

ÉCRIRE SA BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE DANS LE CADRE DE SA FORMATION : UNE ACTIVITÉ NARRATIVE INÉDITE POUR LES ÉTUDIANTS

Catherine MULLER

Université Grenoble Alpes

Laboratoire Lidilem

Au cours de leur formation, les étudiants se destinant à l'enseignement peuvent être amenés à produire des écrits réflexifs se fondant sur leur propre expérience, qu'ils s'expriment en tant qu'apprenants (journal de bord à la suite de l'apprentissage d'une langue nouvelle, biographie langagière), ou en tant qu'enseignants novices (carnet de bord, rapport de stage). Ces textes sont en effet largement considérés dans l'enseignement supérieur comme des outils de formation. Forme particulière de récit de soi, la biographie langagière (Molinié 2006a ; Lévy 2008) consiste à relater ses expériences d'apprentissage et à retracer son rapport aux langues. Nous étudierons ici des biographies langagières rédigées par de futurs enseignants de français langue étrangère ou seconde dans le cadre d'un cours d'initiation à la didactique de la langue française. Cet écrit professionnalisant vise à développer la réflexivité des étudiants et à leur permettre de réinvestir les notions didactiques abordées en cours. La rédaction de ce texte constituant une expérience inédite pour les étudiants, nous nous interrogerons sur les formes narratives utilisées pour rendre compte de leur parcours d'apprentissage. Une analyse qualitative du corpus conduira à dégager différentes procédures utilisées par les scripteurs dans le but d'agencer leur récit et de susciter l'intérêt du lecteur.

Écrits réflexifs et formation des enseignants

La réflexivité implique un retour du sujet sur son expérience passée favorisant une prise de conscience de son propre fonctionnement. C'est notamment à partir de l'ouvrage pionnier *Le praticien réflexif* de D. Schön ([1983] 1994) qu'un certain nombre de recherches ont développé la question de la réflexivité dans le champ de l'enseignement/apprentissage (Causa et Cadet 2006 ; Blake et Blake, dir., 2012 ; Tardif, Borges et Malo, dir., 2012 ; Vinatier, dir., 2012). J.-C. Chabanne et D. Bucheton mettent en exergue le « *pouvoir puissamment réflexif de l'acte d'écrire* » (2002 : 26). C'est l'une des raisons pour lesquelles l'écrit est souvent sollicité dans le cadre de formations universitaires visant à développer la réflexivité des futurs enseignants. Les formateurs de formateurs postulent en effet que de tels écrits constituent des outils favorisant la professionnalisation des étudiants.

Cependant, si ces écritures sont supposées réflexives, rappelons que l'écrit et la réflexivité ne vont pas nécessairement de pair (Bibauw 2010). La réflexivité visée dans de tels écrits universitaires n'est pas une boucle sur elle-même, mais bien l'acquisition de savoirs professionnels. Il s'agit notamment pour les étudiants de mettre en relation les notions développées en cours avec leur propre expérience. Ainsi, en s'interrogeant sur la façon dont ils ont appris les langues, les futurs enseignants peuvent réfléchir aux pratiques qu'ils mettront en place à leur tour.

Comme le soulignent J. Desjardins et A. Boudreau, il est nécessaire de « prendre en compte le rapport initial de l'étudiant à l'écriture et à la réflexion lorsqu'on installe des dispositifs réflexifs en formation » (2012 : 165). C'est en fonction de ses représentations concernant les écrits universitaires que l'étudiant interprétera la tâche demandée. Un certain nombre de phénomènes relevés par S. Vanhulle, « insécurité scripturale, sentiment d'incompétence, sacralisation de l'objet textuel, surinvestissement de l'ordre du

littéraire, difficultés de décentration ou du marquage énonciatif, etc.» (2002 : 229), sont ainsi susceptibles d'apparaître. Or, pour qu'un écrit soit réflexif, implication et prise de recul doivent être associées.

M. Causa (2007) ainsi que M.-F. Bishop et L. Cadet (2007) insistent sur le caractère inhabituel pour des étudiants d'écrire à la première personne en contexte académique et de prendre pour objet d'analyse leur propre expérience. La situation de communication, particulière dans de tels écrits sur soi (Cadet 2006), peut être une source de difficulté pour les scripteurs. M. Molinié (2006b) pointe également l'inégale disposition des étudiants à la réflexivité qui explique les différents positionnements des uns et des autres face à un même exercice de biographie langagière.

Biographie langagière et récit de soi

Présentation du corpus de biographies langagières

Notre corpus est constitué de 179 biographies langagières rédigées par des étudiants inscrits en licence 2 du parcours « Français langue étrangère et seconde » (FLES)¹ à l'université Sorbonne Nouvelle, Paris 3. L'exercice, obligatoire et évalué, a été présenté comme une réflexion de l'étudiant sur son apprentissage et sa pratique des langues (Muller 2012, 2014). L'usage de la première personne du singulier a fortement été recommandé. La perspective est de travailler la discipline – la didactique du français et des langues – en réinvestissant des notions abordées en cours. Il a également été demandé aux étudiants de se positionner sur leur expérience et de chercher à l'analyser. La qualité de la rédaction et de l'organisation du texte a été prise en compte dans l'évaluation.

L. Cadet (2006) souligne que l'écrit sur soi conduit à des incursions dans l'histoire de vie du scripteur. L'intime (Berchoud 2013) est ainsi amené à surgir en contexte universitaire. La spécificité de ces biographies langagières réside dans le fait que les auteurs n'ont jamais été confrontés à la lecture d'un texte similaire. Certes, ils ont bien connaissance de divers modèles du récit biographique, mais ce dispositif crée de toutes pièces un genre « didactique » dont ils ne sont pas familiers. Le contexte de production doit être pris en compte : les étudiants devant produire un texte pour lequel ils ne disposent pas de modèle risquent d'être désarmés et d'éprouver des difficultés à comprendre les attentes de l'enseignant qui lira leur écrit.

Questions de recherche et méthodes d'analyse

Nous proposons d'aborder cet écrit professionnalisant sous l'angle de l'activité narrative. Comme dans tout récit (Rabatel 2008), le narrateur d'une biographie langagière doit s'efforcer de convaincre ses lecteurs que ses propos sont dignes d'être racontés.

Nos questions de recherche sont les suivantes : Comment les étudiants construisent-ils leur biographie langagière en l'absence de modèle ? Que jugent-ils digne de raconter ? Comment cherchent-ils à susciter l'intérêt du lecteur ? À quelles procédures ont-ils recours pour transcrire leur trajectoire ?

Cette étude se situe dans une approche compréhensive (Blanchet 2000), qui cherche à interpréter et à donner du sens au corpus. Pour répondre aux questions de recherche, nous procéderons à une analyse discursive des biographies langagières, en étudiant les marques de subjectivité (Kerbrat-Orecchioni [1980] 2009), ainsi que la mise en récit.

Procédés narratifs dans les biographies langagières

Pour la rédaction de leur biographie langagière, les étudiants puisent dans les schèmes et dans les genres discursifs (Bakhtine [1952] 1984) qu'ils connaissent, notamment les « genres appartenant à la culture fictionnelle tels que les *contes*, les *récits d'aventures*, les *fables*, etc. » (Dolz et Schneuwly 1998 : 86). C'est ainsi qu'apparaissent des phénomènes narratifs stéréotypés, comme le topos du conte de fées. À partir d'une situation initiale, des péripéties apparaissent et conduisent souvent à un revirement de situation : une langue préalablement détestée devient un objet de fascination à la suite d'un événement

1. Ils sont inscrits en licence « Langues, littératures et civilisation étrangères » (LLCE), lettres modernes ou sciences du langage.

déclencheur. Les trois exemples qui seront analysés sont emblématiques des traits propres aux récits fictionnels apparaissant dans le corpus.

Mise en intrigue et causalité narrative

Les événements narrés sont agencés par les étudiants selon une mise en intrigue (Riceur 1986) afin de provoquer l'intérêt du lecteur. Les raisons, les causes et les motivations sont avancées, afin de tisser des liens explicatifs entre les faits. C'est ainsi que les scripteurs introduisent une causalité narrative lorsqu'ils relatent des transformations dans leur rapport aux langues.

Dans son retour sur son parcours d'apprentissage, Clara² insiste plus particulièrement sur l'année de seconde :

Clara : Au lycée, pendant mon année de seconde, année qui a été la plus chaotique qui soit pour l'anglais, j'ai commencé à écouter de la musique et à me passionner pour celle-ci. La plupart des chansons que j'écoutais étaient écrites en anglais et ainsi petit à petit j'ai finalement commencé à m'intéresser à l'anglais. Cela m'a donné une réelle motivation, à un but car si je me passionnais pour l'anglais, c'était aussi la période où il fallait envisager l'après-bac et j'ai donc vu à travers l'anglais une sorte de révélation sur ce que je pourrais faire après le bac, une passion nouvelle qui pourrait m'apporter une motivation et un sens à ma vie.

Elle a recours à un positionnement subjectif sur son apprentissage de la langue anglaise pendant cette année, qui est matérialisé par un adjectif axiologique et par l'emploi du superlatif : « la plus chaotique ». C'est l'apparition d'un nouveau loisir, l'écoute de chansons en anglais, qui introduit une évolution. La musique se voit ici attribuer le rôle d'« adjuvant » (Greimas [1966] 2002), permettant de surmonter les obstacles initiaux et d'aboutir à un dénouement heureux. Le parallèle entre le goût pour la musique et l'intérêt pour la langue anglaise est mis en exergue par l'emploi du même verbe « commencer » : « j'ai commencé à écouter de la musique », « j'ai finalement commencé à m'intéresser à l'anglais ». Il est également rendu visible par l'emploi du terme « passion » et de ses dérivés dans les deux cas : la passion pour la musique fait écho à la passion pour l'anglais : « ma passionner pour celle-ci », « je me passionnais pour l'anglais », « une passion nouvelle ». Le topos de la rencontre amoureuse apparaît de façon récurrente dans les biographies langagières : les narrateurs expriment leur intérêt pour les langues en se fondant sur le champ lexical du coup de foudre.

La découverte de la musique anglophone est présentée par l'étudiante comme un événement déclencheur, une forme d'épiphanie. On observe une gradation dans le lexique employé : « une réelle motivation », « un but », « une sorte de révélation », « une passion nouvelle », « une motivation et un sens à ma vie ». L'enjeu pour Clara est d'ordre existentiel. Le connecteur « donc » dans le segment « j'ai donc vu à travers l'anglais une sorte de révélation » traduit la causalité dans les événements narrés et participe à la mise en intrigue.

Apparition de l'imprévu et subjectivité

La forme du conte se manifeste par des exagérations, permettant de sortir de l'ordinaire et d'entrer dans l'univers du merveilleux. L'activité narrative repose sur l'apparition de l'imprévu : pour qu'un événement soit digne d'être raconté, il doit être mémorable (Bruner 2002 ; Labov [1972] 1978). Lorsque les faits narrés ne sont pas extraordinaires en soi, ce sont les étudiants qui les racontent de façon extraordinaire. C'est ainsi que les biographies langagières sont caractérisées par une forte subjectivité à travers une surabondance d'adjectifs et d'adverbes, insistant sur le caractère exceptionnel. Ces marqueurs de subjectivité s'inscrivent dans une démarche visant à rendre la biographie langagière digne d'être racontée. Le fait même de revendiquer sa singularité est récurrent dans les biographies langagières et constitue plus généralement une caractéristique du discours biographique.

Certains éléments, comme les séjours à l'étranger, apparaissent comme des événements déclencheurs :

Hélène : La section européenne italien donnait également la possibilité aux apprenants de partir régulièrement en Italie, dès la 6ème nous avons donc effectué des échanges avec une classe d'Italie du Nord à Treviso, non loin de Venise. Cet échange tout d'abord épistolaire nous a mené à des voyages tous les deux ans en Italie jusqu'à l'entrée en

2. Les prénoms des étudiants ont été modifiés. Les textes n'ont pas été corrigés.

classe 1ère. (...) Cette expérience à été le moteur de notre apprentissage de la langue et d'une grande ouverture d'esprit.

Ses voyages ont attisés ma curiosité, ils ont été indéniablement le moteur de ma soif d'apprentissage, en vivant quelques jours en Italie, je suis tombé amoureux du pays, de la culture et des personnes qui ont été très accueillantes et m'ont fait sentir aussi bien chez eux ou dans leur pays que chez moi. Cette entrée dans un cadre de vie différent du mien m'a permis de m'adapter à des choses qui ne faisaient pas partie de ma vie de tous les jours et également de faire des progrès extraordinaires en langue en très peu de temps.

Dans cet extrait, Hélène évoque son séjour scolaire en Italie. La portée de cette expérience n'est pas limitée à l'étudiante, elle implique l'ensemble des élèves : « le moteur de notre apprentissage de la langue et d'une grande ouverture d'esprit ». Cet emploi métaphorique – et complètement lexicalisé – du terme « moteur », apparaît une seconde fois : « le moteur de ma soif d'apprentissage ». Avec cette expression, qui se rapproche de la stéréotypie, Hélène passe de l'ensemble des élèves à elle-même en particulier. Elle construit une nouvelle métaphore (« soif d'apprentissage ») qui implique un besoin fort. On retrouve ici encore le champ lexical de la rencontre amoureuse : « je suis tombé amoureux du pays, de la culture et des personnes ».

La subjectivité de l'étudiante apparaît nettement à travers l'usage d'adjectifs (« grande », « amoureuse », « accueillantes », « extraordinaire ») et d'adverbes (« indéniablement », « très », « très peu »), insistant sur le caractère exceptionnel du séjour et de ses effets sur l'apprenante. Ce séjour linguistique est ainsi considéré par Hélène comme « une rupture [...] dans la routine » (Bruner 2002 : 30), à l'origine de l'orientation de son parcours d'apprentissage vers l'italien.

Évaluation finale

Les biographies langagières comportent également une évaluation finale (Adam [1985] 1994 : 105). Il s'agit de la visée morale, que l'on retrouve dans les fables. Ce procédé se rapproche de la chute, grâce à laquelle « le narrateur signale que son récit est achevé » (Labov [1972] 1978 : 301).

Le cadre scolaire implique la rencontre avec un enseignant et les dossiers rédigés par les étudiants insistent sur le rôle prédominant de la relation didactique dans l'intérêt ou le désintérêt pour une langue :

Leila : C'est en seconde, lorsque j'ai eu des cours de LV1 arabe avec une professeure que je vois toujours et que je n'oublierai jamais, que je suis tombé amoureux de la langue arabe. Elle est douce et intelligente, cette année là le thème était « vivre ensemble », complètement d'actualité dans mon monde langagier.

[...] Je suis allé prendre un café avec mon ancienne prof d'arabe, elle était étonnée que je n'aie pas pensé à la LLCE arabe. J'avais trouvé mon chemin, je ne savais absolument ce que je ferais plus tard mais ça ne m'inquiétait pas.

Leila témoigne de l'influence positive de l'un de ses professeurs en se référant à une année particulière, au début du lycée, et à ses cours d'arabe. Elle indique l'importance de sa rencontre avec son enseignante en utilisant des adverbes absolus : « une professeur que je vois toujours et que je n'oublierai jamais ». La langue arabe est ici personnalisée : « je suis tombé amoureux de la langue arabe ». Ce champ lexical de l'amour, déjà mentionné dans les exemples précédents, témoigne d'un rapport affectif aux langues. Leila a recours à des adjectifs affectifs et axiologiques pour caractériser le professeur : « douce et intelligente ». L'enseignante joue ici le rôle d'initiateur : c'est elle qui souffle à l'étudiante l'idée de s'inscrire en licence LLCE arabe.

Comme chez Clara, on retrouve ce sens existentiel apporté par la langue : « J'avais trouvé mon chemin ». Cet énoncé correspond à l'évaluation finale du récit, qui permet au narrateur d'« indiquer le propos de son histoire, sa raison d'être : pourquoi il la raconte, où il veut en venir » (Labov [1972] 1978 : 303). Leila attribue ainsi un sens à sa biographie langagière, témoignant par là même que son texte est digne d'intérêt, digne d'être écrit et lu.

Conclusion

Les exemples analysés ci-dessus manifestent la maîtrise par les étudiants de formes narratives. Différents procédés sont mis en œuvre afin d'agencer les événements et de susciter l'intérêt du lecteur. Les auteurs des biographies langagières sont amenés à reconstruire discursivement leur expérience afin

d'apporter une cohérence au récit. Ils réordonnent ce faisant les événements selon une causalité. La mise en mots amène souvent les scripteurs à attribuer leur trajectoire d'apprentissage à un événement déclencheur, comme un séjour linguistique ou la rencontre avec un enseignant, perçu comme une « révélation » permettant non seulement de découvrir une langue mais également de transformer sa vie.

L'absence de modèle conduit les étudiants à rattacher la biographie langagière à des récits fictionnels dont ils sont familiers, comme le conte de fées, qui se manifeste par des formes récurrentes : des protagonistes, des obstacles initiaux surmontés grâce à des adjuvants et une chute. Les scripteurs se saisissent également de cet exercice pour s'exprimer et se mettre en scène, ce qui donne lieu à des récits largement affectifs. Les marqueurs de subjectivité témoignent d'une volonté de rendre compte du « trop-plein émotionnel » induit par la mise en mots de leur rapport aux langues. Ces différents procédés narratifs mis en œuvre spontanément par les étudiants pour capter l'intérêt du lecteur font émerger leurs représentations des formes discursives que doivent prendre un récit sur soi et ses langues en contexte universitaire.

La narration caractéristique de l'écrit sur soi n'exclut pas une posture d'analyse plus distanciée. Cependant, une forte implication empêche parfois de commenter et de développer une réflexion. Dans de telles configurations, peut-on encore parler d'écrit professionnalisant ? Il nous semble possible de répondre par l'affirmative, dans la mesure où l'écriture est susceptible de transformer les représentations des étudiants sur eux-mêmes et sur les langues. La biographie langagière apparaît alors comme un outil de formation professionnelle, favorisant une prise de conscience de son rapport aux langues et des événements qui influencent son itinéraire d'apprentissage. Cette sensibilisation apparaît particulièrement utile lorsque l'on s'apprête à devenir enseignant de langue.

Catherine MULLER

Références bibliographiques

- ADAM, J.-M. ([1985] 1994). *Le Texte narratif. Traité d'analyse pragmatique et textuelle*. Paris : Nathan.
- BAKHTINE, M. ([1952] 1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BERCHOUD, M. (2013). L'intime, l'écrit, l'apprendre – des représentations aux parcours d'apprentissage, éclairages singuliers. In M. Berchoud (dir.), *L'Intime et l'apprendre : la question des langues vivantes* (pp. 147-168). Berne : Peter Lang.
- BIBAUW, S. (2010). Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. En ligne : <<http://ripes.revues.org/358>>.
- BISHOP, M.-F. & CADET, L. (2007). Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre ? *Les Cahiers Théodile*, 7, 7-32.
- BLAKE, Jr. R.W. & BLAKE, B.E. dir. (2012). *Becoming a Teacher. Using Narrative as Reflective Practice. A Cross-Disciplinary Approach*. New York : Peter Lang.
- BLANCHET, P. (2000). *La Linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BRUNER, J.S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz.
- CADET, L. (2006). Écrire sur soi en contexte de formation professionnelle : Quels objets, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques ? *Recherches*, 45, 163-185.
- CAUSA, M. (2007). Un outil pour apprendre à se former : le Journal de formation. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 41, 169-179.
- CAUSA, M. & CADET, L. (2006). Devenir un enseignant réflexif, quel discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 39, 69-83.

- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexif* (pp. 25-51). Paris : Presses universitaires de France.
- DESJARDINS, J. & BOUDREAU, A. (2012). Les écrits réflexifs en formation : de la pratique des étudiants à la nécessité d'une cohérence programme. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), *Le Virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 161-177). Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- GREIMAS, A. J. ([1966] 2002). *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Paris : Presses universitaires de France.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. ([1980] 2009). *L'Énonciation*. Paris : Armand Colin.
- LABOV, W. ([1972] 1978). *Le Parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- LÉVY, D. (2008). Introduction : soi et les langues. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 69-81). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- MOLINIÉ, M. (2006a). Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 39, 6-10.
- MOLINIÉ, M. (2006b). Activité biographique et développement du sujet plurilingue : des acquis méthodologiques aux questions de formation. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 39, 171-189.
- MULLER, C. (2012). La rédaction d'une biographie langagière par de futurs enseignants de langues : un premier pas vers la réflexivité. In M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (dir.), *Actes du colloque FICEL Formation et professionnalisation des enseignants de langues. Évolution des concepts, des besoins et des dispositifs* (pp. 182-195). Paris : Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 <www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf>.
- MULLER, C. (2014). La mise en discours de la conscience plurilingue dans les biographies langagières d'étudiants en Parcours FLES. In V. Bigot, A. Bretegnier & M.-T. Vasseur (dir.), *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après* (pp. 213-220). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- RABATEL, A. (2008). *Homo narrans. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*. Tome 1 : *Les points de vue et la logique de la narration*. Limoges : Lambert-Lucas.
- RICŒUR, P. (1986). *Essais d'herméneutique*. Tome 2 : *Du texte à l'action*. Paris : Le Seuil.
- SCHÖN, D. A. ([1983] 1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions logiques.
- TARDIF, M., BORGES, C. & MALO, A. (dir.) (2012). *Le Virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck.
- VANHULLE, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche. In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexif* (pp. 227-246). Paris : Presses universitaires de France.
- VINATIER, I. (dir.) (2012). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octares éditions.