'efforcer de faire des progrès.

En effet, dans ce TR, elle réfléchit sur ses peurs, ses incertitudes et ses limites et elle s'efforce de trouver des solutions pour les résoudre. De fait, elle comprend qu'apprendre le français relève plus d'un travail sur soi-même et sur son caractère que d'un simple apprentissage de notions linguistiques ou d'une pratique systématique de la langue.

Chez Julia, on retrouve, comme chez Liu, la volonté de rechercher des occasions de communication. Par exemple, elle décide de parler en français avec la nounou de son fils, car c'est là une des seules situations où elle peut pratiquer le français hors de l'école:

Je n'ai personne à la maison avec qui je peux parler français (sans compter mon fils de trois ans qui passe beaucoup de temps avec sa nounou et qui parle avec lui en français), mais d'ores et déjà je vais parler aussi avec la nounou uniquement en français (jusqu'aujourd'hui je parlais avec elle en allemand parce qu'elle est suisse allemande et parle couramment les deux langues).

La volonté d'améliorer son apprentissage est évidente aussi dans sa réflexion sur l'écrit et sur la lecture. Par exemple, puisqu'elle est intéressée par la psychologie, elle décide de lire des périodiques dans ce domaine pour perfectionner sa réception écrite en s'informant et en apprenant ce qu'elle aime :

Pour améliorer ce point de mes difficultés [l'écrit] je vais lire un des journaux qui touchent à la psychologie, qui n'est pas forcément un journal scientifique mais plutôt un magazine populaire (un mensuel par exemple) destiné aux gens qui s'intéressent à la psychologie.

Un tel comportement ne révèle pas seulement une connaissance de soi, mais également une mise en œuvre de pratiques précises pour apprendre, en s'appuyant sur cette connaissance, il s'agit d'utiliser des stratégies d'apprentissage, c'est à dire la recherche et la mise en œuvre de pratiques réfléchies et conscientes pour agir concrètement sur son apprentissage. Une autre ressource qui émerge du TR, c'est le recours à la comparaison avec ses pratiques et ses difficultés dans ses langues sources. En ce qui concerne l'écrit par exemple, Julia compare son approche de l'écriture en français avec celle dans ses deux autres langues :

Je me rends compte que ce domaine me pose beaucoup de problèmes. C'est une difficulté qui ne touche pas uniquement la langue française mais aussi ma langue maternelle qui est le polonais et ma langue professionnelle qui est l'allemand. Ce que je préfère en écrivant, c'est de m'exprimer de manière courte et succincte en ne pas m'engageant dans les détails.

Le fait de prendre conscience qu'elle a des problèmes également en polonais et en allemand lui permet d'abord de relativiser les difficultés qu'elle rencontre en langue étrangère ainsi que de mobiliser les stratégies adoptées dans ses langues sources pour les appliquer à la langue cible.

Par le biais de ces deux exemples, il est possible de montrer que ce TR a permis aux étudiant-e-s de réfléchir à leur apprentissage, d'une manière bien plus approfondie et systématique que ne le permet la BL, de relativiser leurs difficultés et de rechercher des stratégies d'apprentissage. C'est un outil pour les pousser à prendre en charge leur appropriation de manière raisonnée.

Conclusion

En guise de conclusion, nous ferons deux types de considérations.

D'un point de vue théorique, nous pouvons affirmer que la pratique de la biographie langagière, conçue comme simple rédaction de son propre parcours d'apprentissage, à la manière proposée, par exemple, par le PEL, ne suffit pas. Elle ne devient véritablement utile qu'au moment où elle est intégrée à une réflexion plus générale, qu'elle est thématisée et pratiquée en classe, qu'elle est suivie d'autres activités permettant de s'en servir concrètement. C'est le cas dans l'activité illustrée, visant explicitement l'identification des besoins ainsi que l'explicitation des objectifs et des stratégies d'apprentissage. Dans cette séquence didactique, le TR est l'aboutissement de la BL et par conséquent la partie la plus importante du travail. Dans le TR, les étudiant-e-s s'efforcent de réfléchir, de prendre un peu de distance, de relativiser leurs difficultés, de proposer des activités pour atteindre leurs objectifs et d'en faire un bilan après les avoir pratiquées. La BL n'est que l'étape initiale, mais nécessaire pour lancer l'activité, pour mobiliser l'élément biographique en fonction de quelque chose de plus complexe et concret. Elle est un instrument de réflexion, mais elle n'est pas un but en soi.

En ce qui concerne le recours aux descripteurs par niveaux du PEL, (qui constituent la partie la plus originale du PEL, vu que la biographie langagière est une pratique et un objet d'étude bien antérieurs à ce document), ils se sont révélés, dans notre cas, pertinents et fonctionnels dans notre perspective d'inciter à la réflexion sur l'appropriation langagière et sur l'autoévaluation. Les étudiant-e-s y ont trouvé une bonne piste de réflexion, des idées pour concevoir des exercices et des activités spécifiques et ils ont pu ainsi se questionner sur leurs compétences réelles. Ces descripteurs ont été des outils proposés aux étudiant-e-s pour qu'ils s'en servent de manière personnelle et structurée. Nous avons donc utilisé ces descripteurs différemment de ce que le PEL propose (avec le système des coches), en les adaptant à nos exigences, nos objectifs et notre contexte d'enseignement³⁸. Ces descripteurs intégrés à une réflexion globale et personnalisée de l'étudiant ont donné des résultats très satisfaisants.

D'un point de vue pratique, on peut dire qu'il est intéressant et utile de proposer aux étudiant-e-s un espace de réflexion sur leur parcours, leurs pratiques et leurs objectifs. La réflexion sur les objectifs est particulièrement enrichissante par la discussion qu'elle instaure entre pairs et par la mise en place de petites activités à faire au quotidien.

Cette réflexion, ponctuelle dans le cours de *Méthodologie*, devrait idéalement s'inscrire dans un cours de langue permettant d'offrir un accompagnement personnalisé et suivi pour chaque étudiant. En effet, si une telle activité incite et développe le travail en autonomie, elle requiert toutefois un soutien sur le long terme. La présence d'une personne ressource est importante pour offrir une aide en cas de blocage, de démotivation, pour réorienter et faire le point, et surtout décroïsonner, c'est-à-dire amener les étudiant-e-s à articuler les savoir-faire maîtrisés dans les langues sources et ceux à acquérir en français ainsi qu'à tisser des liens entre des activités langagières proposées en cours et des activités langagières se déroulant hors des cours.

Note

³⁸ Par ailleurs, cela répond tout à fait à la visée générale des dispositifs conçus ou promus par le Conseil de l'Europe, qui se veulent des outils à reprendre et à réélaborer et non pas des modèles à imposer.

Bibliographie

Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère: cognition et interaction*. Paris: L'Harmattan

Richerich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.