

## Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures

Ce guide de recherche s'adresse avant tout aux étudiants capterent-chercheurs. Il leur présente l'ensemble des repères fondamentaux pour élaborer, réaliser, diffuser des connaissances par un processus de recherche scientifique en didactique des langues et des cultures : repères épistémologiques et théoriques (qu'est-ce un projet de connaissance scientifique à propos de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures ? Comment élaborer un projet de recherche ?), repères méthodologiques (qu'est-ce qu'une méthode de recherche scientifique ? Comment élaborer une méthode pertinente ? Comment susciter, traiter, analyser, interpréter l'information ?), repères disciplinaires (quels sont les principaux axes de recherches en didactique des langues et des cultures aujourd'hui ? quels grands types de recherches sont menés ?), repères expérimentaux (comment d'autres ont-ils mené des recherches dans ce domaine et à ses frontières interdisciplinaires ?). Dès lors, cet ouvrage apportera probablement aussi aux chercheurs confirmés, spécialisés dans d'autres domaines, une information sur ce champ de la recherche et sur l'état des connaissances en didactique des langues et des cultures.

*Cet ouvrage a pu être publié avec le concours de l'équipe d'accueil 3207 « Préfics » de l'Université Rennes 2 et de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF)*

Prix public : 50 euros TTC (Prix préférentiel AUF - pays en développement : 25 euros HT)

ISBN : 978-2-813000-48-4



9 782813 000484

Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures

## → Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures

Approches contextualisées

*Sous la direction de*  
**Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET**

**PREFICS**



**AGENCE  
UNIVERSITAIRE  
DE LA FRANCOPHONIE**



éditions des archives contemporaines

La recherche en didactique est non seulement une recherche située, comme je l'écrivais en introduction, mais c'est également une recherche de terrain. En cela, elle est souvent coûteuse en temps et en moyens. On peut certes, dans l'absolu de l'idéal didactique souhaiter que soient réalisés des enregistrements vidéos permettant une exploitation fine et multicanale des comportements tant des enseignants que des élèves. Il n'en reste pas moins qu'il faut aussi penser à construire des outils simples, faciles d'utilisation, peu coûteux en matériel et peu exigeants en temps de travail, adaptés tant aux réalités sociolinguistiques et didactiques de l'école africaine qu'aux impératifs matériels des chercheurs. Des outils qui soient maniables mais qui aient une forte valeur exploratoire, donnant des vues d'ensemble utilisables en première intention, quitte à aller ensuite creuser ensuite tel ou tel point à l'aide d'autres instruments, complémentaires.

### 3.10. La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue (Muriel Molinié)<sup>112</sup>

La méthode biographique en didactique des langues et des cultures est née d'un ensemble de pratiques de recherche / intervention menées par des didacticiens et des sociolinguistes qui s'intéressent à la fois à l'étude des – et à l'éducation au(x) – plurilinguisme(s)/pluriculturalisme(s). C'est sans doute cette double identité de praticiens-chercheurs, qui permet à la méthode d'inspirer des projets pédagogiques, de stimuler les liens entre la recherche, l'action et l'intervention et d'alimenter une réflexion épistémologique sur les questions de réflexivité et d'herméneutique du sujet plurilingue.

Pour mettre en œuvre la méthode biographique, le praticien-chercheur doit savoir combiner ses savoirs théoriques et ses capacités relationnelles d'écoute, de décentration et d'empathie. Pour cela, trois outils de co-production de données vont créer et cadrer la relation instaurée avec les sujets : l'entretien biographique, le texte autobiographique et le dessin réflexif. Suffisamment investis, ces outils permettront de co-construire avec les sujets plurilingues les observables nécessaires à la recherche. De plus, ils serviront de médiation sémiotique à ces derniers.

#### 3.10.1. La méthode biographique : acteurs et événements

Si les recherches sur les histoires de vie<sup>113</sup> ont émergé en France à la fin des années soixante-dix dans le sillage de travaux menés en sciences de l'éducation et de la formation d'adultes (ou andragogie), par Gaston Pineau (Université de Tours), Pierre Dominić (Université de Genève), Guy de Villers (Université de Louvain-La-Neuve) suivis de Jean-Louis Le Grand (Université de Paris 8) et Christine Delory-Momberger (Université de Paris 13), des chercheurs de ce courant se sont durablement appropriés

<sup>112</sup> Les termes suivants sont définis dans l'index notionnel et factuel : approches biographiques des parcours et des mobilités plurilingues, biographie langagière, éducation biographique, démarche Portfolio, Portfolio, récit de vies (et de parcours) plurilingues, réflexivité, paradigme réflexif, dessin réflexif.

<sup>113</sup> Histoire de vie est la traduction littérale de l'anglais *life history*.

l'héritage issu de l'anthropologie et de la sociologie concrète du début du XX<sup>e</sup> siècle (École de Chicago), jusqu'aux travaux impulsés à l'Université Paris 7 – Denis Diderot, dans le champ de la sociologie clinique (Gaulejac, 2009). L'utilisation de l'autobiographie formative et des récits de vie<sup>114</sup> est donc ancienne en sciences humaines. En revanche, l'intérêt pour les biographies langagières semble témoigner d'une volonté institutionnelle récente d'articuler les « parcours de vie » et les « parcours d'apprentissages, notamment dans le champ de la didactique des langues » (Molinié, 2006). Une volonté qui s'inscrit dans la perspective plus vaste de promotion du plurilinguisme au sein de l'Union Européenne.

L'actualité de la méthode biographique dans notre domaine accentue la nécessité pour les chercheurs de développer des questionnements, des concepts et une approche spécifiques (Lüdi, 2005 : 26), tant en sociolinguistique qu'en didactique des langues.

C'est à ce développement qu'ont contribué une série de manifestations que nous allons maintenant énumérer. Le colloque de Rennes intitulé *Histoire de vie et dynamique langagière* (1998) a ouvert une période d'échanges scientifiques sous l'angle de l'interdisciplinarité en sciences de l'éducation, sociolinguistique et didactique (Leray et Bouchard, 2000). Neuf ans plus tard, l'équipe DYNADIV de l'Université François Rabelais (Tours) a poursuivi ce dialogue en organisant un colloque international et interdisciplinaire (en sciences de l'éducation, sociolinguistique et didactique) sur *Le biographique, la réflexivité et les temporalités*, avec le projet d'*Articuler langues, cultures et formation* (juin 2007). Entre temps et, dans une perspective plus « mono » disciplinaire, une journée thématique VALS/ASLA, en sciences du langage, s'est tenue à Biel/Bienne (Suisse), en 2001, donnant lieu au premier ouvrage scientifique intitulé « Biographies langagières » (Roos et Adamzik, 2002).

Impliquée dans cette dynamique et recrutée à l'Université de Cergy-Pontoise, j'ai alors ouvert dans cette université un cycle de recherche sur les *Approches biographiques en linguistique, didactique du français et littérature* à Cergy-Pontoise (EA 1392, Centre de Recherche Textes et Francophonies – LaSCoD). Le premier colloque (sur *l'Approche biographique et (les) apprentissage(s) des langues : quoi, pourquoi, comment ?*, mai 2004) a été suivi du Colloque *Autobiographie et réflexivité* (mars 2005) et d'une table ronde avec les auteurs de *Biographie langagière et apprentissage plurilingue* (Molinié, 2006) au *Café Le français dans le monde* à Paris. Plus récemment, un séminaire de recherche (*Dessin et destin : du tracé aux traces. Mobilités, plurilinguisme et francophonies*) s'est tenu en 2007<sup>115</sup> et en 2008<sup>116</sup>

<sup>114</sup> L'expression « récit de vie » apparaît en France dans le but de distinguer l'histoire vécue par une personne du récit sollicité par un chercheur (Bertaux 1976).

<sup>115</sup> Cette première journée du séminaire de recherche était intitulée *Dessin et destin : du tracé aux traces*. Coordonnée par M. Molinié et M. Blancart, elle rassemblait des contributions de Véronique Castellotti et Danièle Moore (Université François Rabelais-Tours et Université Simon Fraser), Masahiro Terasako (Université Préfectorale d'Osaka), Aline Bergé (Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle), Stéphanie Clerc (Université d'Avignon), Muriel Molinié et Marie Blancart (Université de Cergy-Pontoise).

<sup>116</sup> Cette seconde journée intitulée *Dessin et destin : du tracé aux traces ; Mobilités, plurilinguisme et francophonies*, a réuni Véronique Castellotti (Université François Rabelais-Tours), Fabienne Leconte (Université de Rouen), Christiane Perregaux (Université de Genève), Muriel Molinié, Marie Blancart (Université de Cergy-Pontoise), Hideo Hosokawa (Université Waseda, Tokyo) et Eliatiana Razafimandimbimana (Université de Rennes 2).

afin de commencer à interroger la place du « dessin réflexif » dans les dispositifs de recherche et d'intervention qui apparaissent désormais comme l'une des caractéristiques de la méthode biographique (Molinié, dir., 2009).

Ces diverses initiatives se maillent depuis 2006 avec d'autres laboratoires de recherche. À Grenoble, où, depuis 2006 une partie du groupe Sodilac (Socio-didactique des langues et des cultures) du Lidilem<sup>117</sup> s'est donné les biographies langagières comme objet de recherche. À Lausanne, où le GReBL (Groupe de recherche sur les biographies langagières), animé par Thérèse Jeanneret et Raphael Baroni, a préparé avec Nathalie Thamin, Diana-Lee Simon, Christine Deprez, Muriel Molinié et des membres du GReBL un panel intitulé *Autobiographie du sujet plurilingue*, dans le cadre du Colloque VALS-ASLA sur « Les compétences langagières dans la formation et dans la vie professionnelle. Transitions et transformations », en 2010 à Zurich.

Le tableau présenté ci-dessous, devrait permettre d'apprécier de façon synthétique, le caractère transversal de la méthode biographique dans les disciplines qui, de l'anthropologie (à partir du début du XX<sup>e</sup> siècle) à la didactique des langues, des cultures et du plurilinguisme, ont contribué et contribuent à son renouvellement et à sa vitalité. Les flèches indiquent les passages inter-disciplinaires, caractéristique majeure de la méthode biographique.

Tableau n° 1 : La méthode biographique en sciences humaines : tour à tour dispositif d'enquête ethno-sociologique et dispositif éducatif

Disciplines	Dispositifs de co-production : récit, entretien, interactions	Ce que vise la méthode biographique
Anthropologie	Récit de vie oral + transcription Entretien biographique	<p><b>- Offrir un point de vue synthétique :</b></p> <p>« le récit de vie de l'indigène assemble, articule, intègre tous ces éléments (relations de parenté, modes de subsistance, croyances religieuses etc.) en une totalité signifiante et, par là-même, nous donne à voir une culture non seulement de l'intérieur mais comme un tout » (Bertaux, 1989, T1 : 31)</p> <p><b>- Donner accès aux « savoirs indigènes »</b></p> <p>« S'il est vrai que l'expérience humaine est porteuse de savoir sociologique (..) alors nous vivons au milieu d'un océan de savoirs indigènes dont cependant nous ne voulons rien savoir » (Bertaux, 1980 : 220)</p> <p><b>- Donner une place à l'homme ordinaire dans la production des connaissances.</b></p> <p>Effectuer un lien entre savoirs et pouvoir (sur son existence) : « L'homme est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (Gauléjac, 2009)</p>
Sociologie concrète (École de Chicago)	Entretien compréhensif	
Sociologie clinique.		

<sup>117</sup> Participent aux travaux du groupe Sodilac actuel : Jacqueline Billiez, Marielle Rispail, Chantal Dompartin, Stéphanie Galligani, Patricia Lambert, Diana-Lee Simon et Nathalie Thamin.

Disciplines	Dispositifs de co-production : récit, entretien, interactions	Ce que vise la méthode biographique
□□	□□	
Sciences de l'éducation et de la formation	<p>a) Histoires de vie en / de formation</p> <p>b) Biographie éducative (Dominicé)</p> <p>c) Autobiographie raisonnée (Desroche)</p> <p>d) Autobiographie réflexive (Jaillon)</p> <p>e) Dispositifs d'accompagnement</p> <p>f) Portfolio socio-constructiviste : 1) cheminer dans ses apprentissages, 2) Valoriser ses acquis, travaux et expériences 3) auto-évaluation formative</p> <p>□□</p>	<p>- la reconnaissance des savoirs expérientiels et du pouvoir de formation de l'homme ordinaire. Formation/transformation.</p> <p>- une modification du rapport au savoir, solidaire d'une transformation du rapport de pouvoir : individu producteur de savoirs/savoir-faire.</p> <p>- s'opposer au behaviorisme en éducation qui diffuse un « prêt-à-porter instrumental » et l'illusion selon laquelle en appliquant telle technique on produira partout et toujours le même effet d'apprentissage chez celui qui subit ce conditionnement (Laine, 1998). Individu : consommateur de savoirs/savoir-faire.</p> <p>- « l'intégration des savoirs subjectifs et informels (...) mis en œuvre par les individus dans leurs rapports sociaux et dans leurs expériences de vie » (Thamin et Simon, 2008).</p>
Didactique des langues et du plurilinguisme	<p>- Correspondances (écrites, audio, vidéo)</p> <p>- Journaux de bord d'apprentissage</p> <p>- Biographies, Histoires et Parcours langagiers</p> <p>- Portfolio socio-constructiviste (vs applicationniste)</p> <p>- « dessin réflexif » et verbalisations orales (entretiens) et/ou écrites</p>	<p>- Faire prendre conscience aux enseignants de la réalité plurilingue.</p> <p>Problème de manque de conscience des enseignants face à la situation plurilingue des élèves. Les biographies langagières : un outil important pour pouvoir travailler avec eux sur une prise de conscience de la variété.</p> <p>« Quand la formation - ou l'école - s'intéressent au biographique, elles ouvrent un espace de parole et d'écriture à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des apprenants, des représentations qu'ils ont construites des rapports aux langues et à ceux qui les parlent » (Perregaux, 2002 : 93).</p> <p><b>- Faire travailler les apprenants</b></p> <p>- sur leur répertoire linguistique dans les contextes où celui-ci s'est construit et évolue, avec mise en évidence des moments où ce répertoire se modifie (influence de l'environnement sur les apprentissages)</p> <p>- sur les apprentissages (linguistiques et culturels) réalisés au contact des autres.</p>

### 3.10.2. Processus de (re)configuration identitaires en contexte (et/ou en mobilité) plurilingue, pluriculturel

Rassemblant une dizaine de chercheurs du champ biographique, un ouvrage récent, (Huver et Molinié, 2008) fait apparaître cinq éléments communs aux chercheurs contribuant, par leurs travaux, à la vitalité de la méthode biographique.

- Ils envisagent celle-ci comme une démarche facilitant non seulement la compréhension scientifique des processus d'appropriation des langues et des cultures, mais également l'appropriation elle-même (Lüdi, 2005 ; Molinié, 2004 et 2006). Appropriation linguistique et cognitive (Bretegnier ; Goï ; Baroni et Jeanneret, 2008) ; (ré)appropriation et construction d'une identité (Bretegnier, 2008) : genrée (Baroni et Jeanneret, 2008), professionnelle (Girardeau et Huver ; Molinié, 2008), plurilingue (Thamin ; Goï, 2008) ; appropriation et construction d'une posture professionnelle (Girardeau et Huver ; Molinié ; Goï<sup>118</sup>, 2008).
- Les discours biographiques produits dans différents dispositifs de recherche et d'intervention contribuent à la cohésion de la personne (Goï), à la reconstruction de l'identité (Baroni et Jeanneret). Grâce à ces processus le locuteur / apprenant devient acteur de son apprentissage, de sa formation, de la construction de sa trajectoire familiale, scolaire, professionnelle, de son histoire de langue (Bretegnier).
- Ils envisagent la réflexivité comme « réflexion dans et sur l'action » (Schön, 1994), comme activité de réflexion sur sa posture (De Robillard, 2007 : 102) et comme activité de production de liens (en synchronie et en diachronie). L'entretien biographique aide les individus à « produire un regard interprétatif, interrogeant, analytique sur leur histoire et sur leur projet » (Bretegnier) et favorise l'élaboration de « boucles réflexives ».
- Tant dans leurs ouvrages singuliers que dans leurs publications collectives, les auteurs dont il vient d'être fait mention, expriment des préoccupations méthodologiques et épistémologiques communes, en faisant notamment le choix d'approches résolument qualitatives et compréhensives, qui reposent sur des études de cas, laissant la place à de nombreux fragments de récits de vie et de portraits. De plus, dans cet espace méthodologique, l'accent est régulièrement mis sur la « nature co-construite de l'entretien, de l'interaction verbale entre l'apprenante et la personne qui l'interroge » (Baroni et Jeanneret ; Molinié), c'est-à-dire sur « les processus de co-construction du récit et de la dynamique interactionnelle qui se développent entre le sujet et l'enquêteur » (Thamin).
- Enfin, la place du chercheur et de son interprétation est interrogée. Ce dernier n'est pas envisagé comme un « acteur neutre », mais au contraire comme « doté de ses ressources expérientielles, de ses hypothèses, de ses vigilances

théoriques, méthodologiques, d'éléments de sa propre histoire » (Bretegnier). Dans ce cadre, il ne peut plus se poser comme seul détenteur de la vérité, mais doit envisager sa professionnalité dans un rapport « empathique » (Kaufmann, 1996 ; Billiez, 1997), herméneutique (De Robillard, 2007) et impliqué vis-à-vis de l'autre.

De l'écoute de l'apprenant à l'herméneutique du sujet plurilingue, c'est donc à une traversée des frontières professionnelles (entre les professions de chercheur et de praticien) qu'invite d'abord la méthode biographique.

#### 3.10.2.1. Parcours (d'apprentissage, de formation, de professionnalisation), processus d'individuation, construction identitaire

Revenant sur l'apparition, dans le CECR<sup>119</sup>, du terme biographie langagière, Jeanneret et Baroni (2009) soulignent le fait que dans les années 2000, ce type de biographie visait à enrichir le *curriculum* des sujets plurilingues en éclairant leurs acquisitions liées à des contacts langagiers ne relevant pas directement d'un apprentissage scolaire. Mais, à cet objectif évaluatif, « s'est progressivement ajouté le souci d'amener les apprenants à réfléchir sur leurs compétences langagières plurilingues, sur leur mode d'appropriation des langues et sur leur investissement dans cette activité, notamment par le biais de différents exercices de production autobiographique ». Jeanneret et Baroni proposent de réfléchir aux effets de ces productions sur le processus d'appropriation (Molinié, 2002, 2004). À l'instar de Huver et Molinié (*cf. supra*), ils insistent tout d'abord sur la *réflexivité* qui découle de la production biographique. En effet,

« le regard rétrospectif permet une distanciation vis-à-vis de soi qui favorise la compréhension et la mise en place de contextes favorables à l'amélioration des compétences, mais aussi un renouvellement de l'investissement dans le processus d'appropriation. De ce point de vue, la biographie langagière peut être mise en relation avec la notion de besoin langagier telle qu'elle a été présentée par Richterich dans les années 80 et permet d'englober dans les réflexions une grande diversité de contextes sociaux d'appropriation (scolaires, professionnels, etc) ».

Ils mentionnent en second lieu, le fait que la trajectoire de l'apprenant se présente souvent « comme un processus d'acculturation instaurant une *brèche identitaire* que viendrait suturer la production narrative ». Baroni et Jeanneret considèrent en effet que « le récit autobiographique prend le statut de lieu ou se renégocie et se refonde l'image de soi complexe et sans cesse mouvante du sujet plurilingue ».

En effet, qu'il soit migrant ou engagé dans des dynamiques de mobilité internationale, tout individu est amené à composer, articuler et reconfigurer dans une identité complexe, des héritages transmis au cours de la socialisation primaire, (par l'entourage familial), avec des acquis réalisés au cours des processus de socialisation secondaire (via la formation initiale et continue, la trajectoire professionnelle) et enfin, des aspira-

<sup>118</sup> Si on considère l'enfant scolarisé dans son « métier d'élève ».

<sup>119</sup> Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp) (27/04/10).

tions sociales et identitaires. Molinié (2008) propose de voir comment ces composantes s'organisent dans deux textes écrits par une étudiante portugaise (Catia) afin de présenter son *Parcours international de formation* et son *Projet personnel*, mené dans le cadre de ses études en lettres et sciences humaines, en séjour Erasmus. Séjournant à Paris dans sa famille portugaise, c'est dans le cadre d'un cours de français langue étrangère, délivré par son université francilienne, qu'elle choisit d'enquêter et d'interviewer ses proches au sujet de leur émigration en France. Elle souhaite comprendre les raisons qui ont poussé et poussent encore tant de Portugais à quitter leur pays natal. Une série d'informations, (recueillies à travers lecture, documentaire, conférence et entretiens d'enquête), lui permettent de resituer ces processus dans une perspective historique et à mieux situer la migration de sa famille dans l'histoire collective<sup>120</sup>. Lorsqu'elle demande à ses interviewés de s'exprimer sur leur identité française et/ou portugaise elle réalise que « le migrant doit mettre en relation deux mondes, deux cultures, articulées autour de la langue d'origine et de la langue d'accueil » (Lüdi et Py, 1986 : 59).

Le bilinguisme franco-lusophone transmis par sa famille est interrogé par Catia au regard de sa situation présente (en séjour Erasmus<sup>121</sup> en France), avant d'être mis en relation avec son questionnement sur l'avenir (rentrer au Portugal ou émigrer ?). Ce questionnement est articulé sur des notions d'espace (Portugal, France, ailleurs) puisqu'elle va comparer la migration familiale avec sa propre mobilité. Le tableau ci-dessous montre que a) Catia dit de son identité première qu'elle est marquée par – et reliée à – celle de la migration portugaise en France (colonne de gauche), mais que b) la représentation qu'elle se forge de son identité présente (colonne centrale) et à venir (colonne de droite), n'est pas exactement celle d'une migrante entre Portugal et France.

Tableau : Reconfiguration identitaire en diachronie

Identité héritée <sup>122</sup> en contexte d'émigration Portugal-France	Identité acquise dans le contexte de la Réforme de Bologne	Identité espérée, en contexte « international » ?
Je voulais beaucoup venir en France pour étudier, parce que dès que j'étais petite je pensais qu'un jour je sortirais du Portugal pour avoir, au moins, une petite expérience à l'étranger car ma famille habite presque en totalité à l'étranger (Catia, <i>Projet personnel</i> ).  Depuis que je suis petite j'entends presque toute ma famille parler français. Alors j'ai passé toute ma vie en écoutant des expériences de vie en France (Catia, <i>Récit d'un parcours international de formation</i> ).	Aujourd'hui, je suis ici en France. Maintenant, je réalise un projet de mobilité internationale (même que soit temporaire) (Catia, <i>Projet personnel</i> ).  Bologne a été adopté par mon université et la confusion continue jusqu'aujourd'hui (ECTS). Avec l'adoption de la Déclaration de Bologne, la direction de l'école commence à essayer de motiver ses étudiants pour l'expérience qui est l'Erasmus (Catia, <i>Récit d'un parcours...</i> ).	Ce que je veux savoir est si cela vaut vraiment la peine d'émigrer du Portugal parce que pour mon avenir cette réponse peut-être très importante [...].  Chaque expérience internationale est très personnelle et parfois c'est difficile d'associer leurs histoires à la mienne (Catia, <i>Projet personnel</i> ).

<sup>120</sup> À travers son questionnement sur les raisons de l'émigration portugaise en France, Catia interroge les conditionnements familiaux et historiques qui ont conduit la génération précédente à développer des formes de mobilité et d'identité bi-pôlares.

<sup>121</sup> Erasmus (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students) est le nom donné au programme d'échange d'étudiants et d'enseignants entre les universités et les grandes écoles européennes.

<sup>122</sup> Identité héritée, acquise, espérée (voir Vincent de Gaulejac, 2002).

Au cours de son séjour à Paris, elle accomplit le projet forgé dans l'enfance d'avoir « au moins, une petite expérience à l'étranger ». Mais ce sont les notions de « mobilité » et « d'expérience » internationales qui semblent désormais constituer pour elle une possibilité d'étayer son désir de mobilité identitaire. Elle perçoit son statut social d'étudiante Erasmus comme ouvert sur d'autres mobilités que le seul va-et-vient identitaire entre deux destinations. C'est le sens de la question posée dans son récit de parcours : « Est-ce que je dois continuer avec mon expérience internationale ou je dois rentrer au Portugal ? ». L'alternative posée ici n'est plus entre Portugal ou France mais entre expérience internationale ou Portugal.

On rejoint là, la position exprimée par Baroni et Jeanneret selon qui, articuler les perspectives, réflexive et identitaire, contribue à offrir aux sujets « l'occasion de renouveler leur motivation pour la tâche d'appropriation, dans le sens où les expériences vécues ainsi que les identités sociales des apprenant·e·s sont susceptibles d'être valorisées (socialement, institutionnellement, professionnellement, etc.) par le biais de la production biographique ».

### 3.10.2.2. Où le discours sur la mobilité se co-construit dans une interaction qui ne le fige pas

Revenant sur la méthode biographique mise en œuvre dans son travail de recherche (portant sur les *recompositions identitaires de sujets plurilingues en situation de mobilité dans un contexte d'entreprise internationale*), Nathalie Thamin (2008), constate que, dans les entretiens biographiques menés, les marques de co-construction du récit sont de diverses natures. Il arrive que les relances de l'enquêteur conduisent l'entretien là où l'expérience vécue n'avait pas encore été analysée par le sujet. Le sujet amorce alors « une prise de conscience de ses attitudes et de ses stratégies langagières et identitaires ». Certes, réfléchissant *in situ* le sujet produit son discours sur des thématiques en partie familières qui sont alors abordées sous des angles de réflexion nouveaux et à travers une nouvelle verbalisation du familier, ce qui contribue à ramener au présent certains souvenirs, « à revenir sur les propos antérieurs, les reprendre, les développer, les affiner, les compléter ».

Elle montre ensuite que le récit de vie est également ponctué de « marqueurs qui mettent en valeur le souci de répondre aux attentes de l'enquêteur et de s'inscrire dans les objectifs de la recherche » :

5. Vous voulez que je vous parle librement de ce qui m'avait semblé important ?
16. [...] puis j'ai peut-être un autre un autre point à ajouter qui me concerne moi personnellement
35. [...] et puis j'ai peut-être aussi quelque chose à vous dire sur + vous avez parlé d'identité euh :

Ce qui intéresse ici N. Thamin, c'est la mise en valeur des indices marquant l'attitude réflexive de Silvana, en situation de raconter sa vie. La chercheuse s'associe à C. Perregaux pour qui,

«... ce qui nous intéresse en fait, c'est "le biographique" comme processus

d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire ; de retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues. Le biographique permet un rappel personnel de l'histoire de ses contacts avec les langues et les personnes qui les parlent, une mise en mots de connaissances ou d'expériences passées influençant la construction présente ou à venir de nouveaux savoirs. Selon le moment de l'investigation, le "biographé" construira son histoire différemment, mettant l'accent sur des circonstances prenant du sens pour lui à ce moment-là mais qui pourraient disparaître plus tard ou qui ne seraient pas apparues plus tôt » (2002 : 83).

Il convient donc de souligner que « la biographie langagière est d'abord l'occasion, dans son actualité propre, de produire une remise en question du récit de soi et une refondation de son histoire personnelle. Il faut donc insister sur ce caractère dynamique de la biographie langagière, dont chaque nouvelle version vient déplacer les enjeux du passé au lieu de les fixer dans une version définitive. S'il y a identité narrative, c'est une identité sisyphéenne » (Baroni et Jeanneret, 2008).

### 3.10.3. Méthode biographique et construction identitaire en formation d'enseignants

Découle du point précédent une interrogation centrale : la méthode biographique, peut-elle aider les enseignants à améliorer leur compréhension a) de leurs propres compétences et processus acquisitionnels plurilingues/pluriculturels ? b) des processus acquisitionnels des sujets plurilingues ? Un élément de réponse peut être apporté par le récit de pratique suivant.

Depuis 2002<sup>123</sup>, un cours d'*Anthropologie de la diversité culturelle* initie les étudiants de mon université (inscrits en parcours FLE de Licence), au recueil de récits de vie, via la conduite d'entretiens de compréhension<sup>124</sup>. Le dossier réalisé<sup>125</sup> et remis pour validation à l'enseignante en fin de semestre, fait apparaître un résultat majeur : l'expérience réussie de l'écoute est considérée par ces étudiants en formation comme transférable dans le cadre didactique et utile pour mieux connaître leurs futurs élèves et adapter leur pédagogie. Comme l'affirme Danièle, « [p]ar rapport au FLE, il me semble qu'il faut avoir cette démarche d'empathie et d'écoute envers nos apprenants, afin de mieux les connaître et d'adapter notre pédagogie » (Rajonhanes, *Dossier d'anthropologie de la*

<sup>123</sup> Date de la création d'une spécialité FLE/S en licence de lettres à l'université de Cergy-Pontoise.

<sup>124</sup> Voir :

L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données (entretiens et groupes de discussion) (P. Chardenet).

Le discours de l'enseignant comme discours professionnel (E. Lousada).

<sup>125</sup> À partir des consignes suivantes :

- récit de votre enquête : hypothèses : de départ / d'arrivée ; principaux outils conceptuels ; méthode d'enquête ;  
- analyse de votre implication dans – et au cours de – cette enquête (réflexivité) ;  
- présentation et analyse des résultats de la recherche.

Chaque analyse est précédée d'un compte-rendu des extraits d'entretiens sélectionnés pour analyse. Votre analyse est toujours précédée d'une reformulation de l'extrait d'entretien choisi (transcriptions en annexe). Conclusion : qu'avez-vous appris, et compris à travers cette démarche ? Bibliographie commentée.

*diversité culturelle*, 2005). Ainsi, l'écoute et le recueil d'un récit de vie peuvent être utilisés comme source de connaissance sur l'intégration et comme point de départ à une intervention pédagogique. Quatre idées clés illustrent les apports de cette démarche et les transferts didactiques explicités par les étudiants en fin d'année universitaire :

- l'apprenant est désormais perçu comme une source de savoirs ;
- il faut comparer les cultures sans jamais les dévaluer ;
- pédagogie et contexte d'enseignement sont intimement liés ;
- journal de terrain et entretien de compréhension biographique sont des outils indispensables à l'enseignant : « Ce projet d'enquête m'a ouvert une nouvelle perspective sur le monde du FLE (...). J'ai remarqué que le journal de terrain et l'entretien de compréhension sont des outils indispensables pour comprendre le cheminement des apprenants face à leur apprentissage : leurs représentations, leurs expériences, leurs réflexions et je pense que je réutiliserai ces outils qui peuvent aider à parfaire une pédagogie d'enseignement » (E.D., *Dossier d'anthropologie de la diversité culturelle*, 2005).

### 3.10.4. Le dessin réflexif : un pas de plus vers une herméneutique du sujet plurilingue

La place importante faite dans cet article aux discours et aux verbalisations ne devrait pas laisser penser que les outils et techniques de la méthode biographique s'arrêtent à l'entretien et aux textes biographiques. Dans un volume déjà mentionné ci-dessus (Molinié, dir., 2009), diverses contributions montrent qu'un dispositif de mise en expression biographique à partir de ce que nous appellerons dorénavant le *dessin réflexif*<sup>126</sup> a fait son entrée dans le champ de l'éducation au plurilinguisme où il est en passe de devenir un levier de communication entre les enfants (ou les adolescent) et les adultes (chercheurs et formateurs) qui les sollicitent. Inspirée par deux consignes initiales<sup>127</sup>, la réalisation de nombreux dessins contribue d'ores et déjà à enrichir les connaissances circulantes (en didactique des langues et des cultures, en sociolinguistique et en sciences de l'éducation), sur un certain nombre de problèmes : depuis la solitude et l'ennui ressentis dans les apprentissages scolaires des langues jusqu'aux représentations clivées du répertoire plurilingue, sans oublier le fort sentiment d'isolement exprimé par les enfants nouvellement arrivés sur le territoire.

Il est cependant capital de préciser que ce n'est pas le dessin en lui-même mais le *dispositif* comprenant le moment de la consigne, le moment du dessin et celui des entretiens d'explicitation, des entretiens biographiques (ou encore de verbalisations) qui s'avère

<sup>126</sup> Voir : Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme (D. Moore et V. Castellotti).

<sup>127</sup> La consigne n° 1, proposée par V. Castellotti et D. Moore, « dessine comment c'est dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues », est reprise et mise en œuvre dans le dispositif et la recherche présentée dans cet ouvrage par F. Leconte. La consigne proposée aux enfants par C. Perreux est simplement de « dessiner plusieurs langues ». La consigne n° 2, formulée par H. Trocmé, « dessine-toi en train d'apprendre une langue », a inspiré le dispositif analysé dans l'article de S. Clerc qui a simplement demandé « dessine-toi en train d'apprendre » à un groupe d'enfants nouvellement arrivés en France.