Les autobiographies langagières des enseignants dans un processus de conscientisation et d'autoformation

Eleonora SALVADORI

Université de Pavie, Italie

Résumé : L'auteure analyse les effets des autobiographies langagières (AL) dans la formation des formateurs. Elle renvoie à une enquête menée dans le cadre d'un projet européen (IRIS 2017-1-IT02-KA201-036701- : Identifying and Reconstructing individual language stories – Promoting plurilingualism and enhancing individual language repertories) dans six pays d'Europe sur l'utilisation des AL par les institutions officielles de formation. Elle documente l'absence presque totale d'une utilisation de celles-ci par les institutions éducatives dans leurs politiques de prise en compte du plurilinguisme. Elle montre en même temps les retombées importantes qu'une formation peut avoir sur les activités en direction des publics avec lesquels travaillent les formateurs (ayant au préalable produit leur AL) et présente l'exemple d'un atelier réalisé avec des détenus et de l'impact de cette activité sur les formateurs eux-mêmes.

Abstract: The author analyses the effects of language autobiographies (LAs) in the training of trainers. She refers to a survey carried out in the framework of a European project (IRIS 2017-1-IT02-KA201-036701-: Identifying and reconstructing individual language stories – Promoting plurilingualism and enhancing individual language repertoires) in six European countries on the use of LAs by official training institutions. It documents the almost total lack of exploitation of LA by educational institutions in their policies to promote plurilingualism. At the same time, she shows the important impact that this training can have on the activities aimed at the audiences with which the trainers work (having previously produced their LAs) and gives the example of a workshop carried out with prisoners and the impact that this activity had on the trainers themselves.

Riassunto: L'autrice analizza gli effetti delle autobiografie linguistiche (LA) nella formazione dei formatori. Fa riferimento a un'indagine condotta nell'ambito di un progetto europeo (IRIS 2017-1-IT02-KA201-036701- : Identifying and reconstructing individual language stories – Promoting plurilingualism and enhancing individual language repertoires) in sei Paesi europei sull'uso delle AL da parte delle istituzioni formative ufficiali. Il documento rileva la quasi totale mancanza di utilizzo delle AL da parte delle istituzioni di formazione nelle loro politiche di promozione del plurilinguismo. Allo stesso tempo, mostra l'importante impatto che questa formazione può avere sulle attività rivolte ai vari pubblici con cui lavorano i formatori (che hanno precedentemente prodotto la loro AL) e fornisce l'esempio di un workshop realizzato con un gruppo di detenuti e dell'impatto che questa attività ha avuto sui formatori stessi.

Introduction

Avant d'exposer mes recherches relatives aux autobiographies langagières en tant qu'outils d'(auto)formation des enseignants, il me semble important de me positionner afin de contextualiser et mieux asseoir mon propos.

Ces dernières années, j'ai été chargée par différentes institutions scolaires et universitaires italiennes de l'élaboration, la gestion et la finalisation de projets européens concernant la reconnaissance et la valorisation du plurilinguisme et, en particulier, la production et l'analyse des autobiographies langagières (AL). C'est dans ce cadre que j'ai rencontré les organisatrices de cette journée avec lesquelles je travaille aujourd'hui encore à la finalisation des produits du dernier projet (IRIS)[1], coordonné par l'Université Statale de Milan, dans un partenariat de 8 institutions de 6 pays, dont l'Université Paris 8 et l'Université Aristote de Thessaloniki. Le thème central du projet IRIS était les autobiographies langagières (leur origine, leurs objectifs, leurs processus de production et leurs résultats).

J'ai collaboré à l'étude et à l'analyse des AL dans un cadre de recherche théorique, mais j'ai aussi beaucoup utilisé, avec un regard critique et réflexif, cet outil dans différents cadres de formation, avec des destinataires divers. Les deux dernières expériences se sont développées avec des enseignants engagés dans l'enseignement-apprentissage de la langue seconde à des migrants adultes et avec un formateur qui travaille avec des détenus de la prison *Torre del Gallo* de Pavie, auxquels l'AL était proposée comme appui initial pour la construction d'un groupe chargé de rendre compte du contexte carcéral et d'élaborer des podcasts sur les résultats de cette activité. Dans ce dernier cas, j'ai accompagné le formateur dans la gestion de l'expérience.

Dans ce texte, je vais essayer de répondre aux cinq questions suivantes : Quelle est la place actuelle des AL en milieu institutionnel ? Comment parvient-on à les introduire en cours tout en répondant aux exigences des programmes officiels ? Quel est l'impact de la formation aux AL pour les futurs enseignants, formateurs, travailleurs sociaux ? Quel(s) type(s) de dispositif(s) concevoir en formation initiale et continue ? Quel peut être l'impact pour les formateurs quand ils proposent l'élaboration des AL à un groupe spécifique de destinataires ?

1 La place actuelle des AL en milieu institutionnel : introduction en cours et respect des programmes officiels

Tout d'abord, une réponse rapide à cette première question : que l'on parle de pratiques de classe ou de cadres de formation, les AL ne sont jamais évoquées comme indication prescriptive, ni même conseillées par les programmes officiels. Je parle ici des deux situations que je connais, l'italienne et la française, mais je crois que c'est le cas de bien d'autres contextes éducatifs.

Dans le projet IRIS, le premier travail entrepris concernait une enquête comparative sur *les contextes et les pratiques linguistiques dans les six pays* du partenariat (Autriche, France, Grèce, Italie, Roumanie, Suède).

[1] IRIS 2017-1-IT02-KA201-036701- : Identifying and reconstructing individual language stories – Promoting plurilingualism and enhancing individual language repertoires.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Chaque partenaire devait repérer dans son contexte national les informations suivantes : 1. Contextes multilingues des pays partenaires, 2. Politiques linguistiques : quel accueil pour les élèves allophones ? 3. Quel modèle : inclusif ou séparé ? 4. Enseignement de la langue seconde et bonnes pratiques, 5. La place de la langue maternelle[2].

D'après notre enquête dans les six pays, le thème des AL a été évoqué à propos de certains projets (souvent promus dans un cadre européen), très ponctuels et le plus souvent liés aux pratiques adoptées pour l'insertion des élèves étrangers.

De manière empirique, nous avons constaté que les expériences d'élaboration des AL menées dans les classes où domine la diversité linguistique ont des retombées positives non seulement sur les nouveaux arrivants plurilingues, mais aussi sur les natifs. Ceux-ci sont stimulés à s'interroger sur leurs rapports à la langue maternelle et aux autres langues, à découvrir leur propre plurilinguisme et à modifier leur représentation des sujets allophones, car l'activité des AL valorise le plurilinguisme de ceux-ci[3].

Les programmes scolaires officiels en Italie soulignent l'importance de favoriser l'intégration scolaire des enfants de migrants et de valoriser le plurilinguisme et le multilinguisme, sans toutefois mettre en place des parcours spécifiquement prévus pour réaliser cet objectif. Une allusion est faite aux AL quand on propose, lors de l'insertion des élèves allophones, de reconstruire leur patrimoine linguistique afin de connaître sur quel répertoire va se greffer l'apprentissage de la langue seconde.

En fait, même si les organismes européens comme le Conseil de l'Europe s'en sont largement occupés et même si une vaste littérature analyse et approfondit les pratiques biographiques langagières, les politiques linguistiques des différents pays européens n'ont pas intégré les résultats de ces recherches dans leurs *curricula* officiels.

Aborder les AL en classe me paraît un choix à la portée de tous les enseignants de L1 et de L2 qui pourront exploiter les matériaux produits pour atteindre les objectifs cités. Mais comment demander aux enseignants d'entreprendre et gérer une activité qui ne fait pas partie de leur parcours de formation ?

J'ai analysé les parcours institutionnels de formation initiale et/ou continue en Italie et en France. Les parcours de formation initiale sont inscrits habituellement dans les cursus universitaires. Les universités organisent leurs plans de formation de manière assez libre et l'étude des AL est proposée dans les deux pays par un certain nombre d'universités[4]. Beaucoup d'expériences et beaucoup de matériaux produits, mais les institutions ne les intègrent pas de manière prescriptive dans leurs cursus.

[2]Ceux qui seraient intéressés par les très riches produits du projet IRIS pourront consulter le http://irisplurilingua.unimi.it/ et les télécharger.

[3]Pour information, dans le cadre du projet IRIS, nous avons produit un livret (que nous avons appelé *Compendium*) en deux langues (français et anglais) qui peut être consulté librement. Nous y avons collecté un grand nombre d'activités que l'on peut proposer dans une classe multi et plurilingue. Deux liens intéressants : a. https://www.cebs.at/A_Public/EU_IRIS/IRIS-Compendium_e-book/IRIS-start.html (recueil d'activités à proposer en classe qui permettent, à des niveaux différents, de se situer par rapport à ses propres langues en termes diachroniques et synchroniques) ; b. https://www.cebs.at/A_Public/EU_IRIS/Anthologie/Anthology.html (recueil de productions d'élèves particulièrement significatives réalisées à partir des activités contenues dans le livret cité ci-dessus).

[4]En Italie, à ma connaissance, Milano Statale, Rome 2, Macerata, Bologne et sûrement d'autres, en France, la Sorbonne nouvelle, Paris 8, Grenoble Alpes et d'autres proposent l'analyse et la pratique des AL. Pareil pour les Universités du projet IRIS (Aristote de Thessaloniki en Grèce, l'université de Bacau en Roumanie, l'université d'Uppsala en Suède).

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Dans *Lingue maestre. autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di L1 e L2 (Lingue maestre* pour la suite)[5], numéro monographique de la revue *Italiano LinguaDue* de l'université de Milan, mis en ligne en 2020, entièrement consacré aux AL dans la formation des enseignants (Salvadori *et al.*, 2020), deux articles nous paraissent intéressants concernant l'analyse des AL produites par les futurs enseignants/formateurs, avec des fiches qui pourront aider dans la tâche. Il s'agit de ceux d'Edith Cognigni[6] (2020, p. 406-418) et de Stefania Cavagnoli[7] (2020, p. 375-389).

Pour la formation continue, les contraintes et les normes sont moins coercitives et chaque académie est libre de proposer son panel de formations. D'après les recherches des collègues de Paris 8, N. Blondeau, F. Allouache et A. Potolia, dans les trois académies de l'Île-de-France, aucun parcours n'était proposé jusqu'à l'année dernière aux enseignants concernant les AL[8]. La situation est la même pour la formation continue proposée en Italie. Malgré cette absence institutionnelle, la richesse des expériences, des analyses et des matériaux disponibles est imposante.

Je partage entièrement les paroles de Muriel Molinié (2020, p. 301) qui peuvent s'appliquer aux *curricula* scolaires ainsi qu'aux cursus de formation initiale et continue des enseignants :

> 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 injonction.

2 L'impact de la formation aux AL sur les futurs enseignants, formateurs, travailleurs sociaux

Une question me paraît centrale : pourquoi, avec quels objectifs propose-t-on les AL en formation initiale et continue ?

Toujours dans le numéro monographique *Lingue maestre*, la conclusion de l'article d'Andrade, Candelier et De Carlo, apporte une réponse :

> [...] il est nécessaire que les sujets en formation soient stimulés à adopter une attitude réflexive qui les rend critiques vis-à-vis des représentations et certitudes concernant la profession et les disciplines d'enseignement.

[5] Langues maitresses, autobiographie langagière et autoformation des enseignants de L1 et L2 (notre traduction).

[6] Université de Macerata.

[7] Université Rome 2.

[8] Mais en 2022, l'Académie de Créteil a organisé une formation de trois jours aux AL pour des professeurs de lycées professionnels, qui sont formateurs de formateurs et qui devraient diffuser cette pratique auprès de leurs collègues.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Les auteurs poursuivent :

> De même que l'attention en classe s'est graduellement déplacée de la discipline à la méthodologie et enfin à l'apprenant ; ainsi la formation des enseignants, fondée surtout sur la transmission de notions et de savoir-faire relatifs à la gestion de la classe, reconnaît plus récemment la centralité du vécu individuel de l'enseignant en formation. […] Apprendre à enseigner est, en effet, un processus qui accompagne l'enseignant tout au long de sa carrière, même les meilleurs programmes de formation initiale peuvent tout au plus préparer les futurs enseignants à débuter dans leur carrière, mais lorsqu'il adopte une attitude réflexive l'enseignant assume la responsabilité de son développement professionnel et s'engage personnellement à améliorer son enseignement. (Andrade *et al.*, 2020, p. 361)

En 2016, en introduction à un cours de formation initiale à l'Université de Pavie, je posais avant tout la question « Pourquoi écrire notre autobiographie langagière ? ».

Dans la sphère professionnelle, l'élaboration de l'AL favorise une pratique d'autoréflexion : sur nos processus d'apprentissage, les modes individuels d'acquisition des langues (L1 et L2), les différentes dimensions impliquées dans l'acquisition-apprentissage d'une langue, la vision hiérarchisée des langues transmise par les institutions éducatives, le rapport/écart entre nos pratiques professionnelles et tous les acquis cités ci-dessus.

Dans la sphère personnelle et sociale, l'élaboration de l'AL contribue à prendre conscience du rôle central que joue(nt) la(les) langue(s) dans notre univers culturel, cognitif, affectif et corporel ; construire notre moi social ; faire émerger notre plurilinguisme ; travailler sur la mémoire comme moyen de construire et façonner notre (nos) identité(s) ; favoriser notre ouverture interculturelle.

Dans les recommandations finales du projet IRIS (*cf. supra*), la 6ème invitait à « Former les enseignants à l'importance des langues pour chaque individu dans ses identifications existentielles, symboliques, affectives et sociales » tandis que la 7ème affirmait qu'« Avant d'engager les apprenants dans un tel dispositif, les enseignants doivent s'impliquer eux-mêmes dans une formation et élaborer leur autobiographie langagière ». En ce sens, dans sa contribution dans *Lingue Maestre* (2020, p. 368), Stéphanie Galligani cite Carrasco Perea et Piccardo (2009, p. 20) :

> Comme tout psychanalyste qui doit lui aussi passer par l'analyse, l'enseignant de langues d'aujourd'hui ne peut plus faire l'impasse d'un travail profond sur lui-même en termes d'identité linguistique et culturelle. Il doit passer par une prise de conscience de son propre plurilinguisme (manifeste ou latent) ainsi que de son propre pluriculturalisme et des implications que le changement, le choc culturel, la confrontation à l'autre ont sur le modelage identitaire.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Enfin, dans une formation adressée à des enseignants milanais intervenant à différents niveaux scolaires, menée par deux formatrices[9] en 2018, voici les résultats de l'évaluation finale des acquis réalisés grâce à l'élaboration de leur AL :

- le plaisir de reconstruire son parcours langagier, existentiel et professionnel ;
- la découverte du rôle joué par l'expérience scolaire dans la représentation de la langue/des langues et des processus d'apprentissage ;
- la découverte du rapport multidimensionnel à la langue et aux langues en général ;
- la prise de conscience de l'écart entre apprentissage linguistique formel et vécu langagier ;
- l'émergence de leur plurilinguisme et la découverte du rôle qu'y jouent les dialectes ;
- la considération que les enseignants de L2 sont responsables de l'image que les apprenants se font de cette langue ;
- la surprise vis-à-vis de la distance entre ces découvertes et leurs pratiques professionnelles ;
- le plaisir (et la nécessité) de partager et confronter cette expérience avec d'autres sujets scripteurs pour retrouver dans ce partage la dimension de l'appartenance à une collectivité.

3 Le rapport à la langue dans les AL du groupe des enseignants milanais

Je voudrais résumer quelques éléments qui reviennent constamment dans les AL des enseignants que j'ai rencontrés. C'est l'institution scolaire qui contribue à construire une image codifiée et figée de la langue chez le jeune apprenant. Celui-ci, dès ses premières années, a manipulé la langue en liberté, en identifiant, depuis sa première socialisation, les mots et leurs référents. C'est l'école, par ses pratiques, qui transmet une représentation objectivante de la langue. Celle-ci devient un outil dont il faut re/-connaitre le fonctionnement. L'enfant doit en intégrer (que ce soit la langue maternelle ou une langue autre) une image structurée et normée. L'écrit et la norme grammaticale deviennent *la langue* qui perd la naturalité et l'épaisseur multidimensionnelle du vécu individuel. L'idiolecte est proscrit. De plus, l'opposition entre langue écrite et langue orale est toujours présente, avec des distinctions très nettes entre les apprenants qui ont trouvé dans la langue écrite refuge et sécurité et ceux qui critiquent la rigidité de la norme. Ainsi, si l'italien est la langue maternelle, elle n'est pas pour tous la langue mère. Elle est évoquée et résonne avec des nuances différentes : elle est souvent définie comme langue « neutre », langue scolaire, langue formelle, langue de la littérature et de la poésie, langue de l'écrit ou langue de l'étude. Dans seulement quelques AL on parle de l'italien comme *lingua madre e materna*.

[9] Antonella Strazzari et moi-même.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Il est intéressant de comparer ces perceptions de l'italien avec ce qui émerge dans les AL des « migrants adultes » où cette distinction entre oral et écrit n'est jamais présente. Pour eux, la langue maternelle est une expérience globale et unique[10].

Sur un autre plan, les récits des enseignants, de manière inductive, par leurs perceptions et leurs représentations de l'italien, renvoient à l'origine (récente) de cette langue et confirment son histoire, langue littéraire, ayant sa source dans l'écrit, langue construite afin qu'elle puisse devenir un instrument de communication, langue « inventée ».

Or, les Italiens sont plurilingues car les dialectes sont les vrais protagonistes de leurs histoires langagières « [pa]rce que l'école enseigne l'italien, bien sûr, et les parents aussi, mais la vie – et la rue – enseignent le dialecte, qui permet d'exprimer ses nuances, la variété du monde et ses aspérités » (Miola, 2016, p. 285, notre traduction)[11].

Le dialecte semble exercer une sorte de fascination parce que ceux qui le parlent paraissent « dépositaires d'un savoir ancien, dont le plus grand nombre est exclu » (Figure 1).

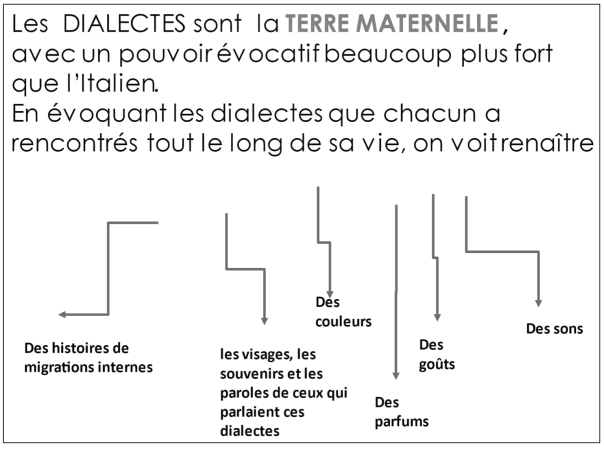


Fig. 1 : Les significations des dialectes.

Dans plusieurs AL est évoqué le *regret* d'être incapables de le parler ou de le parler mal, la *nostalgie* d'une opportunité perdue à jamais. Le dialecte est perçu comme la *famille*, notre *histoire* la plus lointaine et la plus authentique, le *lien* avec la terre, les traditions, les racines profondes…

L'insistance sur la centralité des dialectes dans les AL des enseignants italiens, sa signification et les besoins qu'elle exprime sont autant de sujets capitaux à approfondir dans la formation, car le rapport affectif et identitaire que nous avons à nos

[10] Le rapport final d'évaluation des AL dans le groupe milanais en formation continue est élaboré avec Antonella Strazzari, co-formatrice dans ce parcours.

[11] Texte original : « [p]erché la scuola insegna l'italiano sì, e anche i genitori, ma la vita– e la strada – insegnano il dialetto che dà modo di esprimere le sue sfumature, la varietà del mondo e le sue asperità ».

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

langues (que ce soit l'italien ou les dialectes) est un sujet d'analyse et de réflexion particulièrement crucial pour les enseignants italiens en formation.

Dans les classes d'aujourd'hui, ils vont être confrontés à des groupes pluri-multilingues où le rapport à la langue des origines pour les enfants issus de la migration est souvent décisif. Dans ces classes, on voit souvent se manifester deux réactions différentes chez les apprenants allophones nouvellement arrivés vis-à-vis de la langue du pays d'accueil : d'un côté ceux qui sont porteurs d'un projet d'insertion qui les amène, depuis les premiers contacts, à adopter cette langue comme langue première (non-langue maternelle). Et puis il y a le cas (beaucoup plus rare en Italie qu'en France) du rejet ou de la distance, souvent liés à une identification profonde avec la langue-culture maternelle originaire (attitude plus courante chez les jeunes arabophones).

De ce point de vue, la situation en Italie des jeunes nouveaux arrivants ne présente pas (encore ?) les crispations identitaires des jeunes Français descendants de l'immigration. Mais il faut que les enseignants soient conscients de cet enjeu identitaire à partir de la réflexion (favorisée par les AL) sur leur vécu.

Derrière les citations des écrits des enseignants, les expressions imagées, poétiques, chargées d'affectivité, il y a des trajets similaires : on retrouve l'un des éléments qui caractérise l'impact des AL sur ses scripteurs : le plaisir (et la nécessité) de partager et confronter cette expérience avec d'autres sujets scripteurs pour retrouver dans ce partage la dimension collective, à savoir, l'émergence d'une appartenance commune, l'ébauche de la construction d'un moi collectif. Non seulement l'impact sur le plan professionnel (comme nous l'avons vu dans les évaluations des enseignants) est significatif mais il s'exprime aussi sur le plan social et celui de l'appartenance à une communauté.

A. Gohard-Radenkovic et L. Rachedi (2009, p. 9) en parlant de récits de vie s'appuient sur les travaux d'Ien Ang (2001, 2004) pour qui « l'autobiographie est […] un lieu d'analyse privilégié des processus de construction sociale de soi, représentatif d'un "soi collectif", "a rhetorical construction of a 'self' for public and not private purposes", "a strategically fabricated performance, which stages a useful identity, an identity which can be put to work" ». Ang parlait d'autobiographie tout court, l'AL a certainement le même impact.

Je rappelle ici les réserves et les limites dénoncées par M. Molinié à propos des définitions des biographies langagières/autobiographies langagières données par les linguistes au cours des années passées :

– qui réduisent la BL (biographie langagière) à la seule dimension individuelle et psychologisent la question des parcours plurilingues ;

– qui replient le genre autobiographique en DLC&P [Didactique des langues, des cultures et du plurilinguisme] sur la seule thématique langagière sans toujours relier celle-ci aux aspects sociaux, historiques et interculturels ;

– qui accroissent la confusion – entretenue par plusieurs PEL [Portfolio européen des langues] – entre rédaction d'une biographie langagière et autoévaluation des compétences linguistiques de l'apprenant ;

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

– et enfin, qui sous-estiment la capacité du narrateur à engager, *via* le récit autobiographique, des processus de médiation entre lui et son histoire. (Molinié, 2000, p. 299)

Dans les AL de notre groupe milanais, nous avons pu retrouver, grâce à l'analyse réflexive du rapport à la langue maternelle et aux dialectes des participants, les éléments qui parlent d'une communauté et les traces d'une histoire collective, sociale et politique. Une génération de professionnels qui ont perdu leurs racines, qui regardent derrière eux pour évoquer leurs origines, qui ont quitté la campagne ou les régions du Sud poussés par le rêve de la réussite. « Les illusions perdues » ? Pas vraiment. Bien installés dans leurs périphéries anonymes, ces enseignants adorent leur profession et ont trouvé leur identité dans un métier tourné vers le social, mais les dialectes perdus restent ancrés au mythe de la pureté, de l'authentique. Nous retrouvons, dans la pluralité des parcours langagiers, les itinéraires qui ont amené (et amènent aujourd'hui encore) en Italie les jeunes d'autres régions à s'installer à Milan et dans sa banlieue, dans un mouvement campagne/ville, sud/nord. Les dialectes sont les indices de cette identité collective, révélateurs d'une Italie faite de trajets individuels disparates et divers, mais similaires dans leurs trajectoires et dans les traces laissées dans la mémoire affective de chacun. Et, en contrepoint, les témoignages pleins de regrets de ceux ou celles qui n'ont pas fait l'expérience du dialecte, ou en ont été éloignés par une politique linguistique (familiale et institutionnelle) qui décourageait son usage.

Il y a enfin l'analyse réflexive sur les rencontres avec les L2 et leur apprentissage, surtout en contexte formel. Les témoignages sont très riches et plutôt univoques. Ce sont les langues proposées (imposées ?) tout le long du cursus scolaire, qui, pour la plupart, sont non acquises, oubliées, sont jugées inutiles, sont vécues comme langues forcées, ressenties comme lointaines, sans vie, sans pouvoir communicatif… Dans différents témoignages, ce sont les langues qui se font connaître avec insistance mais ne rentrent pas facilement dans la mémoire, souvent une mémoire imprégnée de colère et de rejet[12]. Or, comme le souligne Claire Kramsch dans son ouvrage *The multilingual subject* :

> La langue 2 […] n'est pas seulement une construction formelle non motivée, mais une véritable réalité vécue. Il ne s'agit pas simplement d'un agglomérat de significations codifiées, qui sont acquises intellectuellement, intégrées cognitivement, puis appliquées et utilisées dans des contextes sociaux ; il s'agit aussi et surtout d'un support potentiel pour l'expression des aspirations, de la conscience et des conflits les plus profonds.
>
> […] [U]tiliser une pratique de signification alternative […] oriente la totalité du sujet (corps et esprit) vers des manières alternatives de percevoir, de penser, de se souvenir du passé et d'imaginer le futur. Chacune des langues que nous parlons ajoute sa propre dimension à notre subjectivité signifiante qui, dans ses efforts pour maintenir sa propre autonomie, son

[12] Je cite deux témoignages à titre indicatif : « Cette langue n'est pas la mienne, ces sons je ne les reconnais pas » (à propos du français étudié à l'école) ; « Je n'ai pas aimé les langues apprises (étudiées) à l'école, c'était un inutile ensemble de mots et de règles stériles, sans aucun but » (notre traduction).

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

> unité et sa cohérence psychologique et temporelle, lutte pour devenir un sujet plurilingue. (2009, p. 13, notre traduction)

Dans les AL, les apprentissages réussis d'une L2 en contexte scolaire sont uniquement motivés par la présence d'un enseignant qui aimait sa matière et savait transmettre son enthousiasme et son amour pour la langue-culture à acquérir. Après avoir analysé des centaines d'AL élaborées par ses étudiants en formation initiale à l'Université Rome 2, S. Cavagnoli (2020, p. 388, notre traduction) conclut ainsi :

> Le rôle des enseignants est fondamental, un point de départ qui permet de s'impliquer, d'être flexible, de s'adapter au contexte d'apprentissage. Pour s'amuser, pour prendre des risques, pour apprendre. Et, en fin de compte, pour suivre ses rêves. Mon amour pour cette langue (c'était l'anglais) est tel qu'il m'a poussée à passer de la faculté d'économie, qui m'aurait assuré un emploi, à la faculté de langues, qui me conduira vers le métier de clochard ou de mendiant, mais peu importe. Je crois fermement qu'il est plus important de suivre ses rêves, au moins d'essayer, quoi qu'il arrive.[13]

4 Le(s) type(s) de dispositif(s) à imaginer en formation initiale et continue

L'idéal serait que les AL soient produites dans le cadre d'un groupe de sujets en formation. L'écriture pourra être individuelle, mais les amorces, les *stimuli* et surtout la restitution de l'analyse doivent permettre à chaque scripteur de se situer par rapport aux thèmes transversaux identifiés.

L'analyse réflexive se réalise en deux étapes : la première quand le sujet se penche sur son histoire langagière et essaie de lui donner une forme, la seconde quand le formateur restitue son analyse des AL produites par le groupe et engage avec celui-ci un travail d'approfondissement, de comparaison et de conscientisation. Le groupe permet de retrouver des constances, fait émerger des mémoires refoulées, transmet l'évidence d'une appartenance et d'une histoire communes…

Comme première indication, incontournable, nous proposons qu'on prévoie la restitution dans le groupe avec discussion collective.

La seconde concerne le choix qu'on peut faire des stratégies et des étapes amenant à l'élaboration d'une AL. Nous en avons expérimenté plusieurs :

- au terme d'une série de conférences/leçons sur des thèmes généraux liés à la langue, aux langues et à leur apprentissage, nous proposons à chaque participant d'écrire sa propre AL (avec analyse et restitution) ;

[13] Texte original : « Il ruolo degli insegnanti è quindi fondamentale, un punto di partenza che permette però di rimettersi in gioco, di essere flessibili, di adattarsi al contesto di apprendimento. Di divertirsi, di rischiare, di imparare. E in fondo, di seguire i propri sogni. L'amore per questa lingua è tale da avermi spinto a passare dalla facoltà di economia, la quale mi avrebbe assicurato un lavoro, a quella di lingue che mi condurrà verso la professione di barbona o di mendicante, ma poco importa. Credo fermamente che sia più importante seguire i propri sogni, almeno provarci, vada come vada ».

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

- des thèmes et des paliers sont définis grâce à l'analyse de supports (écrits, oraux, vidéos, etc.) qui déclenchent des écritures partielles. L'AL complète est ainsi élaborée au fur et à mesure de ce processus (à la façon du module d'(auto)formation aux AL conçu dans le cadre du projet IRIS) ;

- parfois, des séminaires résidentiels de quelques jours sont organisés, centrés sur le travail à partir des mots choisis par chacun et sur ce que ceux-ci évoquent pour chaque sujet puis vient l'élaboration finale des AL.

Enfin, j'ai suivi les travaux qui se font de plus en plus sur l'utilisation de codes autres que l'écrit pour reconstruire les AL (notamment les dessins réflexifs qui sont proposés par M. Molinié, également la vidéo et d'autres langages plus ou moins symboliques). L'écriture a une dimension d'autoréflexivité spécifique mais les nouvelles générations aiment s'exprimer par l'image autant que par la parole. Nous avons également expérimenté à ce propos la pertinence et la force de la silhouette humaine à remplir avec les langues du sujet et les couleurs qu'il lui accorde (cf. infra).

5 Une expérience en milieu carcéral : impact pour les formateurs quand ils proposent l'élaboration des AL à des prisonniers

J'aborde ici le récit et l'analyse d'une expérience de production des AL dans un milieu particulier, à savoir une prison en Italie, dans la province de Pavie. Cette activité a été réalisée dans le cadre d'un projet européen[14] dont l'objectif était d'aider les détenus à observer leur contexte, à prendre conscience de leur situation et des contraintes qu'ils subissent, à s'exprimer par la parole, en utilisant aussi des médiums technologiques (podcasts). L'objectif de cette partie est de montrer quelles retombées peut avoir pour un formateur (et pour les détenus aussi, bien évidemment) l'activité avec des publics spécifiques et divers.

Le projet prévoyait un premier parcours géré par deux animateurs (Davide Podavini et moi-même), parcours qui a démarré avec la proposition faite aux participants de travailler sur le rapport de chacun à ses langues. Nous avions déjà élaboré l'écriture de notre AL. L'expérience des AL reconstruites dans un groupe particulier (détenus, en majorité immigrés, donc non italophones) s'est révélée très riche et particulièrement instructive.

Le projet a concrètement débuté à une époque où les réglementations en matière de lutte contre la propagation des infections Covid-19 prévoyaient des restrictions sociales, encore plus fortes à l'intérieur des prisons. Il avait été proposé à un nombre limité de stagiaires (10) faisant partie du groupe de détenus qui fréquentaient déjà les cours institutionnels du *Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti* (CPIA) de Pavie. Cependant, nous nous sommes posé la question de la structuration d'un « nouveau » groupe soudé, distinct du groupe « classe » originaire. Pour atteindre cet objectif, nous avons décidé de commencer par une réflexion sur les pratiques langagières des participants, en pensant que l'expérience linguistique est commune à tous les sujets et que la proposition de reconstruire son propre parcours entre les langues

[14] Projet SHARAD (Sharing Radio) 2020-1-IT02-KA227-ADU-095068

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

apparaît moins invasive que la simple demande de raconter sa propre trajectoire existentielle.

Raconter ses propres langues, c'est d'abord faire émerger chez chaque sujet les souvenirs liés à sa propre enfance, à sa (ses) langue(s) maternelle(s), aux sons et aux musiques/chansons qui ont accompagné sa première socialisation ; c'est aussi faire émerger la mémoire du contact avec l'institution scolaire et avec la langue écrite, parfois le premier contact avec une « nouvelle » langue ; c'est en même temps la découverte, au sein de l'institution éducative, de l'altérité représentée par la langue étrangère qui y est apprise ; c'est reconstruire toutes les rencontres, hors du contexte institutionnel, avec des personnes et des milieux où l'on parle d'autres langues ; c'est enfin faire ressortir tous les liens affectifs (dans un sens positif et négatif) avec les langues de son propre répertoire et comprendre quel rôle elles jouent dans la construction des identités multiples.

La méthode que nous avons utilisée a été celle du « coloriage » d'une silhouette. Nous avons distribué à chacun des détenus une silhouette stylisée, en leur demandant de la remplir et de la colorier, en plaçant les langues (connues, apprises, rêvées, détestées, etc.) dans les différentes parties du corps, en attribuant une couleur à chacune. Il s'agissait également d'expliquer par écrit puis oralement les raisons de ces choix (Figure 2)[15].

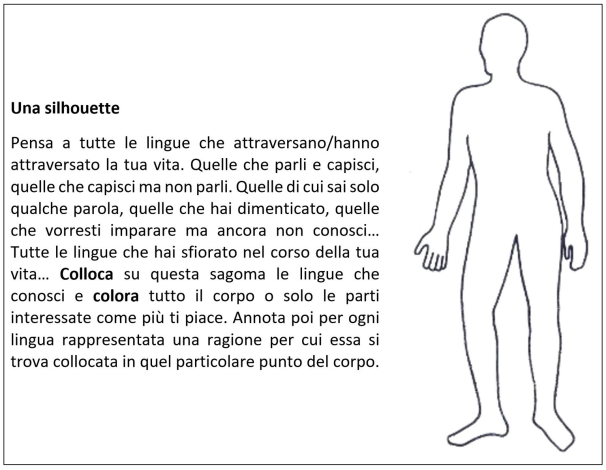


Fig. 2 : Consigne et silhouette distribuées pour l'activité en milieu carcéral.

Nous voulions situer le langage là où il est, dans le corps, dans les organes des sens, dans l'expérience physique, corporelle et affective en premier lieu. Nous avons également souligné la fonction instrumentale et le caractère actif du langage car nous

[15] « Pensez à toutes les langues qui traversent ou ont traversé votre vie. Celles que vous parlez et comprenez, celles que vous comprenez mais ne parlez pas. Celles dont vous ne connaissez que quelques mots, celles que vous avez oubliées, celles que vous aimeriez apprendre mais que vous ne connaissez pas encore… Toutes les langues que vous avez fréquentées au cours de votre vie… Placez les langues que vous connaissez sur cette silhouette et coloriez tout le corps ou seulement les parties concernées comme vous le souhaitez. Notez ensuite, pour chaque langue représentée, la raison pour laquelle elle se trouve à cet endroit précis du corps » (notre traduction de la consigne de la Figure 2).

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

faisons, nous agissons par la parole et la communication est action surtout. Et, de même que chaque corps est différent et unique, de même l'expérience langagière de chacun est unique et la pluralité et la diversité des langues de toute personne est le résultat de parcours différents et spécifiques. Il s'agissait ainsi de remettre en question la représentation traditionnelle du langage comme un « système » extérieur à nous, construit de manière systématique et mécanique, que nous acquérons de manière mnémonique et formelle (*cf. supra*, Kramsch, 2009).

Le choix de ramener l'histoire de l'expérience langagière au corps place le sujet dans la perspective de se décrire non pas historiquement, mais à travers le présent, le *hic et nunc* et l'amène à penser les langues comme une partie de lui-même. L'accent n'est pas mis sur la compétence dans les langues parlées, mais une invitation à parler aussi des langues rêvées, détestées ou abandonnées, incitant le sujet à les considérer comme des objets de désir ou de répulsion, donc liées à la dimension affective. Ensuite, associer une langue à une couleur est un moyen de développer la créativité et le sentiment de participer à une activité ludique. Il a été également intéressant de noter et de discuter autour des différentes significations attribuées aux couleurs. Cela peut parfois servir de comparaison interculturelle, tout comme il est également possible de voir quelles fonctions les « dessinateurs » attribuent aux différentes parties du corps.

Le groupe était composé de 11 stagiaires, entre 50 ans pour le plus âgé et 23 ans pour le plus jeune, de nationalités différentes et donc d'origines linguistiques et culturelles différentes, et tous, sauf un, issus de l'immigration. Les nationalités albanaise, philippine, gambienne, italienne (sinti), marocaine, sénégalaise et tunisienne étaient représentées. Tous ont accepté avec enthousiasme la proposition et se sont engagés dans la tâche. Chacun a reçu une feuille avec la silhouette et a pu utiliser les marqueurs distribués.

L'activité a duré environ une demi-heure et a été suivie de la « restitution » : l'espace individuel et collectif dans lequel chacun a présenté le résultat de son interaction avec la silhouette (image/sujet) à laquelle il s'était identifié. La réflexion sur les langues a engendré un discours collectif de récupération de souvenirs, de parcours, de rencontres, d'expériences. Des chansons aussi sont revenues à la mémoire, parce que le chant accompagne et remplit de couleurs le langage, quand celui-ci n'est plus vécu comme un mécanisme aseptisé.

L'observation collective des silhouettes coloriées par les participants a permis d'apprécier le nombre remarquable de langues qui ont émergé : 36 idiomes différents, attachés aux expériences biographiques, reflétant l'identité culturelle (la langue maternelle, la langue de la religion et des écritures sacrées), les contextes géographiques et sociaux (les langues du travail, les langues parlées dans les différents pays traversés ou dans ceux où l'on a vécu une partie de sa vie, les langues apprises à l'école), ainsi que la sphère affective, émotionnelle (la langue des grands-parents, celle de la famille et des enfants, la langue des rêves et la langue de l'amour). Cette tripartition a émergé lors de la phase de restitution à la fin du travail sur la silhouette, qui propose, comme expliqué ci-dessus, non seulement une réflexion sur la corrélation entre langue et corporéité, mais aussi sur l'association entre chaque langue et le sens, l'usage que les différentes langues représentent subjectivement.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Tous les stagiaires, sauf un, ont identifié la zone de la poitrine, et en particulier le cœur, comme un endroit central dans le remplissage de la silhouette : dans presque toutes les propositions, la langue maternelle (arabe-tunisien, arabe-marocain, philippin, tagalog, wolof, anglais, albanais) était placée dans cet espace. Tous les stagiaires, à l'exception de deux d'entre eux, ont également placé l'italien au cœur, une langue très appréciée, même si pour certains elle est liée à la compréhension et à la communication d'expériences dramatiques : par exemple, l'arrivée en Italie (marquée pour beaucoup par la difficulté de remonter les latitudes vers la Libye et d'affronter ensuite la traversée de la Méditerranée, ou le rapport avec le système judiciaire et de détention). Un fait singulier a émergé du travail de l'unique participant de langue maternelle italienne et de culture sinti, qui n'a placé l'italien dans aucun espace de la silhouette et a inséré la langue gitane à l'endroit du cœur, pour signaler son identité profonde.

À partir de cette singularité, a émergé une réflexion collective sur la perception, partagée par de nombreux participants, de l'italien L2 comme une langue facile à apprendre, caractérisée par la musicalité et la beauté de ses sons ; l'expérience du seul participant sinti italien a été différente, car il a plutôt exprimé sa perception de l'italien comme une langue d'exclusion et de rejet, ainsi que la langue de détention, parce qu'elle est la langue « du procès ».

Dans les membres supérieurs de la silhouette, la plupart ont placé les langues-outils, celles du travail, des documents à obtenir et des démarches bureaucratiques à effectuer, tandis que les membres inférieurs sont dans de nombreux cas le lieu des langues du voyage, donc des langues traversées, dont un son ou un mot souvent associé à un souvenir est resté évanescent sur le plan temporel, mais avec une localisation physique précise dans l'espace.

Un autre outil qui a pu stimuler la réflexion sur les langues a été la lecture de quelques extraits d'autobiographies langagières (Barthes, 1980, p. 132 ; Kristof, 2005, p. 24), ce qui a permis d'approfondir la découverte de l'altérité linguistique (il n'y a pas que la langue maternelle) et du concept, exprimé par Barthes, de « langue ombilicale ».

Dans une étape ultérieure, les participants ont été invités à choisir un mot particulièrement significatif, à le partager avec le groupe et à expliquer les raisons de leur choix. La plupart des participants ont choisi un mot de leur langue maternelle, un participant a choisi un mot en italien et un autre a répété le même mot dans toutes les langues qu'il connaissait (albanais, grec, russe, anglais et italien). Le mot élu était « famille », un choix qui s'est avéré le même que celui des autres stagiaires. Cela a suscité une réflexion sur la « nécessité », pour survivre en prison, de savoir qu'il y a une famille qui les attend à l'extérieur, et ce sont précisément les appels et les conversations avec celle-ci qui sont identifiés comme des moments de sérénité dans la condition carcérale. Un participant, qui avait choisi le mot « famille » en wolof, a raconté une histoire dramatique de solitude, expliquant que la seule famille qui lui restait était une personne qu'il a nommée en utilisant à la fois le mot « mère » et le mot « sœur ».

Dans la phase finale, les participants ont commencé à réfléchir et à envisager l'idée du podcast, appréhendé tant dans sa nature de code de communication contemporain

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

(n'ayant pas accès à Internet et ne disposant pas de clés USB ou d'appareils numériques, de nombreux détenus ont été surpris que ce type de produit, qu'ils associaient à la radio, soit si répandu parmi les jeunes), que dans sa dimension expressive et symbolique. C'est précisément l'idée de raconter son histoire en tant que sujet et en tant que communauté partageant la condition de détention qui a suscité un intérêt particulier : la possibilité de surmonter le mur (qui, rappelons-le, pendant la pandémie avait été chargé d'une autre lourde charge symbolique de séparation et d'invisibilité) avec leurs propres mots, avec le récit de leur propre expérience, signifiait affirmer leur existence, tenter d'exister à nouveau.

Ce texte ne peut pas rendre la complexité et la richesse de cette expérience, cependant je voudrais m'attarder sur l'un des acquis qui me paraît notable. Au cours de ce projet, les deux formateurs ont compris que dans la formation des enseignants où ceux-ci sont invités à rédiger leur AL afin qu'ils reproduisent plus tard leur parcours dans la relation avec les apprenants, un point essentiel est la sensibilisation aux diversités des publics cibles. Avec un même outil (la silhouette dans ce cas) les résultats et les constats peuvent être différents, même opposés si les publics diffèrent.

Comme cela a été précisé, les deux animateurs qui ont conduit cette expérience avaient eux-mêmes rédigé leur AL. Cette élaboration les avait amenés à la reconstruction de leur parcours entre les langues et à la découverte des différents aspects de leur identité, bâtis par le biais des multiples pratiques langagières. Mais cette expérience n'est pas immédiatement transférable à l'activité d'enseignement. Cependant, l'activité avec les détenus a fait évoluer, chez les deux formateurs, l'image de ce que les AL (sous toutes leurs formes) peuvent représenter dans le parcours de chaque individu. Cette construction collective a enrichi leur représentation du rôle joué par les langues dans l'univers de ceux qui vivent dans un monde cloitré, riches seulement de leur mémoire et de leur histoire passée. Les langues du passé (dialectes ou langues parlées dans d'autres contextes) étaient d'abord la musique de leur articulation phonétique qui faisait émerger les sons et les chants de l'enfance. Une fois de plus, le dispositif de la production non isolée des AL, mais en groupe, a montré son efficacité et sa richesse. Les sons, les paroles, les couleurs ont rebondi en aboutissant à une construction commune, prise de conscience d'une situation partagée et projection vers le passé plutôt que vers l'avenir. Un passé source de nostalgie, mais aussi d'émotions positives, embelli et fantasmé. La réflexion sur son propre parcours langagier a fait émerger avec la plus grande liberté et spontanéité les étapes cruciales de chaque parcours existentiel et a permis de donner à la réalité du groupe une dimension de recherche cognitive et de construction affective.

Une expérience qui a eu des effets sur les animateurs eux-mêmes : ils ont découvert la richesse des expériences faites avec des groupes multilingues et multiculturels, la pluralité des significations des symboles et des couleurs, la centralité des sons, depuis les sons des langues de chacun, jusqu'aux souvenirs des musiques et des chants de l'enfance, souvent portés par la voix d'un être aimé et souvent lointain ainsi que les sens divers que cette langue commune (l'italien) pouvait acquérir pour chacun selon les expériences qu'elle évoquait.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

En conclusion, une remarque...

Quand j'utilise les AL dans les parcours de formation, je préfère parler d'autobiographie langagière et non de biographie langagière (BL). Sans compter les résistances vis-à-vis du terme « autobiographie », trop longtemps rejeté en didactique des langues et en didactique du plurilinguisme, le terme BL me parait évoquer l'intention de mettre en séquence de manière diachronique une succession aléatoire de rencontres, acquisitions langagières, développement des patrimoines linguistique et langagier acquis, avec en premier lieu le souci de respecter l'ordre chronologique dans lequel notre mémoire nous livre nos souvenirs. Or, dans les faits, cet ordre n'est pas toujours respecté.

Le terme d'autobiographie langagière se situe, à mon avis, dans une perspective de reconstruction, à partir du moment t de son écriture, du parcours langagier et des identités langagières plurielles du scripteur. Ce n'est donc pas une accumulation d'expériences visant à expliquer le moi langagier, mais la volonté de le comprendre et de le communiquer dans sa dimension synchronique multidimensionnelle, complexe, mouvante et incertaine, tout au long du processus réflexif et critique dans lequel le sujet s'est engagé.

Bibliographie

Andrade, A. I., Candelier, M., & De Carlo, M. (2020). Le rôle des référentiels dans une approche réflexive de la formation des enseignants de langues : instruments d'uniformisation ou ressources pour le développement professionnel ? *Italiano LinguaDue, 12*(2), 352-363. https://doi.org/10.13130/2037-3597/14997

Ang, I. (2001). *On not speaking Chinese. Living between Asia and the West.* Routledge.

Barthes, R. (1980). *Barthes di Roland Barthes.* Torino Einaudi.

Galligani, S. (2020). La biographie langagière : d'objet de recherche à objet de formation des enseignants de langue. Récit d'expériences d'une enseignante-chercheuse en didactique du français langue étrangère et seconde. *Italiano LinguaDue*, *12*(2), 364-374. https://doi.org/10.13130/2037-3597/14998

Carrasco Perea, E., & Piccardo, E. (2009). Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant. *Lidil*, *39*, 19-42. https://doi.org/10.4000/lidil.2735

Cavagnoli, S. (2020). Diventare insegnanti : l'importanza della riflessione di futuri/e docenti sul proprio percorso di apprendimento linguistico. *Italiano LinguaDue*, *12*(2), 375-389. https://doi.org/10.13130/2037-3597/14999

Cognigni, E. (2020). Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione : approcci e metodi di analisi. *Italiano LinguaDue, 12*(2), 406-418. https://doi.org/10.13130/2037-3597/15002

Gohard-Radenkovic, A. & Rachedi, L. (2009), *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité.* L'Harmattan.

Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject.* Oxford University Press.

Kristof, A. (2005). *L'analfabeta.* Casagrande.

Miola, M. (2016). Una scelta estrema, in assoluta controtendenza. Dans G. Anfosso, G. Polimeni, & E. Salvadori (dirs.), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica.* (p. 289-294). FrancoAngeli.

Molinié, M. (2020). Recherche biographique et dynamiques performatives dans l'enseignement des langues. *Italiano LinguaDue, 12*(2), 297-306. https://doi.org/10.13130/2037-3597/14991

Salvadori, E, Blondeau, N., & Polimeni, G. (dirs.) (2020). Lingue Maestre, Autobiografia linguistica e autoformazione dei docenti di L1 e L2. *Italiano LinguaDue*, *12*(2) https://doi.org/10.13130/2037-3597/2

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857