

PRÉFACE

De nos jours, les classes multilingues et la large présence d'apprenants plurilingues (avec une conscience plus ou moins avertie de leur situation langagière), demandent aux enseignants de reconsidérer la conception de la langue qu'ils se sont forgée au cours de leur formation dans l'institution scolaire, conception portée par les textes et les programmes officiels.

Enseigner une langue dans « la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache »¹ et mettre en œuvre des démarches pédagogiques appropriées, résultent d'un processus de conscientisation dans lequel l'élaboration de l'autobiographie langagière (AL) est une étape fondatrice.

Les contributions à cette monographie de la revue *Italiano LinguaDue* abordent la formation des enseignants dans le cadre que nous venons d'évoquer et approfondissent, selon des points de vue différents, la question des AL comme outil trans-formatif. La publication explore les thématiques suivantes :

- le plurilinguisme et les stratégies pour qu'il devienne une ressource dans la gestion des classes ainsi que le rôle des AL dans la formation des enseignants ;
- les compétences que les éducateurs doivent acquérir afin de pouvoir intervenir dans les classes multilingues et le rôle joué par l'élaboration de leur propre AL, considérée comme l'une des expériences clés dans le processus réflexif de conscientisation ;
- la nécessité de s'interroger sur la manière de préparer les sujets à la construction de leur AL et de réfléchir à leurs conditions de « production », de se questionner par rapport à leur analyse et leur exploitation ;
- des analyses et des témoignages sur les effets et les acquis que la production de son AL peut offrir à l'enseignant/formateur qui s'engage dans cette expérience.

Le texte de Nicole Blondeau et Eleonora Salvadori *Autobiographies langagières : pour une conscientisation des trajets existentiels et professionnels des enseignants*, qui ouvre l'ensemble des contributions, allie récit d'expérience et analyse des incidences des travaux du Conseil de l'Europe et de la recherche en Didactique des langues étrangères sur leur réflexion, présente leur conception personnelle des AL, leurs démarches pédagogiques et les effets du processus d'écriture dans l'élaboration d'écrits autobiographiques autour des langues. Comme nous venons de le noter, ces inflexions sont investies sous des angles divers dans d'autres articles.

Quatre parties composent cette monographie :

1. Le plurilinguisme et la didactique des langues et des cultures.
2. La formation et les compétences d'un enseignant réflexif.
3. Les AL: comment les proposer, les produire, les analyser, les évaluer ?
4. Les AL : quels résultats en attendre?

¹ « Quand je parle de multilinguisme, quelqu'un aussitôt me dit : "Ah ! Oui, combien de langues tu parles ?". Ce n'est pas une question de parler d'autres langues que la sienne. C'est plutôt la manière même de parler sa propre langue, de la parler fermée ou ouverte ; de parler dans l'ignorance de la présence des autres langues ou dans la prescience que les autres langues existent et qu'elles nous influencent même sans qu'on le sache. Ce n'est pas une question de science, de connaissance des langues, c'est une question d'imaginaire des langues. Et, par conséquent, ce n'est pas une question de juxtaposition des langues, mais de leur mise en réseau » E. Glissant, L. Gauvin (2010), *L'imaginaire des langues*, Gallimard, Paris, p. 27.

1. LE PLURILINGUISME ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

Muriel Molinié aborde les démarches et les pratiques à adopter pour que les AL puissent nourrir « les dynamiques d’autoformation des enseignants, dans le champ social et professionnel du plurilinguisme/pluriculturalisme français ». Dans son article *Recherche biographiques et dynamiques performatives dans l’enseignement des langues*, elle souligne que l’un des risques majeurs quand elles sont utilisées dans le cadre de l’(auto)formation des enseignants est de surévaluer l’aspect subjectif et de négliger l’inscription de son propre parcours langagier dans un cadre social et historique. L’autre risque est d’ignorer les contraintes institutionnelles qui ont influencé ces expériences et de ne pas exploiter tout ce qui permet d’articuler l’expérience individuelle au collectif. Elle propose que les « praticiens chercheurs [...] commencent à opérer des articulations créatives entre les niveaux micro- meso- et macro- sociologiques de leurs propres autobiographies langagières ».

Simon Coffey, dans *Auto/biographical approaches for a post-Cartesian model of plurilingualism*, adopte une perspective historique et aborde “l’invention” et l’imposition dans les siècles passés du monolinguisme par les États nationaux (une langue, une nation, une culture). Pour lui, c’est surtout dans les systèmes éducatifs nationaux que nous pouvons repérer la traditionnelle conception monolingue identitaire, qui est à la base de la formation d’un enseignant appelé à transmettre à ses élèves/apprenants une vision sacralisée et défensive des frontières linguistiques de l’idiome national, conception qui ignore la diversité linguistique et culturelle. Or un formateur est censé forger, avec ses (futurs) collègues en formation et en même temps avec ses apprenants, un imaginaire des langues ouvert, pluriel. Il propose les autobiographies langagières comme outil de formation du nouvel enseignant, tout en soulignant les limites d’une telle pratique.

La question du plurilinguisme dans nos sociétés (et dans nos classes) est approfondie dans la contribution de **Graziella Favaro**, *Radici e sconfinamenti. Autobiografie linguistiche nella migrazione*. Après avoir abordé les différents stades de l’acquisition d’une langue par un élève allophone, elle explore le rapport que des auteurs trans-langues entretiennent avec leurs langues. Elle analyse quelques extraits d’écrits autobiographiques rédigés par des écrivains qui ont adopté une langue autre pour s’exprimer. Le regard autobiographique projeté sur leurs propres itinéraires langagiers représente une réparation par rapport à la séparation (plus ou moins volontaire) de la langue maternelle par le biais de l’expression et de la création, facteurs en même temps thérapeutiques et heuristiques. Ce regard autoréflexif peut constituer un point de départ important, un stimulus pour un enseignant qui s’interrogerait sur son propre plurilinguisme et en ferait le récit autobiographique.

Isabella Gruber and the Austrian CEBS-Team ont développé le volet didactique et pédagogique du multi-plurilinguisme dans les classes. Dans leur texte, *From plurilingual teaching to plurilingual examination*, les enseignants pourront retrouver une mine de suggestions pour ce qui concerne l’enseignement à des sujets plurilingues dans le processus d’enseignement/apprentissage des langues 2. La communication plurilingue devient une ressource importante pour favoriser le transfert de compétences partielles d’une langue à une autre. Des activités sont proposées afin d’évaluer la compétence plurilingue. Les outils proposés demandent une prise de conscience de la part des enseignants pour intervenir dans une classe multilingue et exploiter ses ressources afin d’établir une communication plurilingue.

2. LA FORMATION ET LES COMPETENCES D'UN ENSEIGNANT REFLEXIF

Conscients de la centralité des enseignants dans le processus d'acquisition d'une langue par les apprenants, l'article d'**Ana Isabel Andrade, Michel Candelier, Maddalena De Carlo**, *Le rôle des référentiels dans une approche réflexive de formation des enseignants de langues : instruments d'uniformisation ou ressources pour le développement professionnel ?*, est axé sur l'analyse et l'évaluation de référentiels de leurs compétences. Une double interrogation s'inscrit dans les préoccupations actuelles : quelles compétences pour un enseignant qui se trouve face à des classes multilingues? Quelles compétences pour un enseignant qui adopte une attitude réflexive dans sa pratique didactique et dans la gestion de son processus d'autoformation? Les auteurs soulignent l'importance du CARAP² et souhaitent qu'un *Cadre de Référence pour la formation des enseignants aux approches plurielles* voie le jour, qui décrirait les compétences que l'enseignant devrait acquérir pour accompagner l'apprenant cible défini par le CARAP. Le facteur "biographique" y est reconnu comme l'une des stratégies capables de développer la réflexivité des enseignants, les AL étant évoquées comme un outil indispensable dans ce processus.

La contribution de **Stéphanie Galligani**, *La biographie langagière : d'objet de recherche à objet de formation des enseignants de langues. Récit d'expériences d'une enseignante-chercheuse en didactique du français langue étrangère et seconde (FLES)*, rend compte d'une série d'expériences qu'elle a réalisées dans le cadre du laboratoire LIDILEM³ à partir de l'analyse d'un corpus d'AL rédigées par des enseignants. Son objectif est de vérifier si celles-ci peuvent représenter pour l'enseignant de L2 (FLE en l'occurrence), confronté à des classes multilingues et à des élèves plurilingues, le point de départ d'un processus de conscientisation de son activité professionnelle et des représentations de la matière à enseigner. La chercheuse prend comme référence les trois étapes identifiées par Causa⁴ et son analyse des AL confirme que, pour les enseignants, cette écriture réflexive parvient à mettre à distance et à modifier les représentations de leur monolinguisme et des processus d'apprentissage d'une langue.

Dans un cadre institutionnel plus officiel et contraignant, l'écriture des AL est la première activité d'autoformation réflexive que **Silvana Cavagnoli** propose dans le master de Linguistica Applicata e Glottodidattica pour les futurs enseignants où elle intervient. Dans son article, *Diventare insegnanti: l'importanza della riflessione di futuri/e docenti sul proprio percorso di apprendimento linguistico*, après avoir parcouru l'histoire de cet outil, elle propose un travail d'analyse d'une centaine d'AL écrites par ses étudiants. Elle a adopté des techniques de recherche qui relèvent de l'analyse de contenu. Son objectif est de leur offrir une opportunité de se connaître au début de leur parcours de formation et de prendre conscience de leurs représentations des langues, et du processus d'enseignement/ acquisition.

² Michel Candelier (dir.), Jean-François de Pietro, Raymond Faccioli, Ildikó Lőrincz, Xavier Pascual et Anna Schröder-Sura, *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et ressources*, European Centre for Modern Languages Centre Européen pour les Langues Vivantes, Graz – Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2012. Trad. it. *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture*, in *Italiano LinguaDue*, 2012, 4, 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.

³ LIDILEM - Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles.

⁴ Causa M. (2012), "Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues", *DIRE*, 2, pp. 62-72.

3. LES AL: COMMENT LES PROPOSER, LES PRODUIRE, LES ANALYSER, LES EVALUER

Dans cette partie, sont réunis des témoignages d'expériences d'écriture d'AL dans la formation des enseignants et des recherches sur les outils appropriés à leur mise en œuvre, leur analyse et leur évaluation.

Cristina Fraccaro e Antonella Strazzari ont depuis longtemps entrepris un travail collaboratif avec des publics d'éducateurs intervenant dans différents domaines. Elles ont d'abord proposé l'élaboration des AL dans un parcours de formation visant la prise de conscience du rôle de la langue dans leur univers, de leur rapport pluriel aux langues de leur répertoire. Dans leur contribution, "*Ogni persona è linguisticamente una città di mare*": *fra lingue, vita e narrazione: le autobiografie linguistiche dei docenti*, elles présentent les outils qu'elles ont utilisés (en premier lieu les silhouettes à colorier), les démarches adoptées et elles font état des effets, des impacts émotionnels et cognitifs sur les sujets au moment où la mise en commun de leurs réactions fait émerger les références collectives.

Une contribution qui a aussi comme objectif de donner des instruments pour l'analyse de ces récits de vie que sont les AL est celle d'**Edith Cognigni**, *Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione: approcci e metodi di analisi*. Cognigni nous présente une vaste gamme d'outils permettant d'analyser, à des degrés différents, les multiples niveaux de signification que les AL peuvent potentiellement véhiculer. Elle se concentre principalement sur toutes les démarches possibles pour aborder les AL dans leur structure narrative, en utilisant les nombreuses approches que les chercheurs mobilisent afin d'étudier les narrations sous différents angles.

L'article suivant, *Littérature des migrations et des exils: espaces de partage et de réflexion sur les imaginaires des langues*, de **Nicole Blondeau, Ferroudja Allouache et Anthippi Potolia**, souligne l'importance de ces littératures dans le processus d'élaboration des autobiographies langagières. Les textes autobiographiques ou autofictionnels choisis sont considérés comme espaces de réflexion et d'ouverture aux trajets plurilingues/pluriculturels et déclencheurs d'écriture pour les élèves tout comme pour les enseignants. Le module de formation de formateurs élaboré dans le cadre du projet européen IRIS est un exemple concret de la mobilisation de la littérature dans les dispositifs des autobiographies langagières.

4. LES AL : QUELS RESULTATS EN ATTENDRE?

Cette partie aborde la question des effets de l'écriture d'une AL au niveau de l'autoformation.

Si l'écriture autobiographique peut être soin de soi, le lieu où se déroule la formation est également un élément important pour faciliter l'émergence des récits et de la réflexion. Dans leur article, *Alla Penicina. Scrivere di sé insieme. Tracce di un seminario residenziale*, **Gipo Anfosso et Ludovica Danieli** rappellent l'importance du cadre qui influence l'attitude des participants et peut favoriser des moments d'interaction et de confrontation riches et solidaires ou faciliter un échange profond avec soi-même, provoquer la rencontre avec les paroles de l'enfance. Cette contribution aborde le thème de l'écriture des AL selon deux axes : le récit d'une expérience et son impact émotionnel et cognitif sur les participants ainsi que la présentation de ce parcours collectif à la recherche des paroles qui nous ont forgé/e/s, qui remontent à la surface grâce au double travail de la mémoire et de l'écriture.

Le rapport entre les niveaux micro-meso-macro sociologiques dont parle Muriel Molinié (Cf. plus haut) et l'inscription dans un cadre spécifique, mais très évocateur de la situation italienne à l'époque de l'après-guerre où les dialectes étaient encore la langue maternelle de la plupart des Italiens, sont au centre de la contribution de la philosophe du langage, **Silvana Borutti**. Son texte, *Frammenti della mia storia linguistica*, présente son AL, un témoignage précis de ce que la langue italienne "officielle" a représenté pour une jeune fille, à l'origine dialectophone, ayant conquis la langue de l'institution avec effort, le malaise initial et l'énorme plaisir ressenti à mesure que la maîtrise de l'italien se consolidait. L'acquisition des différents codes (de l'écrit, de l'oral soutenu, de l'oral standard, etc.) est au fondement de sa formation, non seulement professionnelle, mais aussi sociale, identitaire et affective. La reconstruction de son itinéraire inscrit son expérience individuelle dans le cadre de l'évolution sociale et culturelle d'un pays qui se cherche et se construit.

Une perspective similaire inspire le texte de **Duccio Demetrio**, *"Parole di giorni lontani"*. *Per leggere le autobiografie linguistiche di Tullio De Mauro*, qui propose l'analyse de l'AL d'un monument de la linguistique italienne, Tullio De Mauro, le père de toute étude socio-politique de la construction de cet idiome en tant que langue nationale après l'unité italienne. Demetrio est le chercheur qui, en Italie, a approfondi les études sur les productions autobiographiques et sur le rôle de l'écriture personnelle dans la construction de notre mémoire individuelle et collective. L'autobiographie langagière de T. De Mauro est un témoignage sobre, mais poignant, de la manière dont les MOTS ont marqué et structuré son parcours langagier, intime et professionnel. Dans une annexe, Demetrio évoque son itinéraire personnel : dans le contexte social et politique des années '60-80, il incitait des ouvriers, dans le cadre de l'institution scolaire, à écrire leurs "histoires personnelles" pour faire émerger et systématiser les connaissances et les compétences accumulées au cours d'une existence entre l'usine et le "feu" des luttes syndicales.

Nicole Blondeau, Eleonora Salvadori