

RECHERCHE BIOGRAPHIQUE ET DYNAMIQUES PERFORMATIVES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Muriel Molinié¹

1. INTRODUCTION

La diffusion récente de définitions des *biographies langagières* dans le *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, (Delory-Momberger, 2019) dans le *Dictionnaire de sociologie clinique* (Fugier, Vandeveld-Rougale, 2019) et dans le MOOC trilingue *Comprendre l'interculturel au quotidien* (Gamboa-Diaz, Molinié, Tejada, Truscott de Mejia, 2019), vient enrichir la discussion de cette notion dans le domaine des disciplines d'intervention, en sciences humaines et sociales et plus globalement dans le champ des études humanistes. Elaborées en didactique des langues, des cultures et du plurilinguisme (désormais DLC&P), les notions de *biographies langagières* (BL) et d'*autobiographie linguistique* (AL) et les pratiques qu'elles recouvrent, contribuent en effet à affirmer l'identité de cette discipline comme contribuant à faire société à partir du travail réflexif effectué par divers acteurs (enseignants, apprenants, parents d'élèves, chercheurs et cadres de l'éducation et de la formation, etc.) sur leur propre historicité, marquée par l'expérience des langues et de leur (non)transmission intergénérationnelle, de la diversité, de l'altérité, de la mobilité, de la créolisation.

Cette orientation de la DLC&P repose sur un tryptique constitué par la formation², la recherche-action³ et, finalement, la progressive théorisation de ces processus. Cette tentative de théorisation inscrit l'histoire des BL et des AL dans une temporalité longue. Celle de l'histoire des formes au travers desquelles s'entrelacent processus d'apprentissage et processus de subjectivation. Cette histoire est progressivement marquée par des tissages entre littératies plurielles (Molinié, Moore, 2012, 2020) et automédialité (Delory-Momberger, Bourguignon, 2019). Vues sous ces différents angles (à la fois sociaux, individuels, didactiques et esthétiques, synchroniques et diachroniques), l'on comprend qu'AL et BL contribuent au projet épistémologique herméneutique et dialogique de la DLC&P : elles nourrissent le dialogue et l'articulation entre le concept et la vie, les dispositifs de recherches, de création, d'action et de professionnalisation. N'est-ce pas ce dont témoigne ce numéro de la revue *ItalianoLinguaDue?*

2. DES RÉCITS DE VIES AUX RÉCITS DE SOI

Entrant, d'abord timidement, par la porte des pédagogies interculturelles dans les années '80, le récit de vie commence à prendre place dans le paysage de la DLC&P de diverses manières. Le récit de vie des *natifs* est d'abord valorisé en tant que document

¹ EA 2288, DILTEC, Sorbonne Nouvelle, Paris.

² Auprès d'enseignants de français langue étrangère et seconde, de langues vivantes, régionale et intervenants dans le champ de l'éducation ou dans la formation des adultes migrants.

³ Voir par exemple, Allouache, Blondeau, Taourit, 2016.

ethnographique (par exemple dans Beacco et Lieutaud, 1986, dans Zarate, 1986) par l'enseignant de langues dans l'objectif de donner accès à la culture des locuteurs de la langue *cible*, que l'apprenant (espagnol, italien, etc.) souhaite mieux comprendre parce qu'il apprend leur langue ou encore souhaite séjourner de façon temporaire ou définitive chez « eux ».

Parallèlement à cela, le récit de vie est utilisé par les narrateurs eux-mêmes ou encore par un certain nombre de professionnels ayant des fonctions de médiateur⁴, désireux d'accéder à l'expérience des migrants ou de leurs descendants, dont ils souhaitent comprendre les valeurs, les difficultés à apprendre la langue *hôte*, faciliter leur intégration, leur venir en aide, etc. Canut et Saw (2014a, 2014b) montrent en particulier comment les récits de migration privés ou publics (qu'ils prennent la forme de chants, romans, films, pièces de théâtre, etc.), constituent désormais un ensemble narratif clé pour comprendre les processus migratoires mais aussi pour mesurer leur impact sur ces mêmes processus. Les deux chercheurs montrent en effet, comment ces mises en mots prennent une valeur performative dont les effets portent certes sur les imaginaires de la migration mais aussi sur les décisions prises au cours des migrations: les modalités de départs, de trajectoires, les itinéraires, les modalités de résidence, les retours, etc.

Au cours du XX^e siècle, les récits de vie sont devenus des objets sémiotiques circulant à l'échelle locale et internationale, dans des dispositifs pluriels : de la formation formelle à l'espace social, culturel, multimedia. Mais, en ce premier quart du XXI^e siècle, ils sont globalement « saisis par la performativité », ce qui nous conduit à préférer avec Isabelle Luciani (2014) la notion de « récits de soi », voire, de « mises en œuvre de soi » (Molinié, 2020, à par.) pour les définir « moins comme narration rétrospective que comme la cohérence de l'interprétation, sans cesse actualisée, qu'un individu fait de son existence » (Luciani, 2014: 18).

Nous souhaitons montrer ici comment ces infléchissements vers la performativité se lisent aussi lorsqu'on jette un regard rétrospectif sur l'évolution des AL et BL.

3. DES DYNAMIQUES AUTOBIOGRAPHIQUES DE (RÉ)INTERPRÉTATION DE L'EXISTENCE

Au tournant des années 2000, la production de *biographies langagières* est encouragée par les politiques linguistiques et éducatives promues par le Conseil de l'Europe. La BL fait son entrée officielle dans le CECRL et dans le *Portfolio Européen des Langues*, en tant que récit autobiographique qu'effectue un individu à partir du thème « moi et mes langues » et qui le conduit à mettre en intrigue (et souvent, à découvrir) son plurilinguisme tel qu'il s'est constitué au fil du temps, dans des contextes familiaux, sociaux, historiques qu'il commence alors à explorer sous cet angle. Faisons un rapide examen de quelques définitions de la BL parues dans six ouvrages (une monographie, un dictionnaire, une encyclopédie, un guide pour la recherche, un *Abcédair*e et un MOOC), publiés en France, en Grande Bretagne, en Amérique Latine, depuis 20 ans.

Barbot dans l'ouvrage qu'elle consacre aux auto-apprentissages, définit la BL comme :

l'histoire personnelle par rapport aux langues et aux cultures, marquée par des découvertes, des abandons, des reprises. Elle sera influencée par l'environnement familial, mais aussi culturel (situation de monolinguisme ou de plurilinguisme, langues obligatoires à l'école) et social (mobilité à l'étranger : immigration, séjour professionnel, tourisme) (Barbot, 2000: 116).

⁴ Voir par exemple les interventions animées par Frédéric Praud, médiateur intergénérationnel, avec l'Association Paroles d'Hommes et de Femmes, <https://parolesdhommesetdefemmes.fr>.

Dans la première édition d'une *Encyclopédie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*, publiée en anglais à Londres par Byram et Hu (2002), l'auteur de la notice sur le *portfolio européen des langues* caractérise la BL comme « describing in more detail both knowledge of specific languages and learning experiences, such as visits and exchanges or work experiences abroad » (Dobson, 2002: 204). Poursuivant ce travail de définition, le *Dictionnaire de didactique du français* édité en France en 2003, définit à son tour la BL d'une personne comme

l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun (Cuq, 2003: 36-37).

A partir de 2004, nous alertons sur les limites de ces définitions :

- qui réduisent la BL à la seule dimension individuelle et psychologisent la question des parcours plurilingues ;
- qui replient le genre autobiographique en DLC&P sur la seule thématique langagière sans toujours relier celle-ci aux aspects sociaux, historiques et interculturels⁵ ;
- qui accroissent la confusion – entretenue par plusieurs PEL – entre rédaction d'une biographie langagière et autoévaluation des compétences linguistiques de l'apprenant ;
- et enfin, qui sous-estiment la capacité du narrateur à engager, via le récit autobiographique, des processus de médiation entre lui et son histoire.

Ce repli du biographique sur le seul *totem* individuel reflète plus largement une démission intellectuelle quant aux finalités de l'action éducative (dénoncée par Anquetil, 2006), qui entraîne un aplatissement de l'interculturel et de la pédagogie des échanges sur des objectifs d'adéquation des jeunes aux conditions socio-économiques de la globalisation. C'est pourquoi dans le *Guide de la recherche en didactique des langues*, (Blanchet, Chardenet, 2011, 2015), nous caractérisons non seulement la BL mais, par extension, *la méthode biographique* via trois éléments. Premièrement, le rôle de la narration comme mise en lien d'événements vécus par le sujet ici et maintenant (en synchronie) et tout au long de son existence (en diachronie). Deuxièmement, le rôle du cadre didactique pour favoriser des interactions entre pairs dans la construction des récits autobiographiques. Troisièmement, le rôle de la BL comme élément d'un dispositif éducatif utilisant l'expérience plurilingue/pluriculturelle comme levier de développement des savoirs. Rappelons que l'article intitulé *La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant à l'herméneutique du sujet plurilingue* propose la définition suivante:

outil privilégié d'une didactique du plurilinguisme, la BL repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. En contexte didactique, la réalisation de BL

⁵ Nous rejoignons ici la position exprimée par Blondeau, Allouache et Salvadori (2011: 176): «Les autobiographies langagières ne sont pas, pour nous, strictement linguistiques, c'est-à-dire la déclinaison des langues parlées; ce sont surtout des manières d'objectiver la palette des langues que possède une personne, une forme de construction de soi, de son rapport à la diversité du monde, dans lequel les langues ont un rôle essentiel car elles sont à la fois porteuses, reproductrices et créatrices de visions différentes du monde, que ces visions se confrontent, s'affrontent, entrent parfois en conflit pour «fabriquer» un sujet singulier, qui lui-même «bricole», pour reprendre le terme de Lévi-Strauss et de Michel de Certeau, avec l'environnement dans lequel il vit».

développe, chez l'apprenant de langues, la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être reliés les uns aux autres, en diachronie (dans son histoire), et en synchronie (à un moment T de son répertoire culturel). La BL développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres, et à développer son répertoire plurilingue, pluriculturel (Molinié, 2011; 2015: 447).

Pour clarifier les liens entre historicité du sujet et biographisation de son parcours langagier, nous insistions alors sur le fait que « quelles que soient les sources de leurs plurilinguismes et de leurs pluralités culturelles, qu'ils proviennent d'une histoire migratoire, d'une trajectoire scolaire ou de formes variées de mobilités socio-professionnelles et culturelles, *les sujets plurilingues sont capables d'historiciser leur diversité de façon à imaginer de nouveaux contours à leurs identités* » (ivi: 155). Ce point souligne le rôle du développement des capacités de médiation que met en œuvre tout individu « pour advenir comme troisième terme face à l'ensemble des déterminations plus ou moins contradictoires qui le constituent » (Gaulejac, 2009: 12).

Cette idée était déjà présente sous la plume des sociolinguistes et didacticiens Ludi et Py qui posaient, dans *Être bilingue*, ce principe fondamental : « le migrant doit *mettre en relation* deux mondes, deux cultures articulées autour de la langue d'origine et de la langue d'accueil » (Ludi, Py, 1986: 59). Or, dans un contexte où les mobilités internationales se sont considérablement développées, cette proposition théorique est plus que jamais pertinente. L'enseignant est donc en première ligne pour permettre à l'acteur social qu'est l'apprenant en mobilité « de prendre des repères [...], de tester des hypothèses interprétatives », comme le résumait Coste et Cavalli (2014: 108). D'où la place croissante prise en DDL par divers modes de médiation pour ménager des transitions et verbaliser les conflits et les rejets, pour développer les capacités des acteurs en situation de mobilité à comprendre et interpréter les transformations de leurs dispositions.

Nous rejoignons donc l'orientation prise par *l'Abécédaire de sociodidactique* qui propose à l'article biographie langagière :

Il s'agit, via la médiation de modes plurilittéraciques (Marielle Rispaïl), de retracer son expérience d'une ou plusieurs langues, d'articuler son parcours avec son contexte sociétal, culturel, historique, politique, sociolinguistique, éducatif, de formuler la complexité et la richesse de sa vie langagière, dans sa dimension à la fois individuelle et collective (Rispaïl, 2017: 18-19).

Nous définissons cette notion centrale de médiation comme un *espace* entre des instances et un *tiers* qui vient y tenir un rôle (Barus-Michel, 2013), puis comme toute *intervention* visant à réduire la distance entre deux pôles qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre (Coste, Cavalli, 2014) afin de favoriser l'interaction entre ces pôles. C'est pourquoi, parler de *médiation sociobiographique plurilittératiée* nous permet de renvoyer au travail effectué par le sujet lui-même, en interaction avec d'autres, pour concilier des valeurs issues de diverses filiations et affiliations culturelles, pour donner sens à son histoire plurilingue et interculturelle et, surtout, pour en faire un élément moteur de son parcours éducatif et de son intégration scolaire et sociale.

4. L'ENSEIGNANT: A L'ÉPREUVE D'INJONCTIONS PARADOXALES CONCERNANT LA GESTION DE LA PLURALITÉ

La gestion de la pluralité et de la diversité culturelle de nos sociétés est marquée par un certain nombre de paradoxes: entre multiplication des injonctions structurelles – par exemple, injonction à mener des projets éducatifs interculturels en contexte scolaire – et manque de crédibilité des institutions dans leur volonté de créer les cursus de formation à la hauteur de cette injonction⁶. Confrontés à ces décalages entre idéaux éducatifs et moyens alloués pour les atteindre, les professionnels s'efforcent de composer avec ces manques et de trouver leurs propres chemins de formation pour inventer des solutions en réponse aux nécessités éducatives du terrain. Or, les institutions publiques (éducatives, de formation et de recherche), ont, dans leur ensemble, une responsabilité et un rôle à jouer pour que la diversité constitutive de la population soit un levier éducatif et humaniste pour tous. Elles doivent initier, soutenir tous les processus qui construisent une meilleure adéquation entre formation initiale des enseignants et réalité plurilingue et interculturelle de nos sociétés. Car l'inadéquation actuelle est source de nombreuses interrogations, comme le montre une récente enquête menée dans le cadre de la recherche pluridisciplinaire Evascol⁷ (Armagnague et *alii*, 2018). Ce hiatus entre objectifs et moyens alloués à la formation peut avoir comme conséquence de renforcer le recours des enseignants (peu formés à ces questions) à un traitement pédagogique de type égalitariste: « l'altérité est (alors) ignorée, niée ou réduite à une identité-identique supposée: tous les élèves sont pareils » (Goi, Bruggeman, 2013: 5). Ceci s'avère contre-productif en situations d'enseignement de la langue du pays d'accueil, à des apprenants (enfants, adultes) en cours d'insertion dans les établissements publics (de l'école à l'université) en France aussi bien que dans les Outre-Mers (Prax-Dubois, à par.). Car ce traitement pédagogique égalitariste tend à empêcher les sujets de construire leur rapport au monde et aux savoirs sur un mode à la fois singulier et pluriel. L'une des missions de la recherche biographique en DLC&P a donc été (et est toujours) de créer et de renouveler au sein des parcours de formation⁸ et de recherche⁹ des dispositifs pour permettre aux professionnels de se confronter à l'ensemble de ces questions et d'en débattre¹⁰.

⁶ Par exemple, création d'un Certificat d'aptitude à participer à l'enseignement français à l'étranger/CAPEFE qui, par le peu d'heures allouées à une telle Certification, et l'ignorance dans laquelle sont tenues les recherches menées dans ce domaine, vient anéantir la portée éducative de l'injonction à mener des projets éducatifs interculturels, signalée précédemment. Cf. JORF n°0043 du 20 février 2020, Arrêté du 4 février 2020 relatif au certificat d'aptitude à participer à l'enseignement français à l'étranger, ELI: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2020/2/4/MENH1933048A/jo/texte>. Voir aussi à l'échelle de la francophonie *Le livre blanc de la FIPF* (Cuq, 2016).

⁷ Recherche financée par le Défenseur des droits et portée par l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA). L'enquête a porté sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des élèves issus des familles de voyageurs. Cf. aussi <https://www.fle.fr/Projet-de-CAPEFE-les-associations-ecrivent-aux-ministres>.

⁸ Nous intervenons dans un *Master de Didactique des langues, du FLE et du FLES: métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie* (qui réunit chaque année plusieurs centaines d'étudiants venus de tous les continents) et, plus spécifiquement, dans le cadre du séminaire optionnel «Approche biographique et création multimodale» que nous y avons créé dans ce but.

⁹ Cf. par exemple le séminaire doctoral de l'ED 268 (2015-2017), «La recherche (socio)biographique dans le champ du plurilinguisme et de l'interculturel : itinéraires de chercheurs et questions théoriques» sous notre direction.

¹⁰ Cf. entre autres, <http://www.univ-paris3.fr/l-enfant-ses-langues-et-leurs-histoires-a-l-ecole-505570.kjsp>.

5. ÉMERGENCE

On pourrait situer l'émergence de la recherche biographique en DLC&P dans les années 1990. C'est en effet au sein même de la formation universitaire des enseignants de FLE lancée en 1986, qu'un dispositif original est créé dans le cadre du cours intitulé *Apprentissage réflexif d'une langue inconnue* (ARLI). Il s'agit de faire vivre aux futurs enseignants une expérience d'apprentissage d'une langue inconnue tout en leur faisant tenir le *journal de bord* d'apprentissage dans lequel ils retracent ces processus. Cet exercice (qui est toujours, obligatoire au cours de la 3^{ème} année du cursus universitaire de formation des enseignants de FLE) les invite à conscientiser la façon dont ils vivent l'appropriation scolaire d'une nouvelle langue de façon à pouvoir, par la suite, mieux comprendre non plus seulement les *résultats* des apprentissages de leurs futurs élèves mais bien les *processus* d'apprentissage eux-mêmes. Dans les années 2000, Causa et Cadet décident de prolonger dans le cadre de la maîtrise FLE¹¹, ce dispositif et de nommer *biographie formative* l'ensemble des « démarches biographiques qui, en formation initiale participent de manière essentielle à la construction d'un *répertoire didactique* ». Outil de réflexivité et forme d'écriture autobiographique, le journal de bord d'apprentissage fait « partie des démarches biographiques qui, depuis le début des années 1990, se sont multipliées dans les domaines scolaires, dans ceux de la formation professionnelle et dans la recherche en sciences humaines » (Causa, Cadet, 2006: 71). Sur un plan épistémologique, ces deux didacticiennes situent ce travail à la croisée de deux courants. « Le premier [...] favorise l'exploitation des histoires de vie comme outil de formation tant au niveau de la vie personnelle que professionnelle. Le second [...] s'intéresse à la réalisation des histoires de vie dans l'apprentissage en général et des biographies langagières dans l'apprentissage des langues étrangères » (*ibidem*).

Ce mariage entre le mouvement de l'introspection autobiographique et le mouvement de l'analyse réflexive des pratiques professionnelles d'abord observées durant les stages puis conduites par le jeune enseignant lui-même est au fondement de la posture de praticien réflexif qui marque le tournant des années 2000. Pour les enseignants en devenir (ou confirmés), ces dispositifs constituent des lieux favorables à la mise en intrigue d'un certain nombre d'épreuves vécues par eux, autour des enjeux de plurilinguisme, de mobilités et de diversité, aux quatre coins du monde. Ce sont des lieux de mises en relation de ces notions avec une identité professionnelle en construction. Nous avons montré en effet (Molinié, 2015) que la biographisation de ces expériences leur permet de penser leur identité professionnelle dans un registre éthique et historicisé. Car suivant la perspective foucauldienne, « l'individu – sujet n'émerge jamais qu'au carrefour d'une technique de domination et d'une technique de soi. Il est le pli des procès de subjectivation sur des procédures d'assujettissement, selon des doublures, au gré de l'histoire, plus ou moins recouvrantes » (Foucault, 2001c: 505).

¹¹ Au Département FLE, Sorbonne Nouvelle Paris 3, les étudiants de maîtrise étaient alors invités à tenir un *journal de bord d'apprentissage* dans lequel ils rendaient compte d'une double observation: leurs observations menées dans des classes de langues et l'auto-observation de leurs propres démarches, attitudes et réactions face à la langue inconnue. Ces travaux pionniers se prolongent aujourd'hui dans la recherche-action FARR (Formation et Accompagnement à la Réflexivité dans la Recherche) porté par le DILTEC, sous la direction de Véronique Laurens et Muriel Molinié. <http://www.univ-paris3.fr/circulation-des-savoirs-ecriture-s-et-reflexivite-dans-la-formation-et-la-recherche-468575.kjsp?RH=1310460012200>.

6. L'ÉPREUVE SOCIOBIOGRAPHIQUE

C'est précisément ce travail de dépliage que permet la notion d'épreuve, notion qui, comme le rappelle Périlleux (2019: 259-262), a d'abord été forgée dans le champ de la sociologie. Nous ne retiendrons ici de cette notion que deux aspects. Premièrement, l'épreuve biographique s'apparente à un défi social et historique qui s'impose à l'individu et auquel il doit faire face (Martuccelli, 2006). C'est pourquoi nous la nommons épreuve sociobiographique, le préfixe *socio* nous permettant d'en souligner la dimension socialement inscrite dans le temps d'une vie, elle-même enchâssée dans l'histoire. Travaillée dans une dynamique de groupe, elle permettra donc d'articuler les niveaux macro- et micro-sociaux en reliant les problématiques existentielles avec les structures sociales. Deuxièmement, les épreuves ne renvoient pas à une expérience de vie forcément angoissante, malheureuse ou négative. Certes, elles affectent l'individu mais, comme le souligne Sacriste (2019: 75), l'épreuve biographique peut être vécue sur le mode du défi ou du jeu, se révéler, après sa résolution, comme émancipatrice, et constituer une expérience qui renforce le pouvoir d'agir et la confiance en soi, voire comme un affrontement conduisant au dépassement de soi. Enfin, loin de se réduire à un simple mot, l'épreuve, en tant qu'opérateur analytique, vise à rendre compte concrètement de la manière dont les individus agissent et vivent « sur les plans affectif, émotionnel, culturel, familial et social, dans leurs dimensions conscientes et inconscientes » (Gaulejac, 2013: 57)¹².

Ces variations d'échelle dans l'interprétation de l'impact existentiel de l'histoire (entre l'intime, le social et l'institutionnel, le régional et le transnational, le récit individuel et l'histoire collective) sont très pertinentes dans le champ de la recherche biographique en contexte plurilingue (Molinié, 2015). Les épreuves anthropologiques de relation à l'espace et à la modernité (Martuccelli, 2006), liées à la pluralité, l'altérité, la mixité culturelle vécues dans des situations d'immigration, d'expatriation ou de mobilités deviennent alors un analyseur puissant. La conversion de *l'épreuve* en analyseur en fait donc un puissant opérateur de formation et de recherche.

7. PLURILITTÉRATIES, AUTOMÉDIALITÉS, MISES EN ŒUVRE DE SOI

L'histoire récente de l'essor de la performativité dans la recherche biographique en DLC&P est marquée par la représentation visuelle que font les acteurs (futurs enseignants) de leurs expériences de l'altérité, de la mobilité, de la pluralité. Il semble que ces processus de représentation permettent aux sujets de mieux co-construire les dynamiques existentielles de leurs mobilités. C'est en tout cas ce dont témoignent e nombreuses recherches qui font converger dessins réflexifs et autobiographies langagières, engageant toujours plus les sujets dans une exploration à la fois mémorielle, sensorielle et esthétique de leur expérience des langues tout en prenant en compte les aspects sociaux et culturels de celle-ci. Le récit de soi en DLC&P se confond désormais avec les pratiques textuelles plurilingues regroupées dans la notion de textes identitaires (*identity texts*, chez Cummins, Early, 2011) ou encore d'autobiographies littératiées (*literacy autobiographies*, chez Canagarajah, 2020). Ces récits se construisent comme une exploration plurisémiotique de la vie qui s'inscrit dans un espace-temps lui-même en résonance avec d'autres. Quant aux approches autobiographiques multimodales regroupées sous le vocable *visual narratives*,

¹² La notion implique ainsi une conception spécifique du social et de l'individu, qui ne déduit pas directement et unilatéralement les comportements des individus en fonction des déterminations des structures, ou à l'inverse, en considérant que les actions résultent du pur et seul travail des acteurs.

elles s'inscrivent dans un tournant visuel (Kalaja, Pitkänen-Huhta, 2018) émergeant qui se caractériserait par le fait de valoriser le rôle de sémiotiques plurielles pour mieux comprendre l'expérience des individus en mobilités (Molinié, Moore, à par.). Ces approches rencontrent la notion d'automédialité proposée par C. Delory-Momberger et J.-C. Bourguignon (2019: 38) pour renvoyer à

une conception de la subjectivité qui n'est plus celle d'une instance fondatrice trouvant dans l'exercice d'un savoir-faire ou d'un art un simple *instrument* de son expression, mais celle d'une subjectivation en acte se construisant dans ce que Foucault appelle des «pratiques de soi» ou des «techniques de soi», (Foucault, 2001a; 2001b).

Il nous paraît donc plus que jamais indispensable d'inviter les professionnels à parcourir ces chemins de traverses de façon à ce qu'ils animent ces démarches en étant dotés d'une écoute plurielle, si possible transdisciplinaire, en accueillant la créativité des participants et en étant garants des règles déontologiques (respect, écoute bienveillante, non jugement) favorables à la narration des faits et des sentiments représentés.

8. CONCLUSION

En ce premier quart de XXI^e siècle, les acteurs de la DLC&P portent une belle responsabilité: faire que les pluralités (intellectuelles, langagières, culturelles) deviennent des leviers éducatifs dans nos sociétés. Un défi majeur que des praticiens chercheurs relèvent en commençant par opérer des articulations créatives entre les niveaux micro-meso- et macro-sociologiques de leurs propres autobiographies langagières. Nous nommons *mises en œuvre de soi* ces articulations, subtiles et sans cesse renouvelées. Elles s'expérimentent dans un va-et-vient créatif entre connaissances intellectuelles et sensibles, entre les registres de la réflexion et de l'éprouvé. Comme nous l'indique Foucault, elles s'inscrivent dans la longue histoire des modes de subjectivation, des modes de rapport à soi et donc des formes que prend la subjectivité contemporaine. Elles permettent au sujet de procéder aux négociations identitaires internes et externes nécessaires pour se relier aux autres, agir et exister avec eux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allouache F., Blondeau N., Taourit R. (2016), "Autobiografie linguistiche: ancoraggi esistenziali, transmissioni, elaborazioni identitarie", in Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E., *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche, tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 139-164.
- Anquetil M. (2006), *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*, Peter Lang, Berne.
- Armagnague M., Cossée C., Mendonça Dias C., Rigoni I., Tersigni S. (dir.) (2018), *Etude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) (EVASCOL)*, [Rapport de recherche] Défenseur des Droits, Paris.
- Barbot M.-J. (2000), *Les auto-apprentissages*, CLE International, Paris.

- Barus-Michel J. (2013), "Clinique et sens", in Barus-Michel J., Enriquez E., Levy A. (dir.), *Vocabulaire de psycho-sociologie. Références et positions*, Érès, Paris, pp. 323-333.
- Beacco J.-C., Lieutaud S. (1986), *Tours de France. Manuel pratique de civilisation*, Hachette, Paris.
- Blanchet P., Chardenet P. (2011/2015), *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, EAC-AUF, Paris.
- Blondeau N., Allouache F., Salvadori E. (2012), *Autobiographies langagières, élaborations identitaires, appartenances, transmission* (Partie I); *Les Autobiographies Langagières pour la re/construction de son propre parcours* (Partie II), Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Jul 2012, Paris, France: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00798268/document>.
- Byram M., Hu A. (dir.) (2012 [2000]), *Encyclopedia of Language teaching and learning*, Second edition, Routledge, London.
- Canagarajah S., (2020), *Transnational Literacy Autobiographies as Translingual Writing*, Routledge, London-New York.
- Cadet L., Causa M. (2006), "Devenir un enseignant réflexif : Quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ?", in Molinié M. (coord.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, « Le Français dans le Monde-Recherches et Applications », 39, Cle International-FIPF, Paris, pp. 56-66. Numéro entier: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908/document>.
- Canut C., Sow A. (2014a), "Les voix de la migration. Discours, récits et productions artistiques", *Cahiers d'études africaines* [En ligne], pp. 213-214 | 2014, mis en ligne le 27 juin 2016: <http://journals.openedition.org/etudesafricaines/17578>.
- Canut C., Sow A. (2014b), "Nous nous appelons les voyageurs". Mise en scène des parcours migratoires dans le théâtre des réfugiés d'Afrique centrale à Bamako, in *Les voix de la migration*, Cahiers d'études africaines, 213-214, pp. 383-414.
- Cuq J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Cle International, Paris.
- Cuq J.-P. (dir.), (2016), *Enseigner le français dans le monde. Le livre blanc de la FIPF*, Gerflint, Sylvains-les-Moulins.
- Cummins J., Early M. (Eds.) (2011), *Identity Texts. The collective creation of power*, Trentham Books, London.
- Coste D., Cavalli M. (2014), "Extension du domaine de la médiation", in *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation*, vol. 1, 1-2, pp. 101-117: www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/article/download/750/648.
- Delory-Momberger C. (dir.) (2019), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Érès, Toulouse.
- Delory-Momberger C., Bourguignon J.-C. (2019), "Automédialité", in Delory-Momberger C. (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Érès, Toulouse, pp. 36-39.
- Fugier P., Vandeveldt-Rougale A. (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Érès, Toulouse.
- Foucault M. (2001a), "Les techniques de soi", in Foucault M., *Dits et écrits II. 1976-1988*. (p. 1602-1632), Gallimard, Paris, pp. 1602-1632.
- Foucault M. (2001b), "L'écriture de soi", in Foucault M., *Dits et écrits II. 1976-1988*, Gallimard, Paris, pp. 1234-1249.
- Foucault M. (2001c), *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982*, Gallimard, Paris.
- Gamboa-Diaz P., Molinié M., Tejada I., Truscott de Mejia A.-M. (2019), *Comprendre l'interculturel au quotidien*. MOOC. Université de Los Andes & Université Sorbonne Nouvelle, Coursera, Bogota.
- Gaulejac V. (2009), *Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet*, Seuil, Paris.

- Gaulejac V. de (2013), "Produire une histoire et chercher à en devenir le sujet: pour une clinique de l'historicité", in Niewiadomski C., Delory-Momberger C. (dir.), *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, pp. 53-64.
- Goï C., Bruggeman D. (2013), "L'inclusion scolaire des EANA: questions d'éthique, de politique institutionnelle et de pratiques didactiques", in *Ressources FLS / éducol*, MEN/DGESCO : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf.
- Kalaja P., Pitkänen-huhta A. (2018), "ALR Special Issue 'Visual methods in Applied Language Studies'", in *Applied Linguistics Review*, 9, 2-3, pp. 157-176.
- Kalaja P., Melo-Pfeiffer S. (Eds.) (2019), *Visualising multilingual lives. More than words. Multilinguals Matters*. Blue Ridge Summit, Bristol.
- Martucelli D. (2010), *La société singulariste*, Armand Colin, Paris.
- Martucelli D. (2006), *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Armand Colin, Paris.
- Mendonça Dias C., Azaoui B., Chnane-Davin F. (2020), "Formation des enseignants pour l'inclusion des élèves allophones, d'hier à aujourd'hui: quelles perspectives?", in Mendonça Dias, C., Azaoui, B., Chnane-Davin, F., *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, éd. Lucas, Paris, pp. 123-140.
- Molinié M. (2015 [2011]), "La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue", in Blanchet P., Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*, 2^e éd., AUF / Éditions des archives contemporaines, Paris, pp. 144-155 : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819.
- Molinié M. (2015), *Recherche biographique en contexte plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne*. Actes académiques. Série «Langues et perspectives didactiques» Riveneuve, Paris.
- Molinié M., Moore D. (2020), "Plurilinguismes, Plurilittératies et Idéologisations. Une conversation avec Jean-Louis Chiss", in Weber C., David J. (dir.), *Mélanges offerts à Jean-Louis Chiss*, Lambert-Lucas, Paris (à paraître).
- Molinié M. (2020), "Autobiographie, réflexivité et expérience historique de la diversité", in Delory-Momberger C., Janner Raimondi M., *Penser la recherche biographique en situations et en dialogues*, Le Sujet dans la Cité, 10, Paris. (à paraître).
- Moore D., Molinié M. (dir.) (2012), *Notions en questions (NeQ) en didactique des langues : Les littératies. Recherches en didactique des langues et des cultures*, Les Cahiers de l'ACEDLE, 9, 2. Numéro entier : <https://journals.openedition.org/rdlc/2335>.
- Périlleux T. (2019), "Epreuve", in Vandeveldde-Rougale A., Fugier P. (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Erès, Toulouse, p. 259-262.
- Prax-Dubois P. (2020), "Histoires langagières et dynamiques circulatoires à La Réunion. Comment penser la mobilité internationale à l'école aujourd'hui en Outre-mer?", in Molinié M., Moore D. (dir.), *Mobilités contemporaines et médiations didactiques*. «Le Français dans le monde Recherches et Applications», 68. FIPF-Cle international, Paris (à paraître).
- Rispail M. (2017) (dir.), "Biographie langagière", in *Abécédaire de sociodidactique*, Presses universitaires de Saint Etienne, Saint Etienne, pp.18-19.
- Sacriste V. (2019), "Epreuve biographique", in Delory-Momberger C. (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Erès, Toulouse, p. 75.
- Zarate G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.