

Exploitation de la démarche biographique en classe de langue

RAPHAËL BARONI et CHIARA BEMPORAD

117

La présente contribution portera sur deux formes différentes d'exploitation de la démarche biographique¹ dans un contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue. Ces deux dispositifs qui s'appuient, l'un sur une production écrite en classe et l'autre sur des discussions à l'intérieur d'un forum Internet, soulignent l'importance du choix du genre biographique et de son encadrement didactique de manière à tirer le meilleur parti de son effet potentiel sur l'appropriation langagière².

Le terme de « démarche biographique », entendu comme le recueil et l'analyse du vécu de l'apprenant dans son rapport aux langues, renvoie à une pratique actuelle désignée le plus souvent par le terme de « biographie langagière » et diffusée surtout grâce aux différents *Portfolios européens des langues* (PEL), dont l'une des trois parties est consacrée à cet outil didactique. Ces instruments pédagogiques, qui sont en train de s'imposer de plus en plus en Suisse comme ailleurs en Europe, sont issus des recherches menées au sein du Conseil de l'Europe et diffusées par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Le concept de biographie langagière figure dans la section liée au *curriculum* de l'apprenant·e :

« À cet égard, l'appréciation et l'évaluation des connaissances et des savoir-faire devraient pouvoir tenir compte de l'ensemble des circonstances et expériences où ces connaissances et savoir-faire se mettent en place. Le projet d'un Portfolio (Portefeuille européen des langues) permettant à un individu d'enregistrer et de présenter différentes facettes de sa biographie langagière va bien dans ce sens. Il s'agit en effet d'y faire mention, non seulement des certifications ou validations officielles obtenues dans l'apprentissage de telle ou telle langue, mais aussi d'y enregistrer des expériences plus informelles de contact avec des langues et cultures autres. » (Conseil de l'Europe 2001 : 133)

¹ Tout au long de cet article, nous utilisons le terme « biographie », et ses dérivés, comme synonyme d'« autobiographie ».

² Nous utilisons le terme d'appropriation pour abolir la dichotomie de Krashen entre l'acquisition (processus inconscient, implicite et orienté vers la signification) et l'apprentissage (processus conscient, explicite, orienté vers la forme de la langue), d'après Besse et Porquier (1982 : 79).

L'expression « démarche biographique » nous paraît plus appropriée que « biographie langagière » pour plusieurs raisons. Premièrement, étant donné qu'elle est moins fréquemment utilisée, l'expression « démarche biographique » a l'avantage d'être moins connotée que celle de « biographie langagière » et, par conséquent, elle est à la fois moins spécifique et plus souple d'usage. La biographie langagière telle qu'elle s'est popularisée à partir du PEL se présente en effet, dans la plupart des cas, sous la forme d'une production écrite. Pourtant, les formes discursives que peut prendre pour un sujet l'adoption d'une démarche biographique sont extrêmement diverses : la biographie peut se réaliser sous forme écrite mais aussi orale ou dessinée³, monologale ou interactionnelle, sous forme de forum ou de discussion en classe, etc. À ce propos, le Groupe de recherche sur les biographies langagières⁴ (GReBL) de l'Université de Lausanne considère la biographie langagière, au sens large, comme :

« la mise en discours (monologale ou interactionnelle) par un sujet des différentes expériences d'appropriation des langues étrangères ou secondes, permettant de relever et d'analyser les paramètres subjectifs et sociaux impliqués dans le parcours d'apprentissage de la personne, plus précisément en ce qui concerne les circonstances, les motivations et la chronologie de ces appropriations »⁵.

Par ailleurs, la « biographie langagière » renvoie habituellement au concept de « trajectoire d'appropriation », c'est-à-dire à un parcours d'une certaine extension temporelle qui devient l'objet d'une réflexion menée par l'apprenant-e, qui « considère son appropriation comme un tout, une expérience qui a affecté sa personnalité, son identité, et dont les circonstances peuvent être racontées » d'une manière rétrospective (Jeanneret 2010 : 35). De ce point de vue, il y a biographie lorsque, à un moment donné, l'apprenant-e analyse l'ensemble de sa trajectoire, ou du moins une partie qu'il/elle juge significative de celle-ci. Dans cet article, il sera question, plus généralement, de la manière dont on peut exploiter certains éléments du vécu d'un-e apprenant-e en

³ Sur le « dessin réflexif », voir Molinié (2009).

⁴ Voir URL : www.unil.ch/fle/pages53055_fr.html, consulté le 1^{er} septembre 2010.

⁵ Cette citation est tirée du document de présentation du GReBL que l'on trouve sur le site de l'École de français langue étrangère de l'Université de Lausanne ; URL : www.unil.ch/fle/pages53055_fr.html.

thématisant son rapport à la langue et à son appropriation. Dès lors, il est préférable de parler de « démarche biographique », en incluant toutes les manières possibles d'utiliser des éléments biographiques de manière à favoriser l'adoption d'une « posture réflexive » (Jeanneret 2010 : 40) sur l'appropriation langagière.

Après avoir tracé un état sommaire des recherches concernant la démarche biographique dans la didactique des langues, nous donnerons un rapide aperçu de deux

activités qui ont été pratiquées dans des cours de l'École de français langue étrangère (EFLE) de l'Université de Lausanne. Ces cours s'adressaient à des étudiants de français langue étrangère (FLE) de provenances très diverses (européenne et extra-européenne, une dizaine de langues représentées) et étaient spécifiquement conçus pour développer une posture réflexive. Ces activités ont en commun d'exploiter la démarche biographique en s'appuyant sur la classe comme ressource ainsi que comme lieu de partage et de réflexion des expériences d'appropriation. Les canevas de telles activités pourraient, par ailleurs, être réutilisés dans d'autres cours de langue, et notamment dans des cours intensifs avec des étudiant·e·s de langues et de nationalités hétérogènes, comme c'est le cas au Cours de vacances de l'Université de Lausanne.

119

La démarche biographique dans la didactique des langues

Nous commencerons par faire le point sur les études concernant la biographie langagière, de manière à situer notre approche dans le paysage actuel de la recherche. Le terme de biographie langagière est lié depuis longtemps à l'approche communicative, en particulier à la notion de centration sur l'apprenant·e telle que les ouvrages conçus au sein du Conseil de l'Europe la préconisent. Elle se retrouve en effet déjà chez Richterich et Chancerel (1977), dans la section *Identification par l'apprenant de ses besoins en fonction des modes d'évaluation* :

« Le futur apprenant fera d'abord état d'information sur sa biographie langagière et il tentera d'estimer ses connaissances préalables de la langue qu'il se propose d'apprendre. Même si cette estimation est vague et subjective, elle n'en est pas moins importante, car elle traduit l'image qu'il se fait de son acquis, image qu'il est nécessaire de connaître parce qu'elle sera présente tout au long de l'apprentissage. »
(Richterich et Chancerel 1977 : 27)

Il est possible de noter, premièrement, que la pratique de la biographie langagière est conçue ici comme un outil pour l'apprenant·e lui permettant d'identifier ses besoins et ses objectifs d'apprentissage⁶. Elle est de ce fait un instrument pour un apprentissage plus efficace. À ce propos, il faut relever un changement entre cette première notion de biographie langagière et la place que lui donne, vingt ans après, le CECR, dans lequel la perspective plus proprement pédagogique théorisée par Richterich et Chancerel (1977) paraît céder la place à un simple « enregistrement » d'expériences pour pouvoir documenter et valoriser à la fois les expériences d'apprentissage (en milieu scolaire, souvent certifiées) et celles liées à l'acquisition hors de

⁶ Cette thématique est exploitée notamment dans Richterich (1985).

la classe, en milieu naturel. C'est en effet une chose de mentionner et de valoriser les expériences, c'en est une autre de les exploiter pour améliorer l'appropriation, en agissant notamment sur la motivation à apprendre, ainsi que sur l'objectivation des contextes et des stratégies d'appropriation.

120

Dans les années 1990, d'autres recherches ont repris la question. Porquier (1995), par exemple, théorise le concept de « trajectoire d'apprentissage », en la définissant comme « l'ensemble, la succession et l'imbrication des expériences d'apprentissage linguistique vécues par un individu pendant une période de temps supérieure à celle de l'apprentissage temporaire d'une seule langue dans un seul contexte » (Porquier 1995 : 94). Ne s'attachant pas à des analyses de productions discursives, mais se focalisant sur le concept de trajectoire, l'auteur affirme en outre :

« L'observation, la reconstruction et éventuellement le suivi des trajectoires d'apprentissage amènent à repérer des continuités et des ruptures, des enchaînements, des poursuites et des reprises dans l'apprentissage d'une, deux ou plusieurs langues à travers des contextes diversifiés et à mettre en évidence l'effet des imbrications et des changements de contexte sur le processus d'apprentissage et les styles d'apprentissages. » (Porquier 1995 : 95)

En reprenant ce concept de « trajectoire », de nombreux travaux ont été réalisés pour documenter des trajectoires d'apprenant-e-s et pour trouver des manières d'analyser des récits autobiographiques portant sur l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues. Par exemple, Deprez (1993, 2000, 2002, 2004) s'intéresse aux récits de migration, aux problèmes dégagés par cette expérience du point de vue de l'identité, ainsi qu'aux méthodes d'analyse et d'interprétation de ces discours, pour la plupart oraux.

À partir des années 2000, sous l'influence des PEL, la terminologie de « biographie langagière » s'est imposée (voir Perregaux 2002, 2006, et Molinié 2000, 2002, 2006)⁷. Elle est en général considérée comme « 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 »

⁷ Parmi les publications les plus récentes sur la question de la biographie langagière, on peut citer : Adamzik et Roos (2002); Molinié (2006); Molinié et Bishop (2006).

(Perregaux 2002 : 83). La démarche biographique est importante, parce qu'elle permet au chercheur qui étudie ces discours « de comprendre comment les acteurs perçoivent, vivent et interprètent les opérations

d'apprentissage » (Lüdi 2005 : 152) et surtout parce qu'elle représente pour celui ou celle qui la produit « une tentative de comprendre soi-même sa vie et de l'expliquer aux autres » (Lüdi⁸ 2005 : 147). Christiane Perregaux souligne pour sa part que l'activité biographique permet une décentration ou une prise de recul, dont on suppose qu'elles ont des effets bénéfiques sur la motivation, les stratégies d'apprentissage, etc. Ainsi que le souligne Perregaux, la « construction présente » s'appuie dès lors sur un « processus d'actualisation des faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire » (Perregaux 2002 : 84), ce qui signifie que la fidélité du témoignage importe moins que l'émergence d'un nouveau point de vue sur les expériences vécues, aussi bien pour le récepteur que pour le producteur du message :

121

« 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. » (Perregaux 2002 : 88)

Perregaux évoque ici l'importance de travailler sur les représentations de la langue et de son apprentissage, de façon à amener l'apprenant-e à déconstruire et reconstruire ses représentations pour améliorer l'appropriation d'une langue ou pour favoriser le plurilinguisme. En effet, les représentations « influencent largement les procédures et les stratégies qu[e les acteurs sociaux] développent et mettent en œuvre pour apprendre » (Moore 2001 : 9). Un lien étroit se fait donc jour entre les représentations (ou du moins la partie observable des représentations : celle qui fait l'objet d'une mise en discours) et les attitudes. Ces dernières sont définies comme une « disposition face à un objet » qui se manifeste en termes d'« ouverture et fermeture » et qui est « fortement corrélée à la réussite ou à l'échec scolaire » (Py 2003 : 23). S'il est donc possible d'affirmer qu'il existe une corrélation entre représentations, attitudes, motivation à apprendre et résultats dans l'appropriation, la démarche biographique est alors cruciale pour saisir la manière dont le sujet met en discours cet ensemble.

Les deux activités que nous allons présenter se situent dans le prolongement de ces réflexions qui associent la démarche biographique à des enjeux proprement didactiques. Cette perspective va avoir des implications fondamentales au niveau du choix des genres discursifs véhiculant les représentations et de leur exploitation. Il ne s'agit donc pas de documenter une trajectoire de manière à établir le *curriculum* de l'apprenant-e ou de parvenir à une meilleure

⁸ À noter que Lüdi (2005) n'emploie pas le terme de « biographie langagière » mais de « biographie linguistique ».

compréhension de son vécu ou de son identité⁹, mais bien de trouver le moyen le plus adapté permettant d'exploiter sa mise en discours dans une finalité didactique, ce qui passera notamment par une attention particulière à la manière dont la biographie est partagée, interprétée et reconfigurée.

Deux cas d'exploitation de la démarche biographiques

L'exploitation pédagogique la plus connue et la plus répandue de la biographie langagière en classe de langue est probablement celle proposée par le PEL, dans lequel, avec d'autres types d'exercices, cette dernière prend la forme d'un texte écrit relatant les « expériences d'apprentissage pour toutes les langues » de l'étudiant·e¹⁰.

122

Dans le cas du PEL, la biographie langagière agit au niveau individuel : le *Portfolio*, comme son nom l'indique, est en effet une sorte de dossier de classement d'expériences qui devrait, s'il est bien utilisé, suivre l'apprenant·e tout au long de sa vie, indépendamment des contextes spécifiques où il/elle se retrouve.

Cependant, il est possible d'envisager d'autres activités ponctuelles où les éléments biographiques font l'objet d'un partage en classe et deviennent une ressource à la fois individuelle et collective. Dans cette contribution, nous analyserons deux activités didactiques qui exploitent différentes formes discursives et qui utilisent la classe comme lieu de confrontation et de réélaboration des représentations. Dans la première activité, la biographie langagière écrite fait l'objet d'une activité orale d'échange entre pairs qui débouche sur des considérations générales concernant les objectifs et les stratégies d'appropriation langagière. La deuxième concerne un forum Internet portant sur des expériences d'appropriation.

Partage de biographies langagières écrites¹¹

La première activité a été expérimentée dans un cours, intitulé « Méthodologie

⁹ Pour la question spécifique de la relation entre l'identité et la biographie langagière, voir Baroni et Jeanneret (2008); Baroni et Giroud (2010).

¹⁰ Le PEL auquel nous faisons référence ici est celui de Foster Vosiki (2002).

¹¹ Cette activité, réalisée par Chiara Bemporad et Claudine Reymond, est décrite en détail dans Bemporad et Reymond (2011, à paraître).

pour les études académiques », qui s'adresse à des étudiant·e·s initiant un *cursus* de FLE à l'Université de Lausanne. Ce cours se propose, entre autres, d'inciter les étudiant·e·s à réfléchir sur leur propre parcours d'appropriation langagière. L'activité s'est déroulée durant deux séances hebdomadaires d'une heure et demie. Dans la première séance, un exercice similaire à celui du PEL a été proposé pour pousser les étudiant·e·s à réfléchir sur leur trajectoire d'appropriation du français, leur demandant de relater leurs « expériences d'apprentissage » en répondant aux questions suivantes :

« 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 ? »

123

Dans un premier temps, par le biais d'un échange en classe, chaque étudiant·e a raconté sa biographie à l'un ou l'une de ses collègues. Le but était de faire surgir des souvenirs et de permettre à chacun·e de confronter son parcours à d'autres. Faire bénéficier la rédaction ultérieure des biographies du support de la classe visait à rendre la tâche moins compliquée.

Pendant la deuxième séance, les étudiant·e·s qui avaient rédigé individuellement leur biographie se sont de nouveau regroupé·e·s par deux pour lire la biographie de l'autre et pour discuter plusieurs points concernant « la façon dont [ils ou elles ont] appris le français » et « les difficultés linguistiques et culturelles qu'[ils ou elles] rencontr[ent] maintenant à l'EFLE et dans [leur] vie en Suisse ». Ensuite, ils/elles ont dû identifier ce qu'ils/elles avaient besoin de faire avec le français à l'heure actuelle, ce qu'ils/elles voulaient « faire avec le français plus tard ([leurs] objectifs) », ainsi que ce qui était « le plus urgent à travailler pour améliorer [leur] vie personnelle et professionnelle ainsi que [leurs] relations sociales » (il s'agit des mots de la consigne). L'exercice devenait ainsi de plus en plus précis, les étudiant·e·s devaient identifier concrètement leurs difficultés, leurs erreurs, leurs stratégies et envisager des pistes pour améliorer leurs compétences langagières à travers l'accomplissement d'actions concrètes et spécifiques, en s'appuyant sur les descripteurs du PEL concernant les cinq activités langagières (parler, lire, écrire, interagir, comprendre). Tout cela était fait par groupes, les étudiant·e·s pouvant ainsi s'aider réciproquement en suggérant des exercices, en partageant leurs doutes et en se donnant des conseils sur leur manière de travailler. Par la suite, un autre texte individuel a suivi de manière à établir un bilan de cette activité et à identifier des objectifs et des exercices concrets visant à améliorer leur appropriation. Dans ces derniers textes, de nombreux/ses étudiant·e·s ont thématiqué la manière dont la discussion et la

confrontation avec les autres étudiant·e·s leur avaient été utiles pour reconfigurer certaines représentations qu'ils/elles avaient de la langue et de son appropriation. À titre d'exemple, voici le témoignage d'une étudiante suisse alémanique qui avait déclaré précédemment ne pas aimer le français, qu'elle avait été obligée d'apprendre à l'école primaire :

124

« Pendant notre conversation j'ai remarqué que c'est un privilège de commencer d'apprendre le français dans l'école primaire. Parce que dans quelques pays il est très difficile de trouver un cours pour apprendre le français. J'ai parlé avec une jeune fille de Pologne et elle voudrait depuis l'enfance apprendre cette langue. Elle a fait des grands efforts pour réaliser son rêve. Mais je pense que pour elle il était plus agréable d'étudier cette langue. Pour moi il était presque un combat l'apprendre. Parce que j'étais obligé d'aller à ces cours et je n'ai pas aimé le professeur. C'est mieux quand on peut étudier avec enthousiasme. »¹²

Le partage des expériences a permis à cette étudiante d'entrer en contact avec une autre manière de concevoir et de juger la langue française, ce qui peut lui permettre de mieux contextualiser le statut de cette langue en Suisse et, peut-être, de mieux comprendre les raisons pour lesquelles elle est enseignée d'une certaine façon. Même si une telle prise de conscience ne la conduit pas forcément à changer son attitude vis-à-vis du français, on peut espérer que cela lui permettra de relativiser son blocage et d'envisager une autre forme de relation avec la langue. En l'occurrence, on soulignera que cette reconfiguration aura été rendue possible non seulement grâce à la biographie proprement dite, mais surtout grâce à l'échange en classe qu'elle a permis de susciter.

*Partager ses expériences sur un forum*¹³

La deuxième activité didactique a été mise en œuvre dans un cours intitulé « Analyse des récits et biographie langagière ». Ce cours de deux heures hebdomadaires s'adressait à une vingtaine d'étudiantes de deuxième année de Diplôme (niveau B2) et portait, entre autres, sur la démarche biographique comme genre discursif et outil didactique. Il s'agissait de mettre en place une réflexion

¹² Les contributions des étudiant·e·s sont reproduites fidèlement.

¹³ Cette activité réalisée par Raphaël Baroni est décrite en détail dans Baroni (2011, à paraître).

théorique qui puisse s'appuyer sur une expérience pratique de la biographie langagière et qui permette également d'améliorer l'appropriation de la langue. La modalité choisie consistait en un forum publié sur un serveur Internet (*Moodle*), visant à partager des « récits d'appropriation ». Ce forum permettait non seulement

de rendre accessibles à l'ensemble de la classe les différentes anecdotes ou réflexions personnelles mises en ligne, mais également de réagir aux discours des autres, de manière à constituer des échanges portant sur un sujet commun. Chaque étudiante était tenue de participer au forum au moins trois fois par semaine, soit en lançant un nouveau sujet de discussion, soit en participant à une discussion déjà entamée. Au bout de trois semaines, un questionnaire d'évaluation a conclu l'exercice, ainsi qu'une discussion en classe.

Certaines précautions ont été prises dans la mise en place de l'activité et dans la formulation des consignes. Avant d'ouvrir le forum proprement dit, mais aussi pendant son déroulement, nous avons pu nous appuyer sur divers témoignages (littéraires ou rédigés par d'autres étudiant·e·s) permettant de préparer le terrain pour les productions des étudiantes. Il s'agissait de trouver une *médiation* permettant de sécuriser les apprenantes, de prendre du recul et de dégager des thématiques susceptibles de faire office de catalyseur pour entamer une réflexion sur leur vécu. De manière à éviter de poser trop de contraintes sur les productions biographiques, le choix des thématiques discutées dans le forum était relativement libre. Les consignes suggéraient simplement quelques pistes ou amorces, et les étudiantes avaient parfaitement le droit de participer à des discussions entamées par d'autres.

125

On notera que, lors des évaluations écrites et orales, certaines étudiantes qui pensaient a priori n'avoir rien à raconter sur le forum, ou qui avaient peur de s'exprimer, ont souligné qu'elles avaient apprécié le fait de pouvoir s'appuyer sur les discussions engagées par d'autres :

« Avant d'avoir pris le courage de raconter quelque chose sur le forum j'ai pensé que mes histoires sont pas assez intéressantes. Mais après quand les autres m'ont dit qu'elles ont eu les mêmes problèmes, je me suis dit que finalement mes histoires touchent d'autres gens, donc elles sont intéressantes. »

Par ailleurs, cette possibilité de participer à une discussion sur un sujet lancé par autrui a permis d'identifier des thématiques pertinentes pour un grand nombre d'étudiantes. En effet, il n'était pas rare que des sujets populaires (par exemple les anecdotes relatives à des problèmes de prononciation) fassent véritablement boule de neige, accumulant jusqu'à une douzaine d'interventions. Il était dès lors facile d'extraire certains sujets susceptibles d'être thématiques et discutés ultérieurement en classe, sans que ce soit l'enseignant qui opère un choix subjectif à travers une lecture transversale des témoignages.

D'un point de vue méthodologique, il faut encore mentionner les problèmes engendrés par la mise en place d'un forum dans lequel les étudiantes étaient relativement libres de s'exprimer, idéalement sans l'intervention directe de l'enseignant. Cette absence d'« interventionnisme » était motivée par le désir d'exploiter au maximum les avantages liés à une communication « horizontale », puisque le forum permettait à l'étudiante d'entrer en contact avec ses pairs sans passer par la médiation « verticale » de l'enseignant. On peut même parler, dans ce cas, de « communication horizontale élargie », dans la mesure où chaque intervention s'adressait à l'ensemble de la classe, et non à un groupe restreint d'interlocutrices privilégiées, ce qui est une différence assez sensible avec les échanges pratiqués ordinairement en marge des cours, qui réunissent le plus souvent des sujets appartenant à une même communauté linguistique ou culturelle.

L'objectif consistait à pousser les étudiantes à replacer les expériences qui déterminent, directement ou indirectement, l'appropriation de la langue, dans des contextes sociaux et des espaces variés. Grâce à la médiation du forum, il devenait ainsi possible d'évoquer des expériences mettant en jeu des rapports avec le milieu professionnel, les amis, les enfants, les parents ou les conjoints, qui conditionnent en grande partie l'appropriation. Ainsi, sur les questions, intrinsèquement liées l'une à l'autre, de la motivation et des processus de correction, les échanges suivants présentent un intérêt particulier :

« Parfois je téléphone à mes amies suisses à la maison et mon mari est aussi là. Après le téléphone, il me juge souvent : < cette fois tu parles très bien le français >, etc. Je sais bien que ce n'est pas du tout la vérité, mais je suis assez contente. [...] L'importance est qu'on a plus ou moins besoin d'encouragement. »

Réponse d'une étudiante : *« C'est clair qu'on a besoin de soutien et de la critique dans notre apprentissage du français, mais quelle critique vous supportez mieux ? La critique d'une enseignante à l'école ou votre partenaire/enfant/ami ? Personnellement, parfois j'ai de la peine à supporter les corrections de mon mari, parce que quand je demande pourquoi c'est comme ça, il me répond < je ne sais pas, mais c'est comme ça >... Vous imaginez à quel point c'est utile une explication pareille ! »*

Réponse d'une autre étudiante : *« Au début mon copain me corrigeait tout le temps mais maintenant il ne me corrige plus. Je lui ai demandé pourquoi il le faisait plus et il m'a répondu qu'il s'est habitué à mes fautes de grammaire et en plus il dit que ça fait aussi partie de mon charme. »*

Il est possible de noter par ces exemples le pouvoir de transformation de certaines représentations, qui dépend d'une prise de recul favorisant la réflexion et permettant, idéalement, d'acquérir une nouvelle motivation, de dépasser certains blocages ou de trouver de nouvelles ressources pour l'appropriation de la langue. Cette décentration sera d'autant plus aisée, si le discours, au lieu d'être impersonnel, est adressé à une communauté hétérogène susceptible de répondre de manière plus ou moins imprévisible. Le caractère très ouvert et dynamique du forum, qui encourage la production de discours brefs, fréquents, se répondant les uns aux autres dans un contexte de partage élargi, semblait donc particulièrement adapté pour remplir les objectifs du cours.

127

D'ailleurs, dans le questionnaire d'évaluation, un point concernait directement le phénomène de transformation dans la perception de la trajectoire de l'appropriation, et certaines réponses qui utilisent les termes de « réflexion », de « distance » ou de « recul » laissent clairement entendre que l'objectif semble avoir été atteint pour la plupart des étudiantes :

« Est-ce que le fait de raconter un événement à quelqu'un en a transformé la portée, l'intérêt, le sens ? »

» – Oui, le sens, quand on raconte les événements, devient moins lourdes à porter. En racontant on prend un certain distance par rapport à ses expériences. Cela est super important. Si on reste toujours dans son < cage > et on ne partage pas ses pensées, la réflexion sur soi-même reste unilatérale.

» – Oui, en racontant et en voyant les réactions, j'arrive à avoir un certain recul par rapport à l'événement. »

Dans la seconde de ces réponses, l'évocation des « réactions » souligne également l'importance, dans le processus de prise de distance réflexive, du partage avec autrui. Au niveau de l'évaluation des aspects positifs de la pratique du forum, l'élément qui est revenu le plus souvent concernait le fait que la mise en commun des expériences permettait de réaliser que l'apprenante n'était pas la seule à éprouver telle ou telle difficulté, cette prise de conscience entraînant clairement une hausse de la motivation :

« L'intérêt de ces sujets est le fait que j'ai compris que je suis pas la seule qui a des problèmes, cela m'a beaucoup encouragée. »

« Parfois je me stresse quand j'arrive pas à comprendre pourquoi je fais des fautes stupides et quand j'ai l'impression que je ne progresse pas. Mais en participant au

forum, j'ai découvert qu'il y a des gens qui ont les mêmes problèmes que moi. Ça veut dire que tout va bien.»

Aux simples anecdotes s'ajoutaient souvent des réflexions portant sur les difficultés langagières rencontrées au quotidien, le partage d'expressions, des conseils pratiques. Dans l'exemple suivant, c'est même une sorte de fiction qui a permis de formuler certains problèmes auxquels sont confrontées les étudiantes et les ambitions liées à leur apprentissage du français.

128

« Sur ce forum, on consacre beaucoup de temps pour parler de la prononciation. Franchement, moi je préférerais parler sans fautes de grammaire que parler sans accent. Imaginez que vous rencontrez une fée qui peut, soit vous faire parler sans accent, soit vous faire parler sans fautes de grammaire ! Que choisissez-vous ? Moi, ce serait sans faute de grammaire, sans doute. Je trouve que je parle assez bien le français mais je fais des fautes impardonnables, comme le genre des noms, ex : une livre au lieu de un livre.»

Réponse d'une étudiante : *« Peut-être qu'il nous faut encore un troisième choix : parler d'une façon culturellement acceptable pour les francophones qui nous entourent. Parce que je remarque quand même assez souvent que c'est plutôt notre bagage culturel qui gêne nos hôtes dans ce pays et qui nous < marque > en tant qu'étrangers. On est par exemple trop bruyant, trop direct, trop spontané. Mais peut-être que c'est dommage de vouloir s'assimiler jusqu'à ce stade-là.»*

Malgré le caractère relativement indirect des références biographiques, on constatera qu'un échange comme celui-ci revêt néanmoins un intérêt didactique indéniable. En effet, une représentation binaire des difficultés de la langue, fondée sur l'opposition prononciation/grammaire, fait place à une vision élargie incluant la « culture » et les comportements ritualisés. Cela permet en outre de mettre en tension le désir de préserver son identité étrangère et un objectif d'« assimilation ». Il devient dès lors possible d'aborder (et de discuter en classe) une éventuelle ambivalence dans le désir d'appropriation de la langue, dont l'effet d'acculturation peut être ressenti comme une menace pour l'identité et entraîner, par conséquent, diverses formes de blocages plus ou moins conscients.

Il faut donc souligner que l'intérêt principal du forum, c'est un partage le plus large possible des expériences, ainsi qu'un retour qui permet d'engager un processus de prise de distance augmentant la réflexion et la motivation. À quoi s'ajoute

une certaine spontanéité dans les échanges, qui était souvent perçue comme un renforcement de l'authenticité des discours.

Il faut cependant signaler que nous avons choisi de ne procéder à aucune correction de la langue. Si l'enseignant avait corrigé l'ensemble des productions langagières, il aurait dû faire office de filtre, en amont de la publication du texte, ou alors il aurait dû intervenir en aval, en indiquant les erreurs et en participant ainsi à la discussion. Un tel interventionnisme aurait eu pour conséquence soit de limiter de manière importante la quantité et la spontanéité des échanges, soit de perturber la poursuite du dialogue et donc de limiter la qualité des discussions ultérieures. Toutefois, les étudiantes conservant une attente normative vis-à-vis de la langue, lorsque celle-ci est pratiquée dans un contexte de formation, plusieurs commentaires soulignaient dans l'évaluation que l'absence de correction était le point faible principal de l'activité. Une façon d'améliorer le dispositif sans nuire à la spontanéité des échanges pourrait être de réserver un espace de dialogue au sein duquel chaque étudiante serait libre de recopier une ou plusieurs de ses interventions, expressément dans le but d'obtenir une correction de l'enseignant. De cette manière, il serait possible de distinguer clairement les contextes dans lesquels la dimension communicative (et la prise de distance réflexive qu'elle autorise) primerait sur l'attention portée à la forme linguistique, qui s'opposerait à des contextes dans lesquels le discours ferait l'objet d'un examen approfondi. Cela pourrait également être un lieu où l'on pourrait adresser des requêtes concernant les stratégies utilisées par ses pairs pour surmonter telle ou telle difficulté langagière récurrente qu'on ne parvient pas à résoudre par soi-même. Si le forum était utilisé dans une classe de langue, l'enseignant-e pourrait également recenser les erreurs les plus fréquentes de manière à identifier les lacunes linguistiques à combler en classe.

129

Par ailleurs, au niveau du déroulement de l'activité, nous voudrions souligner l'importance de passer d'une phase de production proprement dite à une phase ultérieure qui consiste surtout à exploiter les données en classe, avec la participation active de l'enseignant-e, de manière à en généraliser la portée et à en approfondir l'analyse. Le danger principal, avec la démarche biographique, serait d'en rester au niveau d'une exposition d'un parcours singulier, sans parvenir à faire de l'expérience individuelle un tremplin vers une compréhension plus générale, certes nuancée par les variables propres à chacun-e, mais transférable, rendant l'échange constructif et pas simplement narcissique.

Pour conclure, on peut affirmer qu'à travers la grande flexibilité qu'il offre, le forum s'est avéré être un espace idéal pour la multiplication des échanges, mais également pour la production d'une grande diversité de genres discursifs :

anecdotes, réflexions, conseils, fictions, commentaires, etc. Ce dernier point ne fait que souligner le fait que la « démarche biographique » peut être prise dans un sens extrêmement large quand elle est exploitée dans une finalité didactique. Certes, la narration écrite semble le moyen idéal pour retracer une trajectoire langagière dans sa cohérence et sa complétude, mais ce ne sera pas nécessairement la représentation la plus utile pour remplir l'objectif d'appropriation de l'apprenant·e.

Précautions méthodologiques

130

Concernant les précautions méthodologiques qui devraient accompagner une démarche biographique, on peut insister sur l'importance de tenir compte du caractère extrêmement sensible des discours, quand ils font l'objet d'un examen collectif. Ainsi, contrairement au journal intime, voire au journal d'apprentissage quand il fait l'objet d'une lecture exclusive par l'enseignant·e, la démarche biographique qui devient un objet d'analyse ou de discussion en classe fait courir des risques au/à la « biographé·e » car son vécu est exposé à ses pairs. Il s'agit par conséquent de prendre certaines précautions, non seulement dans la gestion de la discussion, mais également dans la manière de donner des consignes et de préparer le terrain de la production biographique. Il s'agit d'éviter que la prise de parole ne soit ressentie comme une obligation acculant l'apprenant·e à s'exprimer sur des sujets qu'il ou elle préférerait éviter. Ainsi que le souligne Perregaux :

« 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. » (Perregaux 2002 : 93).

Face à ce problème, Perregaux propose d'adopter ce qu'elle appelle 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 [...] 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. » (Perregaux 2002 : 93)

Conclusion : se faire ethnologue

En conclusion, nous pouvons souligner qu'une démarche biographique se définit en premier lieu par la thématique à laquelle elle renvoie, et non par son mode de production, qui peut relever de genres variés. Il découle de ce fait que l'enseignant-e devrait se poser la question de savoir quelle sera la forme la plus adéquate en relation avec les objectifs didactiques spécifiques qu'il ou elle s'est fixés. En l'occurrence, l'échange des biographies langagières écrites a montré l'intérêt de la confrontation et de la collaboration entre étudiant-e-s; et, dans le cas du forum, c'est la dynamique de l'échange collectif qui a été privilégiée, ainsi que la prise de distance réflexive. Dans les deux cas, le dispositif visait surtout une reconfiguration des représentations des apprenant-e-s, ce qui nécessite non seulement une distanciation collective, mais également un certain travail de généralisation et d'élaboration de connaissances à partir des cas individuels. En effet, Perregaux souligne que produire et échanger des discours biographiques peut s'avérer insuffisant pour atteindre les objectifs didactiques du cours. Pour éviter cet écueil, Perregaux signale l'importance de procéder à une thématisation des données «à partir de laquelle les étudiants pouvaient relire leur propre texte» (2002 : 88). Les deux expériences que nous avons évoquées illustrent ainsi le fait qu'on ne peut pas se contenter de la production biographique individuelle, mais qu'il est nécessaire de procéder à un travail sur cette donnée, en utilisant la classe comme ressource.

131

« Si l'on tient compte de la dimension collective de tout apprentissage institutionnel [...], on peut envisager que les réflexions de chacun finissent par profiter à l'ensemble du groupe. De cette manière, l'aspect souvent très individuel de la biographie langagière peut être recontextualisé dans une perspective d'échange et de mutuels enrichissements. » (Jeanneret 2010 : 43)

De cette manière, on « encourage l'apprenant à se faire ethnologue [...], [il] doit parvenir à combiner une méthode d'observation participante aux pratiques langagières et culturelles et un aspect de conceptualisation (réflexion, etc.) » (Jeanneret, 2010 : 43). Les dispositifs d'enseignement que nous avons présentés visent ainsi, en fin de compte, à produire ce type particulier de savoir à la fois ancré dans une trajectoire individuelle et dans une expérience concrète, mais portée également au-delà de cet horizon biographique vers une connaissance élargie de soi et des autres. ■

Références

132

- ADAMZIK, Kirsten et Ève ROOS (dir.), (2002), « Biografie linguistische = Biographies langagières = Biografias linguisticas = Sprachbiografien », *Bulletin Vals-Asla*, N° 76.
- BARONI, Raphaël (2011, à paraître), « Raconter, partager, réfléchir sur sa trajectoire d'appropriation du français : l'exemple du forum », in *La Biographie langagière : un outil didactique*, T. Jeanneret et S. Pahud (dir.).
- BARONI, Raphaël et Anick GIROUD (2010), « L'identité narrative en question », *Enjeux*, N° 78, pp. 63-95.
- BARONI, Raphaël et Thérèse JEANNERET (2008), « Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage », *Langage et Société*, N° 125, pp. 101-124.
- BEMPORAD, Chiara et Claudine REYMOND (2011, à paraître), « Biographie langagière et objectifs d'apprentissage : compte rendu d'une expérience », in *La Biographie langagière : un outil didactique*, T. Jeanneret et S. Pahud (dir.).
- BESSE, Henri et Rémy PORQUIER (1982), *Grammaires et Didactique des langues*, Paris, Hatier-Crédif.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer ; guide pour les utilisateurs*, Paris, Didier.
- DEPREZ, Christine (1993), « L'entretien autobiographique ou la (re)présentation de soi : un exemple de dialogue à trois », *CALaP*, N° 10, pp. 101-115.
- DEPREZ, Christine (2000), « Histoires de langues, histoires de vie. Modes d'expression de l'identité linguistique dans les histoires de vie des personnes bilingues », in *Histoire de vie et Dynamique langagière*, Ch. Leroy et C. Bouchard (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 167-174.
- DEPREZ, Christine (2002), « La langue comme < épreuve > dans les récits de migration », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° 76, pp. 39-52.
- DEPREZ, Christine (2004), « < Comment j'ai capturé les mots >. Récit d'apprentissage », in *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues*, R. Franceschini et J. Miecznikowski (dir.), Bern, Peter Lang, pp. 23-45.
- FOSTER VOSIKI, Brigitte (2002), *Portfolio européen des langues. Éducation supérieure*, Berne, Éditions scolaires du canton de Berne.
- JEANNERET, Thérèse (2010), « Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : données et analyses », *Bulletin Vals-Asla*, N° spécial, pp. 27-45.
- LÜDI, Georges (2005), « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues », in *Plurilinguisme et Apprentissages. Mélanges Daniel Coste*, M.-A. Mochet et al. (dir.), Lyon, École normale supérieure.
- MOLINIÉ, Murielle (2000), « Réflexivité socio-historique en contexte d'acquisition de langue étrangère », in *Histoire de vie et Dynamique langagière*, Ch. Leray et

- C. Bouchard (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 175-184.
- MOLINIÉ, Murielle (2002), « Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° 76, pp. 99-113.
- MOLINIÉ, Murielle (dir.) (2006), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, N° 39, pp. 6-10.
- MOLINIÉ, Murielle (2009), *Le Dessin réflexif. Éléments pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy-Pontoise, Encrage.
- MOLINIÉ, Murielle et Marie-France BISHOP (dir.) (2006), *Autobiographie et Réflexivité*, Université de Cergy-Pontoise, CRTF.
- MOORE, Danièle (dir.) (2001), *Les Représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Crédif-Didier.
- PERREGAUX, Christiane (2002), « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin Vals-Asla*, N° 76, pp. 81-94.
- PERREGAUX, Christiane (2006), « Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, N° 39, pp. 31-41.
- PORQUIER, Rémy (1995), « Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours », *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, N° 98, pp. 92-102.
- PY, Bernard (2003), « Introduction », in *Langues, Bilinguisme et Représentations sociales au Val d'Aoste : rapport de recherche*, M. Cavalli et al. (éd.), Aoste, IRRE-VDA, p. 17.
- RICHTERICH, René (1985), *Besoins langagiers et Objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette
- RICHTERICH, René et Jean-Louis CHANCEREL (1977), *L'Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère : le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.