Voix croisées autour d'expériences des autobiographies langagières

Cheminements singuliers et parcours collectifs

N. BLONDEAU, I. BELARBI, S. DI RAIMONDO, H. HACINI, I. BELARBI, D. ISAAC, R. TAOURIT

Université Paris 8, France

À Ziad MEDOUKH, notre collègue et ami de l'Université Al-Aqsa de Gaza, poète francophone, infatigable combattant pour la paix et la non-violence.

Et la terre
Se transmet
Comme la langue
Notre histoire est notre histoire.
(M. Darwich, 1994, p. 43)

Résumé : Ce chapitre rend compte de la table ronde qui s'est déroulée à la fin de la journée d'étude du 24 juin 2022 à l'Université Paris 8. Il témoigne d'expériences d'anciens étudiants de cette université, qui, à un moment de leur parcours universitaire, ont élaboré leur autobiographie langagière. Ils viennent d'Italie, d'Allemagne, d'Iran, de France et leurs cursus universitaires sont différents : sciences du langage, sciences de l'éducation, théâtre, sociologie, littérature. Tous sont devenus, à des niveaux divers, enseignants. La polyphonie des voix fait écho à la polyphonie des expériences. Elle met en dialogue, en discordance, en « dysphonie » dirait Glissant, croise les émotions, les perceptions, les appréciations suscitées par l'écriture autobiographique au travers de la focale des langues, en esquisse les incidences sur les trajets existentiels et témoigne des effets de cette expérience sur les démarches pédagogiques d'enseignement de langues première(s), seconde(s), étrangère(s).

Abstract: This chapter reports on the conference roundtable that took place at the end of the study day on June 24th, 2022, at the University Paris 8. Former students of this university participated who had at a certain point in their academic career worked on their language autobiography. They come from Italy, Germany, Iran, and France and have completed various fields of study such as linguistics, educational science, theater studies, sociology, and literature. All have become teachers at different levels. The polyphony of voices echoes the polyphony of experiences. The aim is to bring emotions, perceptions,

and assessments that arise from autobiographical writing into a dialogue, a discrepancy, a "dysphonia" as Glissant would say, to cross them through the language perspective, to sketch the impacts on the existential paths and to testify to the effects of this experience on pedagogical approaches to teaching first, second and foreign language(s).

Abstrakt: Dieses Kapitel berichtet über die Konferenzsrunde, die am Ende des Studientages am 24. Juni 2022 in der Universität Paris 8 stattfand. Daran nahmen ehemalige Studierende dieser Universität teil, die zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer akademischen Laufbahn ihre sprachliche Autobiografie erarbeitet hatten. Sie kommen aus Italien, Deutschland, dem Iran und Frankreich und haben unterschiedliche Studiengänge absolviert: Sprachwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Theaterwissenschaften, Soziologie, Literatur. Alle sind auf unterschiedlichen Ebenen zu LehrerInnen geworden. Die Polyphonie der Stimmen ist ein Echo auf die Polyphonie der Erfahrungen. Es geht darum, die Emotionen, Wahrnehmungen und Einschätzungen, die das autobiografische Schreiben hervorruft, durch die Brille von Édouard Glissant in einen Dialog, in eine Diskrepanz, in eine „Dysphonie"zu bringen. Die Auswirkungen dieser Erfahrung auf die pädagogischen ansätze für den Unterricht von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen sollen untersucht werden.

Prélude

La table ronde sur laquelle s'appuie ce chapitre[1] s'est ouverte sur la projection d'un fragment du documentaire d'Ilhem Belarbi[2]. Elle est la réalisatrice de ce film et a choisi de présenter un extrait d'une minute mettant en scène une élève originaire de Russie qu'elle a suivie de la 5e à la 3e et qui présentait de grandes difficultés avec la langue allemande. L'adolescente, en robe longue, danse dans une salle de classe, au milieu des tables et des élèves. Ilhem explique :

> Pour elle, la langue allemande était la langue de la séparation, de la douleur… Je lui ai proposé de tourner ce petit film avec moi pour qu'elle puisse s'exprimer et durant ce tournage, ce documentaire, elle a pu s'ouvrir à la langue allemande et c'était fantastique. C'est la petite histoire de Frozia de Russie. (Ilhem, table ronde – TR – du 24/06/2022)

« La petite histoire de Frozia » comme le dit Ilhem, signifie beaucoup de choses : la langue du pays de destination imposée renvoie à la rupture avec les lieux et le parler d'enfance, aux cassures de son contemporain, à l'impossibilité d'acquérir la nouvelle langue, l'allemand, qui cristallise les souffrances subies. Face à cette impuissance, Ilhem a choisi de s'appuyer sur la passion de l'élève pour la danse, expérience sensible au-delà des mots et la vidéo la montre, aérienne et intense, dans ses arabesques dans la classe. Est-ce que cet instant a permis à Frozia d'élaborer un rapport moins conflictuel à l'allemand ? Oui, affirme l'enseignante.

[1] Ce texte n'est pas à proprement parler la transcription de ce qui a été dit lors de cette journée, même si beaucoup de propos s'y retrouvent, mais une restructuration autour de thématiques éparses dans les interventions orales (violence institutionnelle, illégitimité/légitimité, culpabilité/déculpabilisation, reconstruction…) et d'axes définis lors de la préparation de la table ronde : cheminement qui avait conduit les intervenants à rédiger leur autobiographie langagière, réappropriation des démarches et partage des pratiques individuelles d'enseignement.

[2] Disponible sur www.ilhembelarbi.com

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

1 Partage et filiation : dans quelles circonstances les participants ont-ils élaboré leurs autobiographies langagières (AL) ?

Lors du projet européen PLURI-LA[3], il a été décidé que chacun des partenaires devait écrire son autobiographie langagière avant d'engager les apprenants à élaborer la leur, ainsi que la communiquer au public auquel il enseignait. Il s'agit de partager notre trajet au travers des langues dont nous disposons, où l'intime résonne du social, où l'Histoire marque encore le présent, où joie, fierté de se reconnaître dans une/des langue(s)/culture(s) alternent parfois avec souffrance ou honte. De plus, l'expérience de l'écriture autobiographique langagière, faite corps et mots, permet non seulement de mieux saisir la complexité de nos rapports personnels aux langues, mais aussi facilite une disposition empathique quant à l'entrée en écriture des élèves, des étudiants, aide à mieux comprendre leur peur de s'aventurer à parler de soi, leurs blocages, les émotions qui affleurent pendant cet exercice.

Damon, Stefania et Hassane ont découvert le dispositif des autobiographies langagières dans le cadre d'un des cours de Ferroudja Allouache[4], dispensé soit dans le département Communication/Français langue étrangère[5] soit dans celui de Littérature française, francophone et comparée.

Pour Hassane, déjà engagé dans un processus d'écriture autobiographique car il terminait son récit *Traces de migrations interculturelle* (2017), le cours a sans doute été une forme de prise de conscience : « En écrivant mon livre, je ne m'étais pas aperçu que je n'avais pas abordé mon rapport aux langues dans mon parcours de vie. Après avoir rédigé mon AL, j'ai pu l'introduire dans un chapitre où un récit sur mon rapport aux langues avait toute sa place ».

Du côté de Stefania, au départ, c'est plutôt l'expectative qui prévaut, puis elle analyse la démarche pédagogique qui est mise en place :

> […] d'un côté, la dimension partagée de l'exercice permet de briser la hiérarchie verticale de l'enseignement classique et d'instaurer un cadre de véritable coopération et co-construction du savoir, grâce à la résonnance des expériences particulières de chacun.e. De l'autre côté, la liberté de la pratique et le fait que la rédaction de l'AL ne puisse pas être imposée par les enseignant.es aux étudiant.es, relève de la pédagogie active qui rend l'étudiant.e acteur.trice de son parcours d'apprentissage. (Stefania, TR du 24/06/2022)

Ses propos sont corroborés par ceux d'Hassane : « [s]a posture pédagogique [celle de F. Allouache] sortait des schémas d'enseignements classiques que j'avais rencontrés dans toutes mes expériences en situation d'apprentissage du français et d'autres disciplines de l'Éducation nationale. J'ai senti qu'à l'intérieur, quelque chose bougeait ».

[3] Projet européen PLURI-LA 2012-1-FR1-GRU06-35650 1 : Plurilingualism-Language autobiographies. Y ont participé, pour l'Université Paris 8 : F. Allouache, N. Blondeau, R. Taourit.

[4] *Cf.* la Préface de F. Allouache ici-même.

[5] Francophonie et communication interculturelle ; Diversité linguistique et francophonie ; Pédagogie de projet.

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

Concernant Ilhem, elle fait part des circonstances de l'écriture de son AL : « [m]a directrice de mémoire, Nicole Blondeau, m'a encouragée à écrire mon autobiographie langagière afin de renouer avec ma langue maternelle, le français, avec laquelle je rencontrais de grandes difficultés »[6].

Damon présente une configuration spécifique : il a écrit son AL en 2020 dans le cours de F. Allouache, puis l'a reprise, complétée avec N. Blondeau deux ans plus tard lorsqu'il lui a été proposé de participer à la table ronde de la journée d'étude. Rien ne lui avait été demandé quant à la continuation de son AL, mais il en a éprouvé le désir ou le besoin. « Dans les deux parties, l'écriture m'a permis d'éclaircir ce que j'avais vécu et dont je n'avais pas conscience. Cela a provoqué des émotions et a révélé un côté obscur de mon histoire et de mon parcours de vie que je ne connaissais pas si clairement auparavant » écrit-il. Les effets produits par cette reprise et poursuite de l'écriture sont abordés *infra.*

Quant à Radija, c'est N. Blondeau, directrice de ses mémoires de Master Sciences du langage/Didactique des langues étrangères et secondes (2010-2013) qui lui a proposé d'écrire son AL afin de participer au projet européen PLURI-LA dans lequel elle était déjà engagée avec F. Allouache. Précisons que les deux enseignantes avaient déjà écrit leurs autobiographies langagières[7]. « Ce n'était pas dans un cours, mais dans le projet et comme un passage indispensable avant de le proposer à d'autres. Ce qui me semblait juste car c'est de cette façon que j'ai appris à travailler en sociologie » écrit Radija.

Ces étudiants ont été sensibles à des choix pédagogiques présents dans certains cours à l'Université Paris 8 : une forme d'horizontalité dans les rapports enseignants/étudiants, l'attention portée à la parole de ces derniers (dans ses cours, Louis Porcher disait que « les étudiants avaient toujours quelque chose à dire »), l'option de lier expérience du monde de chacun et acquisition de savoirs dans une visée émancipatrice des personnes, l'implication des étudiants dans leurs parcours de formation, la notion de partage. Concernant ce dernier point, il est à envisager sur deux plans : celui concernant les enseignants engagés dans un pacte déontologique (avoir écrit son autobiographie langagière et la communiquer aux étudiants qui ont alors l'opportunité de la commenter, la discuter, la critiquer) ; celui des étudiants qui acceptent de lire la leur, voire de la publier, articulant ainsi vécu individuel, social et collectif.

> Le partage de l'autobiographie langagière de ma directrice de mémoire m'a aidée à m'ouvrir et à voir qu'une relation authentique peut s'établir entre les élèves et leur professeur, dans une relation horizontale. Cette méthode a renforcé notre relation en la sortant de toute hiérarchisation et

[6] Nicole Blondeau a encadré le M1 d'Ilhem en 2019/2020, préparé à l'Institut d'enseignement à distance (IED, Université Paris 8). Au regard des écrits qu'elle lui envoyait, l'enseignante constatait ce qu'Ilhem appellait « ses difficultés » avec le français et lui faisait corriger ses erreurs. Nicole Blondeau avait compris que le problème ne se réduisait pas à la grammaire et à la syntaxe mais que « quelque chose » s'était noué auparavant qui l'entravait dans la maîtrise de la langue académique. Les relations qui s'établissent entre étudiants et enseignants en distanciel et présentiel n'étant pas les mêmes, elle n'a pas osé aborder frontalement la question avec elle de peur de la blesser. Cependant, elle savait que si son rapport au français n'était pas clarifié, puis apaisé, la rédaction de son M2 serait difficile. C'est ainsi qu'elle l'a amenée, peu à peu, à écrire son autobiographie langagière.

[7] Ces autobiographies langagières sont publiées dans *Italiano LinguaDue*, *12*(2), 2020, 268-296.

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

> en me montrant les similarités de nos parcours malgré les différences de conditions sociales ou raciales. (Ilhem, écrit post-TR)

2 Qu'est-ce que l'élaboration de l'AL a fait émerger ?

2.1 Prise de conscience et compréhension

Pour Stefania, la rédaction de son AL a été « un exercice de psychanalyse linguistique » qui […]

> m'a permis de comprendre la lutte identitaire que j'ai vécue et qui est due au choc de deux langues qui font partie de mon identité : l'italien et le sicilien. L'italien, langue imposée et officielle, donc de réussite sociale et professionnelle, mais qui ne se parle pas au quotidien chez nous. Le sicilien, langue de l'absence et du désir, de laquelle j'étais exclue par un choix de mes parents qui voulaient que je parle « correctement », c'est-à-dire par là en italien, et qui m'interdisaient de parler le sicilien. (Stefania, TR du 24/06/2022)

En ce qui concerne Hassane : « [l]'AL m'a appris à déculpabiliser de la honte de ne pas avoir parlé la langue de mes parents, de mes ancêtres : le kabyle. Entre temps, je suis fier d'avoir reconquis leur langue en l'ayant réapprise, par divers moyens : le bain linguistique, la lecture, le chant, la chanson et la poésie » dit-il lors de la table ronde.

> […] je bredouille le kabyle dans une relation problématique avec ma mère kabyle qui n'est jamais allée à l'école. L'échange linguistique avec ma mère est d'ordre conflictuel puisqu'on n'arrive pas à se comprendre. Souvent, elle me parle en kabyle croyant que je le comprends, mais quand je demande en français de m'expliquer ce qu'elle me dit, elle ne sait pas forcément expliciter ou traduire, elle-même étant dans un apprentissage oral et expérientiel de la langue française. Ce mode de communication conflictuelle durera une trentaine d'années pendant lesquelles il a fallu recourir à des stratégies, des subterfuges pour échanger. (Hassane, AL)

Dans ces deux cas, éloignés géographiquement, culturellement, se joue une partition similaire : deux langues, en situation d'asymétrie sociale, habitent les personnes. Elles y sont confrontées quotidiennement, mais pas dans les mêmes espaces-temps. Pour Stefania, ses parents lui interdisent de parler sicilien. Ils ne sont pas sans rappeler la grand-mère de Mona Ozouf (2009, p. 71), pour laquelle le breton, parler régional, « […] était synonyme de mépris et de misère » tandis que le français « […] était la langue de la promotion sociale […] ». Hassane, quant à lui, vit dans la conflictualité l'incompréhension instaurée pendant trente ans avec sa mère : même s'il en éprouvait le désir, le fils n'a pas eu l'opportunité d'apprendre la langue de la mère car les espaces de socialisation de l'un et de l'autre étaient séparés. Il partage ce que vivent ses copains : à l'école, le français, langue officielle de l'État, s'impose et seules quelques langues nationales y sont enseignées comme langues étrangères. Les idiomes régionaux,

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

ceux minoritaires et minorisés des immigrés en sont bannis, tout comme ceux des enfants et adolescents des milieux dits « populaires ». La mère, elle, n'a pas eu accès à l'école mais elle s'est approprié une langue française non normée dans des espaces de socialisation de son lieu d'habitation et apprise avec ses enfants.

Lors de la table ronde, Ilhem raconte les aléas de la vie et les préjugés institutionnels qui l'ont conduite à se « détacher » du français.

> Je suis née à Pamiers, dans l'Ariège, à côté de Toulouse et j'ai été scolarisée dans la seule école qui existait dans le petit village où je vivais, une école catholique privée où j'avais d'excellents résultats en français. On a dû déménager à Mâcon, en Bourgogne et là, on m'a mise tout de suite en classe d'accueil pour élèves allophones, au collège, en 6ème. Je n'ai pas compris pourquoi. Je me suis dit que c'était peut-être à cause de mon nom ou alors à cause de mon accent toulousain. Je disais « chocolatine » au lieu de « pain au chocolat ». J'ai essayé de parler à mon prof. principal. Je lui écrivais des poèmes. Elle a dit que c'était du plagiat. Elle n'a pas accepté que je puisse parler français, que j'étais née ici, que je me sentais française. Donc, je me suis totalement détachée du français. C'était une situation totalement conflictuelle avec ma langue maternelle. J'ai quitté l'école à 14 ans. (Ilhem, TR du 24/06/2022)

Pour avoir lu beaucoup d'autobiographies langagières écrites par des étudiants de l'Université Paris 8 et d'élèves du secondaire du département de Seine-Saint-Denis, le malentendu avec certains enseignants, où les représentations négatives se mêlent à des croyances pédagogiques sur l'acquisition des langues, est récurrent. Ces derniers restent insensibles aux explications, justifications des « apprenants », engendrant tristesse, frustration, sentiment d'injustice et parfois, comme Ilhem, le quasi-abandon de la langue maternelle et l'interruption précoce de sa scolarité.

Cependant, l'écriture de son AL lui a permis de poser un regard sociologique sur les obstacles qui ont entravé son parcours scolaire, déplaçant ce qui était vécu dans la solitude et le chagrin personnel sur le plan du social, transformant l'expérience individuelle en expérience collective.

> En élaborant mon AL, j'ai réalisé que mes difficultés scolaires n'étaient pas uniquement imputables à un échec personnel, mais aussi à une marginalisation et une discrimination subies en raison de mon appartenance à une classe sociale et à une communauté raciale défavorisées. Grâce à cette prise de conscience, j'ai réussi à me libérer de la culpabilité vis-à-vis de mes difficultés scolaires en français […]. Cela m'a également amenée à comprendre pourquoi j'avais résolu de tourner la page sur ma langue maternelle, qui ne me correspondait pas en tant qu'héritière d'une origine sociale et raciale stigmatisée. (Ilhem, AL)

Damon se situe à partir de son arrivée en France quant à sa relation avec le persan. Néanmoins, il est possible de supposer que la mise en écriture de son AL lui a permis

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

d'objectiver son rapport à sa langue maternelle, d'exprimer l'affliction au regard du constat qu'elle « n'a plus aucune valeur » dans le pays où il vit désormais, et la douleur de la perte.

> Avant mon arrivée en France, je n'avais jamais pensé à mon rapport au persan, pour moi, c'était quelque chose de très normal, comme les membres d'un corps. On ne pense pas au lien qu'on a avec son bras, ou sa jambe, sauf si on les perd, ou quand ils nous font mal. J'y ai donc songé, pour la première fois, quand je me suis éloigné de mon pays et de ma langue. Cela me semble comme la perte d'une partie de moi, ma langue, qui ne servira plus à rien. Je m'égare dans Paris avec une grande valise, toute ma possession de l'Iran n'est qu'une valise. Mon pays y est résumé et mes souvenirs tassés dans ma tête avec ma langue maternelle qui n'a plus aucune valeur à ce moment-là. J'écoute des gens que je ne comprends pas du tout. J'ai l'impression de devenir un enfant qui, pour son besoin, doit apprendre une autre langue maternelle ! Des années passent, je m'oriente encore vers ma valise, elle est vide aujourd'hui mais bientôt elle sera remplie non seulement de l'Iran mais aussi de la France. Je ne sais plus où j'irai, tout ce que je sais c'est que je dois partir, que je ne peux plus rester. (Damon, AL)

Le sentiment de régression « [j]'ai l'impression de devenir un enfant […] », lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère, de communiquer, en particulier d'écrire dans celle-ci, est commun à tous les étrangers, mais peu exprimé, peu objectivé. Les personnes sont en général dans une conscience aigüe, même si elle n'est pas verbalisée, de déclassement. Comment, en tant qu'enseignants, pouvons-nous prendre en compte cette dimension pour que la personne en acquisition de la langue étrangère ne vive pas ce passage sur un mode disqualifiant, régressif mais comme une étape transitoire de l'apprentissage d'une nouvelle langue ? À cet égard, la posture des professeurs joue un rôle important : à trop se focaliser sur la correction des erreurs grammaticales (même si elle doit être faite), « l'apprenant » est sans cesse renvoyé à son incapacité, à l'imperfection.

Il opère un autre constat et file la métaphore du photographe et de sa boîte noire pour associer l'écriture à une sorte de révélateur :

> C'est comme quand on imprime une photo dans une boîte noire. Bien sûr que le photographe sait qu'il a pris une photo et quel sujet il a choisi. Cependant quand il constate l'évolution des couleurs, des lumières lors de l'apparition de l'image, il devient conscient des détails invisibles. (Damon, TR du 24/06/2022)

Pour Radija, « [l']exercice est difficile car il oblige à interroger sa mémoire et celle de ses proches mais il permet de penser son parcours et ses choix de vie. ». Oui, effectivement, « l'exercice est difficile » puisqu'il relève de la mémoire, de l'histoire, de l'intime, des relations familiales et que la narration est souvent une épreuve qui dévoile l'impensé. En revanche, il est parfois salutaire, car, à l'instar d'Ilhem, d'Hassane, de

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

Stefania, il permet de prendre conscience puis de comprendre des nœuds existentiels liés aux langues et aux locuteurs qui les parlent, aux intrications inégalitaires qui caractérisent leur place sur l'échiquier du « marché linguistique » (Bourdieu, 1982).

2.2 Conflits, séparations, réconciliations

La prise de conscience, la compréhension qui sont évoquées dans les fragments d'AL ci-dessus concernent en général des conflits liés aux langues qui ont été vécus en sourdine et dont les conséquences ont été lourdes pour les personnes. Ces conflits sont objectivement historiques, sociaux, culturels mais sont incorporés comme des brûlures individuelles, fabriquant ainsi des consciences fissurées.

Ainsi, pour Stefania, l'interdiction familiale de parler sicilien l'exclut à la fois des communications familiales et amicales, ce dont elle souffre.

> Pendant les années d'école, cela a conduit à mon exclusion de nombreux moments informels avec des camarades de classe, qui se moquaient de moi car je ne partageais pas leurs codes et ne pouvais saisir toutes les nuances de leurs échanges. À la maison, je me sentais exclue de beaucoup de conversations, que mes parents avaient en sicilien entre eux, avec la famille ou les amis. (Stefania, TR du 24/06/2022)

Les parents, pour lesquels la réussite de leur fille est primordiale, qui identifient succès scolaire et maîtrise de la langue dominante, l'italien, qui ont peur que le sicilien, assimilé à un dialecte, parler du peuple, n'entrave cette trajectoire, s'inscrivent dans l'histoire politico-italienne. Dans un livre de dialogue entre de Mauro et Camilleri, celui-ci dit : « Je suis allé en classe jusqu'en terminale, sous le fascisme, et le patois y était interdit de la manière la plus absolue ». De Mauro lui répond : « [t]u parles du fascisme. Mais déjà au XIX^{e} siècle, il y avait une théorie qui soutenait qu'il fallait arracher le « chiendent dialectal » – on disait comme ça ! – en imposant aux enfants de parler aussitôt italien, dès le premier jour de classe » (de Mauro & Camilleri (2014/2017, p. 81-84).

L'impensé colonial est peut-être présent dans ce qui est identifié par Hassane comme une « communication conflictuelle » avec sa mère. Ni l'un ni l'autre ne parlent la même langue. Le kabyle n'a pas été transmis par la mère et le fils, pris dans d'autres lieux de socialisation, ne se l'est pas approprié. De fait, les espaces sociaux qu'ils fréquentent sont différents, les nécessités d'échanges ne sont pas identiques. Ainsi s'instaurent :

> [d]es logiques de compréhension qui diffèrent de la multiplicité des espaces géographiques locaux que je fréquente, et ceux qu'elle (la mère) est amenée à fréquenter. Des espaces différents où nos codes de communication diffèrent du tout au tout, du fait que, plus je me rapprocherai des espaces linguistiques français où la raison graphique s'imprime dans mon esprit, plus je m'éloignerai des logiques de communication familiale et de mon milieu social. (Hassane, AL)

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

La séparation des sphères d'interactions n'est pas neutre. Elle esquisse des frontières à la fois sociales et historiques qui délimitent les aires de circulation des langues. Derrida (1996, p. 71) parle de « langue soustraite » dans l'Algérie colonisée où l'arabe et le berbère sont négligés, mis de côté, non considérés. La langue arabe y était « autorisée, c'est-à-dire tout sauf encouragée » (*Ibid.,* p. 67) et le berbère totalement oublié. Le français, langue du conquérant, était devenu langue imposée et seule légitime. Pour Hassane et sa mère, il serait possible d'avancer qu'une forme souterraine de perpétuation de la domination coloniale, domination qui a partie liée avec la politique linguistique de la France[8] puisque celle-ci s'appliquait aussi à l'Algérie colonisée, reste à l'œuvre en ce qui concerne l'ignorance réciproque de la langue de l'autre et la partition des lieux où ces langues sont mobilisées, « autorisées », que les deux locuteurs s'autorisent.

Malgré les conflits, la culpabilité, les souffrances, les participants sont parvenus à mettre à distance les dissonances, à entrevoir des formes d'apaisement et de réconciliation avec ce qu'ils vivaient comme antagonistes. Ainsi, pour Hassane, le kabyle n'est plus source de tensions avec sa mère puisqu'il l'a appris et a fait des voyages dans le pays natal de ses parents. Après son installation en Allemagne et des années d'éloignement du français : « Je ne parlais pratiquement plus français, seulement avec mes sœurs et ma mère. », alors que « l'allemand était devenu la langue de la réussite » (Ilhem, TR du 24/06/2022), celle qui est désormais professeur d'allemand langue étrangère explique ce que lui a permis l'écriture de son AL :

> [f]inalement, ça (l'écriture de l'AL) m'a beaucoup aidée, m'a sortie de mon mutisme, de mon silence et j'ai pu mettre des mots sur ce qui me faisait mal depuis des années. Et puis, j'ai déculpabilisé : ce n'est peut-être pas moi qui ai un problème. J'ai compris qu'on m'avait amputée de ma langue maternelle, de ma langue française avec laquelle je rêve, avec laquelle je continue à écrire mes livres. C'est assez violent. On m'a mise dans une case d'où je suis sortie depuis peu grâce au travail des AL. Et la thèse que je prépare m'aide aussi beaucoup dans la réconciliation avec la langue française. (Ilhem, AL)

Les participants ont trouvé des ressources pour s'arracher aux malaises qu'ils ressentaient. Leur formation universitaire, les outils critiques dont ils se sont emparés, les expériences vécues, ont pu leur permettre d'éloigner certains de leurs désarrois. L'écriture autobiographique, ici par le prisme des langues, contribue aussi à la mise au jour et en perspective des intrications langues-dimensions existentielles, d'historiser ces entremêlements. Leurs écrits livrent, « révèlent » la prise de conscience de la sourde compétition des langues dont ils sont le corps souffrant, prise de conscience qui les conduit à s'emparer d'un pouvoir d'agir et à contrer les impositions antérieures,

[8] Nous en référons ici au long processus historique d'imposition d'une seule langue nationale, le français, au détriment de toute autre. Quelques repères : l'ordonnance de Villers-Cotterêts (1539), qui peut être considérée comme acte linguistico-politique inaugural, le *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française* de l'abbé Grégoire (1794) dont le titre se passe de commentaire, les lois Jules Ferry (1881-1882) où l'enseignement exclusif du français interdit celui des langues régionales. En Algérie, l'arabe et le kabyle font l'objet de la même interdiction : l'école coloniale est soumise aux règles de l'école publique française.

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

familiales, historiques. « […] pendant les années du lycée, j'ai décidé de rejoindre une compagnie de théâtre dialectal et, ainsi de me réapproprier mon identité culturelle. » explique Stefania lors de la table ronde. Dans son AL, elle ajoute une autre dimension, celle des choix obligés :

> L'anglais représentait, comme l'italien, une langue qui m'avait été imposée à l'école, « fondamentale pour la réussite personnelle dans le monde du travail » […] je voulais choisir selon mon goût, la langue étrangère que j'aurais maitrisée en premier. (Stefania, AL)

Lors de son intervention, elle dit :

> La prise de conscience du conflit linguistique que j'ai vécu durant mon enfance, a été le premier pas pour arriver à comprendre comment j'en suis arrivée à parler français et à vivre à Paris, ainsi que les sentiments qui accompagnent cette expérience. Je m'aperçois des ressemblances entre l'histoire linguistique de mon enfance et celle de l'âge adulte, qui consiste à choisir moi-même quelles langues parler, pour besoin de reconnaissance identitaire ou pour envie d'appropriation culturelle. Si, enfant, mes parents et l'école m'ont imposé l'italien pour me garantir la réussite sociale, pour moi, petite fille, objet de dérision à cause de l'incapacité de parler le sicilien, la réussite sociale passait par la réappropriation de cette langue. Adulte, malgré l'imposition du bilinguisme anglais, […] mes passions et mes intérêts gravitaient autour de la littérature francophone et de son histoire. Voilà pourquoi, en licence, j'ai décidé d'apprendre le français comme première langue étrangère plutôt que l'anglais, comme la majorité de mes collègues. Il s'agissait cette fois-ci, de suivre mes envies, mes passions, mes curiosités. (Stefania, TR du 24/02/2022)

Les cheminements sont homologiques : à travers l'historisation du rejet du français, jusqu'à ne plus presque le parler, de son choix de l'allemand comme sauvetage, Ilhem s'inscrit des années plus tard en Master Sciences de l'éducation puis en thèse à l'Université Paris 8, donc dans la langue reniée dont elle s'est peu à peu ressaisie. Stefania s'oppose à l'ordre linguistique établi et conquiert un espace de liberté et d'affirmation de soi en choisissant le français contre « l'imposition du bilinguisme anglais ». Elle soutient un Master 1 en Littérature francophone et un Master 2 en didactique des langues. C'est dans ce mouvement-déplacement-réflexivité que s'inscrit aussi Damon :

> En écrivant mon AL, j'ai compris les raisons pour lesquelles je me sentais toujours libre en anglais et à quel point il me faisait du bien quand je l'étudiais. Car, l'anglais était à l'opposé de tout ce que je détestais à l'école (J'ai étudié l'anglais dans un Institut à l'extérieur de l'école). Il m'éloignait du monde enfermé de l'école conforme à la religion et donc il me faisait mentalement voyager au lointain. […] Je me suis mis de moins en moins de barrières en écrivant mon AL. Et je prends tout ça comme ma propre évolution vers une sorte d'émancipation. (Damon, AL)

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

Pour lui, à l'encontre de Stefania, l'anglais ne représente pas la langue dominante de l'ordre néo-libéral mondial, mais une langue libératrice dont le processus d'apprentissage lui a permis de s'éloigner d'un système scolaire ayant pour objectif l'imposition d'une idéologie religieuse dans sa langue maternelle, le farsi.

Ainsi, à travers ces témoignages, se dessine la pluralité des rapports aux langues que les sujets se fabriquent et le travail d'écriture contribue à une forme de réflexivité qui met en perspective, historicise les intrications entre cheminements existentiels, Histoire, impositions idéologiques, qu'elles soient politique, religieuse, économique, sociétale, ouvrant ainsi des capacités d'agir, des frayées émancipatoires aux sujets-écrivants.

Ce qu'écrit Hassane peut clore cette partie : « [l'] écriture de l'AL m'a permis de penser la langue en terme collectif et non plus individuel, donc à sortir de la culpabilité, de la psychologisation. À travers les AL, je me rends compte que la langue est située, c'est en relation et ça apaise » (Hassane, écrit post-TR).

2.3 Le choix assumé du français : « c'est ma langue et je suis légitime à l'enseigner »

La langue des parents, celle que l'on pourrait considérer comme première (ou maternelle) de l'enfant est parfois vécue comme inexistante, dont la présence dans le quotidien familial est ignorée. C'est le cas de Radija qui écrit dans son AL :

> Je n'ai aucun souvenir d'avoir parlé un jour le dialecte de mes parents. Je le comprends mais je réponds toujours en français. Il y a plusieurs explications possibles : Avant mon 3e anniversaire, nous vivions au milieu de Français : mes parents occupaient un logement dans une maison bourgeoise de Viroflay qui appartenait à Mme de V. Ma mère me raconte que je passais tout mon temps avec la fille ainée de la maison. […] Après notre déménagement à G., nous avons occupé un pavillon dans un quartier où nous étions les seuls Maghrébins. […] J'ai tout de suite été scolarisée dans l'école maternelle du quartier. Mes parents se disputaient toujours dans leur dialecte. […] Mes frères et sœurs n'ont appris la langue que lorsqu'ils ont voyagé en Algérie ou épousé des locaux qui parlaient la langue. La famille faisait toujours des réflexions à ma mère car elle ne nous apprenait pas à parler en arabe. (Radija, AL)

Lors de son intervention au cours de la table ronde, elle précise qu'elle est née à Versailles, qu'elle a grandi et vit toujours dans un pavillon du Val d'Oise, dans un quartier où, précise-t-elle : « […] nous sommes toujours les seuls Maghrébins », cassant l'association, largement partagée dans la société française, nom maghrébin-cités des banlieues paupérisées, où sont majoritairement relégués les migrants et les descendants des immigrations anciennes. L'environnement social n'est pas la seule explication qu'elle avance au fait de ne pas parler la langue de ses parents. La première relève des croyances pédagogiques, encore ancrées aujourd'hui, même si des changements de posture sont désormais perceptibles : « À l'école, l'institutrice de CP-CE1 dit

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

à ma mère : "surtout il ne faut pas lui parler arabe pour qu'elle réussisse" ». La seconde appartient aux rencontres imprévisibles qui jalonnent toute vie : « [e]nsuite, du CE2 au CM2, j'ai eu Josette ; elle arrivait du Sud-Ouest. Je me suis dit "elle a réussi avec son accent à couper au couteau, moi, je n'ai pas d'accent, il n'y a donc aucune raison que je n'y arrive pas". Donc le français est devenu une langue que j'ai investie ». C'est à partir de ce déclencheur que la petite fille s'est engagée à relever le défi de la réussite, et lorsque l'on connaît les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur en fonction des classes sociales (Brunner & Maurin, dirs., 2023), il est possible de peser le poids du travail, de la ténacité et de la combativité que sous-tend la lexie « que j'ai investie ». Ainsi, l'adulte qu'elle est devenue peut-elle affirmer : « [l]e français est ma langue. Et il y a cette légitimité qu'il m'a donnée : je n'ai pas un nom français et je suis légitime à l'enseigner » (Radija, TR du 24/06/2022). Cependant, dans son AL, elle écrit : « [n]e pas parler le dialecte algérien est un choix : je refuse que cette langue passe ma bouche ». À quoi renvoient ce « choix » et ce « refus » ? Qu'est-ce qui, en deçà de ces énonciations, « travaille » ? Essayer de répondre supposeraient des hypothèses hasardeuses, voire intrusives. Nous sommes, pour partie, face à ce qu'U. Eco analyse dans *Les limites de l'interprétation* (1990/1992). Que veut signifier l'auteure et que dit le langage qu'elle mobilise et organise ? Elle seule éclairera son intention énonciative, si elle le désire, si elle en éprouve le besoin, en poursuivant le travail d'introspection que suppose l'écriture de l'AL.

3 Le français de l'exilé

> En écrivant mon AL, je me suis aperçu que le français avec lequel j'étais le plus en contact était celui de l'ordre, de la police à cause d'innombrables RDV à la préfecture, à la CAF, la sécurité sociale. À un moment donné, je me suis retrouvé plus souvent dans ce genre de lieux qu'à la fac ou avec des amis, à faire des lectures, à visiter des lieux touristiques et à découvrir la culture française. Finalement, on maîtrise le langage des lieux administratifs et les mots qui y sont utiles plutôt que le français que l'on parle avec ses amis ou dans la vie quotidienne. (Damon, AL)

Seul Damon aborde ce point de vue. Il est l'unique participant à la table ronde à être né hors de l'espace européen et à avoir dû affronter les multiples humiliations des agents des préfectures et les tracasseries administratives afin de parvenir à se faufiler dans la loi qui lui assure certains droits. Ce monde de la loi s'impose par un langage spécifique, celui de « l'ordre », relié à « la police », des injonctions en tout genre, réitérées sans explication, sur un ton souvent méprisant. Que peut ressentir l'étudiant par rapport à une langue qu'il doit acquérir pour ses études et qui s'offre sous cet angle, au cours des nombreux rendez-vous avec la préfecture, des réponses obligées à des questionnaires administratifs d'autant plus abscons que le français n'est pas tout à fait maîtrisé ? Le poids de ces démarches chronophages, souvent vexatoires, a vraisemblablement un coût non seulement au regard des apprentissages mais aussi dans le rapport à la langue du pays dit « d'accueil » et qui influe sur l'acquisition.

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

4 Revenir à l'AL et la poursuivre : entrer dans un processus réflexif

L'écriture de l'AL, pour certains des participants n'est pas une pratique close, qui a été rédigée à un moment donné, dans un contexte particulier. Ils y reviennent lorsqu'ils en éprouvent le besoin, mettant ainsi à l'épreuve l'infinitude d'une écriture qui touche à l'existentiel. « J'ai commencé, arrêté, repris. Et puis j'en ai recommencé une autre. Dans les années qui ont suivi, j'ai continué à en écrire, dès que quelque chose venait percuter ma mémoire. » écrit Radija. Si pour elle, c'est la mémoire qui la ramène à l'écriture, pour Stefania, c'est sa condition « d'expatriée » qui l'amène à infléchir son AL : « Il m'arrive de remanier mon texte dans certains intervalles de ma vie d'expatriée en France, afin d'interroger la manière dont mon rapport avec mes langues évolue au quotidien et fait évoluer aussi mes relations interpersonnelles. » Lorsqu'il a accepté de participer à la table ronde de la journée d'étude, Damon a continué l'AL qu'il avait élaborée dans le cours de F. Allouache, deux ans auparavant, bien que rien ne lui ait été demandé de la part des organisatrices :

> Avec des années de décalage quand je suis revenu vers mon AL, afin de la retravailler, je me suis rendu compte que certains termes me semblent maintenant très forts en français comme « mon pays », « chez nous ». Pour moi, cela crée une sorte de barrière entre « soi » et « autrui ». C'est souligner que d'autres personnes ne pourront pas appartenir à ton territoire et que l'on devient le possesseur et responsable de cet endroit précis : quoi qu'il arrive, c'est nous qui « sommes coupables ». Aujourd'hui, certains termes ne me parlent plus. Par exemple, il me semble que « mon pays » ne fait plus partie de mon vocabulaire quand je parle en français. Ce n'est pas parce que j'ai perdu le lien avec l'Iran, mais cela, « mon pays », ne m'appartient pas. D'ailleurs comme la France ne vous appartient pas. C'est une partie de ce monde. (Damon, AL)

De fait, c'est un retour sur le premier écrit qu'il opère par rapport à des mots, expressions (« mon pays » ; « chez nous » ; « soi » ; « autrui ») qu'il avait employés précédemment et qui, désormais, pour lui, endossent une autre épaisseur, s'alourdissent de connotations qu'ils n'avaient pas dans le texte initial. À deux années de distance, l'acception nouvelle que prennent les lexies « mon pays » et « chez nous » devient politique et amène Damon à s'éloigner de l'idéologie largement partagée qui consiste à accaparer un territoire et à s'y identifier parce que, par hasard, on y est né. Il interroge les appartenances liées au lieu de naissance qui font que les personnes se sentent « responsables » des aléas de l'Histoire, de l'instrumentalisation politique et du dévoiement de ce que l'on appelle « culture » et ce, d'autant plus, lorsqu'elles émigrent. Sans que cela ne soit explicitement formulé, c'est la question des élaborations identitaires qui est induite et le cheminement d'un sujet vers une conception de celle-ci en rupture avec une doxa idéologique qui nourrit les nationalismes.

Radija choisit une autre entrée : celle des effets de la maîtrise du français sur la réussite sociale :

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

> Je considère que les AL m'ont donné accès à une meilleure compréhension de certaines étapes de mon cheminement. Je ne reprends pas une ancienne que je complète, j'en écris une nouvelle. J'avais incorporé l'idée (de l'une de ses institutrices) que la langue française me permettrait de réussir. En cela, je me considère comme dominée par ses propos, car tout au long de mes études, j'ai cherché à améliorer et comprendre les erreurs que je commettais. Maîtriser la langue, comprendre son fonctionnement m'ont donné des outils pour construire un parcours scolaire et universitaire en sociologie puis en didactique des langues : langue de cœur, elle est devenue de pain[9]. C'est la langue de la réussite qui permet d'accéder au discours attendu par l'institution. L'enseigner, c'est aussi permettre à d'autres d'intégrer certains codes. (Radija, écrit post-TR)

Dans son écrit, la tension est palpable entre l'injonction de l'institutrice à maîtriser le français pour « réussir », injonction que l'élève qu'était Radija incorpore puisqu'elle n'a cessé de travailler cette langue, y compris lorsqu'elle est devenue adulte et l'analyse qu'elle fait rétrospectivement en termes de domination. Or, les propos de l'enseignante étaient peut-être bienveillants, voire politiques, tant les chances de réussite de l'enfant, fille d'immigrés, appartenant aux classes dites « populaires » étaient ténues. « […] la langue légitime est une langue semi-artificielle qui doit être soutenue par un travail permanent de correction qui incombe à la fois à des institutions spécialement aménagées à cette fin et aux locuteurs familiers » (Bourdieu, 1982, p. 51). Cependant, cette imposition de l'ordre linguistique, promu par l'école et auquel certains élèves se conforment, permet aussi des ascensions sociales. Radija, qui, à travers sa formation en sociologie et l'épreuve de l'écriture, a objectivé les conditions de sa « réussite » transmet désormais ce français légitime dans son enseignement, en toute connaissance des jeux et enjeux sociaux d'une telle transmission.

C'est une focale encore différente que choisit Stefania lorsqu'elle retourne à l'écriture : « Récemment, je suis revenue à l'écriture de l'AL pour questionner quelque chose qui m'accompagne depuis toujours : une sonorité de voyelles ouvertes et de "r" roulants, qui définit assez précisément l'origine de mon accent, en Italie comme en France ». Dans un long texte, réflexif et sensible, elle raconte la douleur et l'humiliation ressenties lorsque, à l'université de Ferrara, son « accent sicilien était souvent connoté par des références constantes à la mafia, sous forme de blagues faites par des personnes [qu'elle] rencontrait. » Ayant choisi de vivre à Paris, c'est une autre image associée à son accent, que les autres lui renvoient : « une jolie musicalité », « des souvenirs de vacances », de l'italien appris à l'école, langue « adorée » (sans doute jamais maîtrisée !) et les plaisanteries que suscitent souvent, en France, la prononciation des étrangers. Que ses interlocuteurs soient italiens ou français, les uns et les autres l'enferment dans un système de représentations que Stefania réfute, qui la réduit à des clichés, nie le sujet singulier qu'elle est. Cependant, sur le marché linguistique, donc économique et social, l'accent est un trait de distinction : « […] 'le style articulatoire', le schéma corporel caractéristique d'une classe détermine le système des traits phonologiques qui caractérisent une prononciation de classe […] » (Bourdieu, 1982, p. 90). En revanche,

[9] Référence à Carmine Abate (2011)

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

prendre conscience et comprendre les mécanismes sociaux de différenciation et de classement peut donner des armes afin de les contrer. C'est le retour vers l'écriture qui a permis à Stefania de s'engager dans ce chemin : « J'ai alors essayé de revenir sur mon AL et de m'en servir pour l'analyse de ce nouveau conflit. La pratique de l'écriture m'a permis de faire face à la violence linguistique et de me réconcilier avec ce trait distinctif de ma personne » (Stefania, écrit post-TR).

L'écriture, la ré-écriture ou la poursuite de l'AL conduit les sujets à entrer dans une herméneutique de soi et du social, à prendre des distances avec les contraintes initiales et, peu à peu, en puisant aussi dans d'autres ressources, à s'accaparer d'un pouvoir d'agir. Le récit de Radija sous-entend son défi aux assignations à résidence sociale et culturelle et celui de Damon transcrit de possibles rais de liberté : « Tout ce processus, que je vois comme une clé qui donne l'accès à un espace beaucoup plus grand et effectivement à des sources différentes, nous permet d'évoluer et d'arriver à une émancipation. De ce fait, on se sent plus libre dans notre pensée et peut-être dans l'expression intérieure (avec soi-même) ou bien extérieure (avec les autres) » (Damon, AL). Quant à Stefania, elle s'inscrit dans un projet de témoignage : « Pour raconter l'histoire de ma terre, du sang versé par la mafia et de la gangrène qu'elle est devenue dans les affaires de l'État italien. Silencieuse désormais, sans plus d'éclats ni d'explosions, mais toujours présente, subtile, sournoise et pour beaucoup d'aspects, sans faute, cause de diaspora douloureuse pour de nombreuses générations » (Stefania, écrit post-TR).

5 Quels sont les effets de ces expériences sur les démarches pédagogiques ?

En 2019 et 2020, Hassane Hacini est chargé de cours à l'Institut d'enseignement à distance (IED) de l'Université Paris 8 pour un cours en troisième année de licence (L3) Sciences de l'éducation : « Médiation interculturelle en contexte : la langue comme lien social », dispensé à environ 70 étudiants en reprise d'études et/ou salariés, locuteurs de langue française, venant de différents pays. Il s'agit d'amener les étudiants à penser la complexité du rapport aux langues, tant sur le plan individuel que social à travers l'écriture progressive de leur autobiographie langagière.

Il écrit :

> Mon travail s'inscrit dans le sillon des recherches-actions autour des AL menées par l'équipe pédagogique du département COM/FLE [Communication/Français langue étrangère] à Paris 8[10] et des textes et documents qu'elle a sélectionnés qui témoignent des rapports des auteurs aux langues, où s'intriquent histoires singulières, sociales et historiques[11]. Je m'appuie sur ma propre expérience pour mettre des mots et identifier les différentes

[10] Nos démarches pédagogiques sont explicitées dans le rapport final du projet IRIS et dans les articles Blondeau & Salvadori (2020) ; Blondeau et al. (2020) ; Allouache et al. (2022).

[11] Vassilis Alexakis (2002), bell hooks (1981, trad. 2015), Maryse Condé (2007), Annie Ernaux (1983), Édouard Glissant (1997), Kateb Yacine (1966), Claire Kramsch (2009), etc. La liste complète des auteurs se trouve dans le rapport final du projet Erasmus+ IRIS, Module 1, Autobiographies langagières : identités, langues, histoires.

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

> étapes du processus. J'adapte et transforme les connaissances de ma formation antérieure en contenu attendu d'enseignement pour qu'elle soit audible par le public. (Hassane, écrit post-TR)

Il explicite sa démarche pédagogique :

> Je partage avec les étudiant.e.s mon AL pour instaurer un climat de confiance ; j'explicite synthétiquement le processus d'écriture (création d'un tableau, visualisation globale) ; je m'appuie sur mes expériences pédagogiques et entend maintenir une posture de non-savoir, c'est-à-dire que j'accueille avec compréhension une écriture plurielle, impliquée, personnelle qu'ils entretiennent avec leur langue. (Hassane, écrit post-TR)

Ilhem, qui enseigne l'allemand langue étrangère dans un collège de Munich, rappelle, dans son écrit, combien l'élaboration de son AL l'« a aidée à se réconcilier avec sa langue maternelle après un événement traumatisant pendant sa scolarité ». Elle précise :

> C'est grâce aux autobiographies langagières que j'ai lues que je commence à faire ce travail sur moi et avec mes élèves. Il est intéressant de s'interroger sur le secours de la narration, le secours du récit de soi, et comment il va permettre de donner du sens non seulement aux événements qui leur sont arrivés mais aussi dans la relation qu'ils ont avec leur langue maternelle. Avec ce travail, j'essaye aussi de renouer avec la langue française, comprendre ma relation avec elle. (Ilhem, écrit post-TR)

Au regard du processus de « conscientisation » (Freire, 1970/1974) dans lequel elle est entrée, elle décide d'utiliser la démarche des AL avec ses élèves car elle réalise que « beaucoup d'entre eux avaient des histoires similaires à la [s]ienne et qu'ils avaient besoin de comprendre que leur propre parcours linguistique était une richesse plutôt qu'une source de honte ou d'inégalité. ». Elle spécifie s'être « […] inspirée de la démarche » proposée par Blondeau, Allouache, Potolia (2020, p. 192) et leur pacte déontologique. Elle choisit de présenter son AL sous forme de dessin animé[12] car ce mode d'expression facilite l'accès à la « narration de [s]on cheminement entre les langues à un public d'élèves ayant des niveaux linguistiques variés et offre un espace de partage en brisant les barrières hiérarchiques entre les élèves et [elle]-même. Cette démarche a ouvert la voie à la réflexion des élèves sur leur propre relation avec leurs langues maternelle(s) et secondes ». Elle conclut : « [g]râce aux AL, sous forme de dessins ou toute autre forme artistique réalisée en classe, les élèves ont découvert la richesse de leur propre répertoire langagier et remis en question la hiérarchie sociale des langues » (Ilhem, TR du 24/06/2022).

Enseignante de français langue maternelle et seconde au département Communication/Français langue étrangère (Université Paris 8), Radija mobilise aussi le dispositif des AL dans certains de ses cours et remarque :

[12] www.ilhembelarbi.com

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

> Quand certains reviennent, un ou deux ans plus tard, pour se confronter à nouveau à l'écriture d'une AL, j'estime qu'ils ont compris qu'il ne s'agit pas d'un exercice académique classique mais d'un moyen pour parvenir à une effraction dans une partie d'eux pour conscientiser des rapports entre soi, la langue, l'Autre. Comme dans un jeu vidéo avec plusieurs niveaux, l'AL leur permet de franchir des étapes dans la compréhension des rôles sociaux des langues. (Radija, TR du 24/06/2022)

Damon organise des ateliers créatifs pour des élèves de primaire dits « en difficulté » à la Courneuve. En tant qu'étranger et auteur de son autobiographie langagière, il est sensible au poids des langues dans les configurations identitaires des personnes, les rôles qu'elles jouent dans l'estime, ou non, de soi, dans la possibilité de se projeter dans l'avenir. Il écrit :

> J'ai remarqué, lors de mes ateliers de théâtre avec des enfants de primaire, que la différentiation entre la langue maternelle des élèves et celle parlée à l'école, ainsi que le fait de valoriser ou de dévaloriser certaines langues joue un rôle important dans leur apprentissage. Cela leur donne des « nœuds ». Certains se sentent « déracinés » : ils ont l'impression de n'appartenir ni au monde de leurs parents ni à celui dans lequel ils sont physiquement. Parfois, ils s'éloignent de la langue de leurs parents, mais la société ne les accueille pas. D'abord, je leur proposais des jeux de théâtre qui les mettaient à l'aise pour s'exprimer, ensuite je leur donnais la possibilité de créer un travail artistique (théâtre, dessin ou écriture) qui les amenait à décrire leur rapport avec la langue et leur monde. (Damon, écrit post-TR)

Certains des intervenants qui sont devenus, ou qui l'étaient déjà, enseignants, ont puisé des ressources dans leur propre expérience d'écriture autobiographique, glané des possibilités de choix pédagogiques éclairés dans leur formation universitaire ou dans la collaboration aux projets européens (PLURI-LA et IRIS)[13] au cours desquels les principales inflexions du dispositif des AL se sont peu à peu précisées. Ils s'en sont saisi et les ont ployées à leurs contextes d'enseignement. Ce n'est pas une méthode qui a été adoptée mais plutôt un *ethos* pédagogique, un ensemble de postures qui vont de l'écoute bienveillante et critique à la mise en œuvre de procédures d'enseignement réglées (recours aux textes littéraires, utilisation de la silhouette, appel aux potentiels créatifs des élèves…). Dans tous les cas, le sujet-apprenant est envisagé comme capacitaire plutôt que déficitaire, ses pratiques langagières sont conçues comme ressources de réussite et non plus comme facteurs d'échec.

Puisqu'il faut conclure...

Dans les fragments d'AL, dans les témoignages lors de la table ronde, des mots concernant la langue (maternelle, familiale, officielle, dialectale) claquent, cinglent : « amputation » ; « lutte identitaire » ; « culpabilité » ; « choisir de m'exiler »…

[13] Pour le projet IRIS, *cf.* le chapitre d'Eleonora Salvadori, ici-même.

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

Quand elle ne réfère plus à rien, qu'elle est devenue inutile à cause de la séparation du pays natal (ce qui ne signifie pas qu'elle ne reste pas la « langue de la mère », celle à laquelle il est historiquement, affectivement, intellectuellement, rattaché), Damon la trimbale dans une valise ; quand elle est associée à la violence institutionnelle, Ilhem fuit son pays natal pour l'Allemagne et ne parle presque plus le français ; quand le kabyle et le français parlé dans son milieu social sont disqualifiés, Hassane culpabilise de ne parler ni le kabyle ni ce qu'il identifiera plus tard comme le « français légitime ». Pour Stefania, l'interdiction par ses parents de parler sicilien la coupe de toute sociabilité avec ses copains et l'imposition de l'italien est ressentie comme une violence. Le refus assumé de Radija de ne pas parler le « dialecte » de ses parents, le choix exclusif du français, lui aussi assumé, lui assureront la réussite sociale. Dans son cas, pas de souffrance exprimée, pas de culpabilité ressentie.

Les rapports à la/aux langue(s) maternelle(s) se déclinent sur le plan individuel, inextricablement intriqué à la dimension sociale. « Ce n'est pas vous qui la possédez (la langue maternelle), c'est elle qui vous oblige et vous fait. Elle ne vous appartient pas : vous lui appartenez et elle appartient à d'autres que vous » écrit Barbara Cassin (2019, p. 16). Alors, comment s'extraire de ce qui ne nous appartient pas et qui cependant nous « fait », construit ce que nous sommes et pourtant nous fait souffrir ? Peut-être que l'écriture autobiographique à partir de la focale des langues favorise des cheminements qui fraient vers des apaisements, des réconciliations. Laissons à Ilhem une parole optimiste à ce sujet : « On m'a mise dans une case d'où je suis sortie depuis peu grâce au travail des AL ».

Les organisatrices de cette journée d'étude ne peuvent qu'être reconnaissantes envers les anciens étudiants d'avoir participé à cette table ronde. Elles les remercient profondément de leur confiance, accordée par leur présence dans ce moment de témoignages et aussi lors de la proposition d'écrire leur autobiographie langagière dans un temps de leur formation universitaire. La confiance ne se décrète pas, elle se tisse peu à peu, se bricole au gré des interactions, est toujours à l'épreuve. Elle ne supporte ni la condescendance ni la démagogie, elle se construit dans la bienveillance exigeante, l'écoute critique et l'attention aux personnes, dans leur fragile altérité.

Dans ce texte hybride, la parole est largement celle des auteurs des autobiographies langagières, telle qu'elle s'est exprimée lors de la table ronde ou dans leurs écrits pour élaborer cet article. Les témoignages laissent affleurer les émotions : la souffrance engendrée par les conflits linguistiques, la violence institutionnelle, sociale, les humiliations, l'humour aussi, lorsque le chagrin s'est apaisé, que des formes de réconciliation ont été rendues possibles et que la personne est intellectuellement et psychologiquement outillée pour mettre à distance la force destructrice des situations de pouvoir, de domination.

C'est aussi grâce à ces témoignages qu'une véritable réflexion peut s'élaborer sur les enjeux psycho-sociaux d'acquisition de langues et de langages. Pour nous, c'est à l'épreuve d'une « recherche-action qui est une *praxis*, et non une méthode » (Nicolas-Le Strat, 2022), qui se construit avec des personnes engagées dans une démarche de conscientisation et de réflexivité clairement explicitée et acceptée, que ces témoignages s'expriment. C'est le sens du travail que nous menons à l'Université Paris 8 et dans

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

les établissements scolaires du secondaire de la Seine-Saint-Denis depuis plus d'une dizaine d'années. C'est également le sens de ce texte de ne pas confisquer la parole des intervenants.

Si des processus communs de conscientisation et de pouvoir d'agir se dessinent dans les AL, les témoignages singuliers ni ne concordent, ni ne se superposent. Ce sont les tesselles sans cesse mouvantes d'une mosaïque instable des feuilletages que les sujets « fabriquent » avec les langues et tout ce qu'elles représentent, portent, transmettent, contraignent, symbolisent, que le rythme, les scansions, les accents transforment en partitions musicales reconnaissables, que l'*hexis* corporelle met en scène. Alors, comment imaginer un projet de société partagé où les pluralités linguistiques, culturelles, participeraient comme ressources et ne seraient plus considérées comme menaces ou entraves ?

À l'heure des migrations mondialisées, où les populations en proie à la misère, victimes de discriminations, de violences, fuient leur pays, où le désordre climatique oblige les habitants à abandonner des terres devenues invivables, où les élèves scolarisés dans les écoles européennes sont en majorité plurilingues et parmi eux, de plus en plus sont exilés, la formation des enseignants à la problématique des langues s'appuyant sur une démarche réflexive et l'écriture impliquée de leur propre histoire langagière est importante. La langue pétrit les identités, trame les appartenances, contribue aux affiliations/désaffiliations, relève de l'intime qui « […] est encore et toujours du social, parce qu'un *moi* pur, où les autres, les lois, l'histoire ne seraient pas présents est inconcevable » (Ernaux, 2003/2018, p. 139). Concernant la mise à l'épreuve de l'écriture, Damon avance : « L'écriture m'a permis d'éclaircir ce que j'avais vécu et dont je n'avais pas conscience ». Et c'est bien l'objectif de l'affrontement à l'écrit que de ramener à la lumière des expériences tombées dans l'oubli, mais qui, souterrainement, « travaillent » les sujets, afin de les regarder en face, de les analyser, de les mettre à distance et de les incorporer, sans trop de souffrance, à tout le moins avec une souffrance atténuée, à un trajet existentiel, et dont les origines sont comprises, ce qui ne signifie pas « acceptées ».

Ainsi, pouvons-nous espérer que les personnes qui ont partagé notre démarche puissent imaginer des modes d'intervention pédagogiques qui tiennent compte de la complexité du rapport aux langues des élèves, de leur histoire, de leurs nœuds. Il ne s'agit pas d'une attitude angélique, mais du fait qu'aucun apprentissage, aucune agrégation sociale ne se construisent sur l'ignorance de ce qu'est l'« apprenant », des linéaments sociaux, historiques, affectifs qui le constituent, sous prétexte que la langue légitime doit être maîtrisée. Bien sûr qu'elle doit l'être afin que tout individu ait la possibilité d'accéder à une position sociale valorisante, mais pas dans n'importe quelles conditions. L'enjeu est ici éminemment social et politique. Il n'y a pas de « méthode », mais peut-être que l'*ethos* pédagogique que nous évoquions précédemment doit être pensé, expérimenté, mis à la critique. Edgar Morin (2021, p. 144) nous invite à nous défaire de nos modes de pensée, reproducteurs de choix de société destructeurs : « À la doctrine qui répond à tout, plutôt la complexité qui pose question à tout ».

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

Alors espérons qu'adviennent de nouvelles rencontres aussi émouvantes, sensibles, généreuses et porteuses d'espoir. « Le rêve de la rive est une autre rive […] » écrit Jabès (1991, p. 44).

Bibliographie

Abate, C. (2011) : Lingua del cuore, lingue del pane. Dans N. Maraschio, D. De Martino & G. Stanchina (dirs.), *L'italiano degli altri* (p. 77-82). Accademia della Crusca.

Allouache, F., Blondeau, N., Potolia A., & Taourit, R. (2022). Autobiographies langagières : arrimages existentiels, transmissions, élaborations identitaires. *Agencements, 7*, 146-178.

Blondeau, N., Allouache, A., & Potolia, A. (2020). Littératures des migrations et des exils : espaces de partage et de réflexion sur les imaginaires des langues. *Italiano LinguaDue*, *12*(2), 419-432. https://doi.org/10.13130/2037-3597/15003

Blondeau, N., & Salvadori, E. (2020). Autobiographies langagières : pour une conscientisation des trajets existentiels et professionnels des enseignants. *Italiano LinguaDue*, *12*(2), 254-267. https://doi.org/10.13130/2037-3597/14988

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

Brunner, A., & Maurin, L. (dirs.) (2023). *Rapport sur les inégalités en France.* Observatoire des inégalités.

Cassin, B. (2019). *Plus d'une langue.* Bayard.

Darwich, M. (1994). *Au dernier soir sur cette terre.* (traduit par E. Sanbar ; 1ère éd.) Actes Sud.

Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre.* Galilée.

Eco, U. (1990, trad. 1992, M. Bouzaher). *Les limites de l'interprétation*. Grasset & Fasquelle.

Ernaux, A. (2003/2018). *L'écriture comme un couteau*. Gallimard.

Freire, P. (1970/1974). *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution.* (traduction). Maspero.

Hacini, H. (2017). *Traces de migrations interculturelles. Kabylie, Haucourt-Saint-Charles-Gambie.* L'Harmattan.

Jabès, E. (1991). *Le livre de l'hospitalité*. Gallimard.

Mauro (de), T., & Camilleri, A. (2017). *La langue bat où la dent fait mal (traduit* par P. Escudé ; 1ère éd.). Laterza ; Lambert-Lucas (Ouvrage original publié en 2014).

Morin, E. (2021). *Leçon d'un siècle de vie*. Denoël.

Nicolas Le-Strat, P. (2022). *1ère conjugaison d'un TexteFlux*. Écrit non publié.

Ozouf, M. (2009). *Composition française*. Gallimard.

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