

ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL

**Les représentations métalinguistiques ordinaires
et l'enseignement de la linguistique
et de la grammaire (aux allophones)**

CY Cergy Paris Université – EA 7518 LT2D
(Lexiques, Textes, Discours, Dictionnaires)

Réseau GreC
(Grammaires et Contextualisation)

11 & 12 MARS 2021

Sous la direction de
Olivier DELHAYE et Franck DELBARRE



GreC
Réseau Grammaires
et
Contextualisation

ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL

**Les représentations métalinguistiques ordinaires
et l'enseignement de la linguistique
et de la grammaire (aux allophones)**

CY Cergy Paris Université – EA 7518 LT2D
(Lexiques, Textes, Discours, Dictionnaires)

Réseau GreC
(Grammaires et Contextualisation)

11 & 12 MARS 2021

Sous la direction de
Olivier DELHAYE et Franck DELBARRE

Date de publication : juin 2022



Cette création est mise à disposition selon le Contrat
*Creative Commons Paternité
Pas d'utilisation commerciale
Partage des conditions initiales à l'identique 2.0 France*
disponible en ligne : <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/fr/>

Comité scientifique

Jean-Claude BEACCO (Paris Sorbonne Nouvelle)
Olivier BERTRAND (CY Cergy Paris Université)
Monique BURSTON (Université Technologique de Chypre)
Olivier DELHAYE (Université Aristote, Thessalonique)
Fryni KAKOYIANNI-DOA (Université de Chypre)
Patrick HAILLET (CY Cergy Paris Université)
Jean-Michel KALMBACH (Université de Jyväskylä)
Daniel LUZZATI (Le Mans Université)
Christophe REY (CY Cergy Paris Université)

Comité d'organisation

Jean-Claude BEACCO (Paris Sorbonne Nouvelle)
Liset DIAZ-BERGERON (CY Cergy Paris Université)
Christophe REY (CY Cergy Paris Université)

Directeurs d'édition

Olivier DELHAYE (Université Aristote de Thessaloniki)
Franck DELBARRE (Université des Ryūkyū)

Sommaire

Présentation	7	Olivier Delhaye Université Aristote de Thessaloniki Franck Delbarre Université des Ryūkyū
Préface	9	Jean-Claude BEACCO Sorbonne nouvelle, Paris
Mais où sont passés les temps primitifs ?	13	Jean-Claude BEACCO Sorbonne nouvelle, Paris
La grammaire en français langue étrangère : entre « dire » et « faire »	31	Marie-Christine FOUGEROUSE DILTEC, Sorbonne Nouvelle & UJM, Saint-Étienne
Explorer le concept de répertoire langagier dans une perspective phénoménologique	53	Marion DUFOUR Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Porto Alegre
Représentations métalinguistiques ordinaires pour l'enseignement du lexique en français sur objectifs universitaires (FOU)	71	Catherine FUCHS Laboratoire LATTICE (CNRS, ENS, PSL Research University, Sorbonne nouvelle, Paris) Sylvie GARNIER Université de Chicago Paris-Center
Enseignement/apprentissage d'éléments de linguistique générale auprès de futurs formateurs de migrants	89	Claudie PÉRET CY Cergy Paris Université

Explorer le concept de répertoire langagier dans une perspective phénoménologique

Marion DUFOUR

Université Fédérale du Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brésil

Mots-clés

TRANSPOSITION DIDACTIQUE – REPRÉSENTATIONS SOCIALES – RÉPERTOIRE
LANGAGIER – HORIZON – BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE

Keywords

DIDACTIC TRANSPOSITION – SOCIAL REPRESENTATIONS – LINGUISTIC REPERTOIRE – HORIZON – LANGUAGE
BIOGRAPHY

Palavras-chave

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – REPERTÓRIO
LINGUÍSTICO – HORIZONTE – BIOGRAFIA LINGUÍSTICA

Résumé

Le nouveau but de l'enseignement des langues formulé dans le *CECR* étant le développement d'un *répertoire langagier*, il devient nécessaire pour les étudiants en sciences du langage d'appréhender consciemment leur répertoire. Après avoir retracé l'histoire de la transposition didactique de ce concept et défini le *répertoire langagier* dans une perspective phénoménologique, nous nous appuyons sur le concept husserlien d'*horizon* pour conceptualiser des activités réflexives de formation permettant aux étudiants de saisir leur *répertoire langagier* non pas dans la totalité de leurs expériences langagières vécues, mais à l'horizon de cette totalité, c'est-à-dire dans un rapport et une perspective donnés.

Abstract

Given that the aim of language education recommended by the *CEFR* is to develop a *linguistic repertoire*, it becomes necessary for the students in Language Sciences to make of their repertoire a conscious experience. Firstly, I will trace the history of the didactic transposition of this concept and define it from a phenomenological approach. Then, I will rely on the Husserlian concept of *Horizon* in order to conceptualize reflexive training activities enabling students to capture their repertoire not in the entirety of their language lived experiences but on the horizon of this entirety, i.e. in a given relationship and perspective.

Resumo

Tendo em vista que o novo objetivo do ensino de línguas formulado no *QECR* é o desenvolvimento de um *repertório linguístico*, torna-se necessário que os alunos de ciências da linguagem façam de seu repertório uma experiência consciente. Depois de reconstituir a história da transposição didática desse conceito e definir o repertório linguístico a partir de uma perspectiva fenomenológica, apoiamo-nos no conceito de *horizonte* de Husserl para conceituar atividades formativas reflexivas que permitam aos alunos apreender seu repertório, não na totalidade das experiências de linguagem que viveram, mas no horizonte dessa totalidade, isto é, em uma dada relação e perspectiva.

Introduction

Depuis les années 2000, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)* a fait du développement du « répertoire langagier » le but de l'enseignement des langues (*CECR*, 2001 : 11). Le « répertoire langagier », désormais RL, est un concept sociolinguistique issu des travaux de John Gumperz en ethnographie de la communication qui le définit en termes linguistique et social comme « the linguistic resources of human groups to be divisible into a series of analytically distinct speech varieties, showing various degrees of grammatical overlap and allocated to different social relationships [...] »¹ (Gumperz, 1964 : 151).

En effet, les choix langagiers sont contraints par des conventions socialement établies – apprises parallèlement aux règles grammaticales – qui font également partie de notre équipement linguistique (*Ibid.* : 138). Adopter le concept de RL en didactique des langues constitue un bouleversement en ce que cela implique d'une part de rejeter le traditionnel paradigme fonctionnaliste dans lequel les langues et les cultures sont vues comme des tous unitaires séparés (Gumperz, 1977 : 155) et d'autre part de renoncer à considérer l'existence de langues standard au profit de variétés de discours utilisées au sein d'activités langagières réalisées par des groupes humains en contexte social. Cela implique également d'adopter une perspective socio-constructiviste suivant laquelle l'acteur social est vu comme un sujet sensible à son environnement développant sa compétence de communication en contexte social dans le cadre de

¹ « les ressources linguistiques des groupes humains divisibles en une série de variétés de discours analytiquement distinctes, montrant des degrés divers de chevauchement grammatical et allouées à différentes relations sociales ». Notre traduction.

multiples « socialisations langagières » (Duranti *et al.*, 2014), au cours desquelles il construit également son rapport à lui-même, à la parole, aux langues, à leurs locuteurs et à leur enseignement/apprentissage.

De ce fait, tout individu arrivant en classe de langues possède déjà, outre une image de soi, une image de la langue cible, de ses locuteurs, et de la manière dont on apprend/enseigne une langue, élaborées à partir de tout un éventail de « représentations sociales et individuelles » (Py, 2004). Ces représentations influencent le développement de sa compétence dans la nouvelle langue, sa motivation à l'apprendre et son comportement vis-à-vis des locuteurs de cette langue et de telle ou telle méthode d'enseignement/apprentissage (Dabène, 1997 : 19). En effet, *sa représentation de « sujet parlant »* a à voir avec la manière dont il développe sa compétence communicative en langue cible. Par exemple, s'il éprouve des difficultés à s'exprimer à l'oral en public dans sa langue de référence, s'il a honte de lui-même ou de ce qu'il pourrait faire et dire, il y a fort à parier que le problème sera le même en langue cible, surtout si l'apprentissage de cette nouvelle langue ne s'est pas effectué dans le cadre d'une nouvelle socialisation. Outre sa représentation de sujet parlant, *sa représentation de locuteur de la langue cible* peut constituer un obstacle à son apprentissage ; par exemple, le fait de ressentir que l'on ne sonne pas anglais en parlant anglais, peut être un frein à se sentir légitime à parler cette langue (Kramsch, 2009 : 7). Par ailleurs, *une représentation des langues* trop réduite impliquant un système linguistique homogène et la négation des variations pourra être un frein à considérer l'importance du rôle du non verbal dans les pratiques langagières qui constituent une stratégie de gestion conversationnelle essentielle (Gumperz, 1977 : 160), et à tirer le meilleur parti d'une expérience d'immersion dans la langue cible au cours de laquelle il sera nécessairement confronté à l'hétérogénéité des pratiques langagières. De la même manière, *des représentations stéréotypées des locuteurs de la langue cible*, pourront rendre l'entrée en contact avec l'Autre difficile. Enfin, il existe tout un ensemble de *représentations sociales concernant l'apprentissage des langues*, dont il sera dans l'intérêt de l'apprenant de se libérer comme

l'idée qu'il existe une méthode idéale, que les enseignants détiennent cette méthode, que sa connaissance de la langue maternelle ne lui est d'aucune utilité pour l'apprentissage d'une langue seconde, que son expérience d'apprenant dans d'autres disciplines, d'autres savoir-faire, ne peut se transférer même partiellement, qu'il est incapable de porter un jugement valable sur sa performance, etc. (Holec, 1979 : 23)

Il est donc important que les apprenants, tout comme les enseignants, soient sensibilisés au sujet des représentations sociolangagières ; les premiers en vue de se libérer des croyances et émotions négatives qui font obstacle au développement de leur autonomie d'apprentissage, et les seconds en vue d'accompagner leurs apprenants dans le « déconditionnement progressif » (*Ibid.*) de ces représentations et de réfléchir à leur « agir professoral ». (Cicurel, 2011)

Suivant le cadre conceptuel de l'ethnographie de la communication, les représentations sociales tout comme le RL font partie de ce que Dell Hymes appelle « the means of speaking »,

including information on the local linguistic repertoire, the totality of distinct language varieties, dialects and styles employed in a community. Also to be described are the genres or art forms in terms of which verbal performances can be characterized, such as myths, epics, tales, narratives and the like. Descriptions further cover the various acts of speaking prevalent in a particular group ('act' is used here broadly, in Austin's sense, to suggest functions such as question, response, request) and finally the 'frames' that serve as instructions on how to interpret a sequence of acts (Bauman & Sherzer 1975).² (Gumperz, 1977: 154)

De fait, les représentations sociales qui ont « pour fonction de fournir (souvent dans l'urgence) des interprétations utiles à une activité en cours, qu'il s'agisse d'activité technique (prendre une décision au cours d'une action) ou symbolique (argumenter dans le cadre d'une discussion) » (Py, 2004 : 8), permettent de communiquer dans un cadre référentiel socioculturellement partagé.

Or, en didactique des langues et en linguistique appliquée, le RL ne se limite pas aux usages langagiers et aux conventions socialement établies qui les contraignent, mais est conceptualisé comme incluant ces représentations : selon Danièle Moore et Véronique Castellotti, le RL est constitué de différentes formes de pluralités : « pluralité des ressources linguistiques, des représentations, des

² incluant des informations sur le *répertoire linguistique* local, la totalité de variétés de langues, dialectes et styles distincts employés dans une communauté. Il convient aussi de décrire les *genres* ou formes d'art suivant lesquels les performances verbales peuvent être caractérisées, tels que les mythes, les épopées, les contes, les récits et choses du même genre. Les descriptions couvrent en outre les divers actes de parole prédominant dans un groupe particulier ('acte' est ici utilisé au sens large, dans le sens d'Austin, pour suggérer les fonctions telles que la question, la réponse, la requête) et finalement les 'cadres' dont on se sert comme d'instructions pour interpréter une séquence d'actes (Bauman & Sherzer, 1975). Notre traduction.

contextes, des stratégies et des compétences, qui se distribuent et évoluent dans l'espace et dans le temps. » (Castellotti & Moore, 2005 : 3).

Sa « transposition didactique » (Chevallard, 1991) ne découle donc pas directement du concept savant développé en ethnographie de la communication. C'est ce que nous allons montrer dans cet article en tentant de retracer le processus de transposition de ce concept.

1. D'une représentation ethnographique à une représentation phénoménologique

Depuis les années quatre-vingt-dix, les recherches menées dans le domaine du plurilinguisme explorent la manière dont le sujet parlant gère son plurilinguisme, élabore son répertoire langagier et se (le) représente. Pour ce faire, enseignants de langues et chercheurs en sociolinguistique, en didactique du plurilinguisme et en linguistique appliquée ont recours à des dispositifs de recherche souvent multimodaux mêlant des tâches d'éveil aux langues, des dessins – de leur répertoire, de langues imposées ou non, d'eux-mêmes en train d'apprendre / de parler une langue, etc. (Cf. Molinié, 2009) – ou des silhouettes corporelles – comme c'est le cas dans les « portraits de langues » (Cf. Busch, 2018) que les participants investissent pour donner à voir leur répertoire langagier – et des productions discursives : commentaires explicatifs et « biographie langagière » (récit dans lequel une personne « relate[r] son parcours de vie au regard des langues qu'elle a apprises, pratiquées, côtoyées » (Rispaïl, 2018 : 18). L'avantage du caractère multimodal de ces dispositifs est qu'il permet l'émergence de représentations sociolangagières et de différents points de vue sur le répertoire comme l'explique Brigitta Busch (2018) à propos du « portrait de langues » :

The change from one mode to another makes it possible to switch between three poles: (1) the representation of language as an object, as a quasi-externalized third party, (2) the representation of moments in lived experience of language as a bodily-emotional state of affectedness, and (3) the representation of language ideologies about, attitudes to, and stance taking towards particular languages or linguistic practices.³ (p.6)

³ Le passage d'un mode à l'autre permet d'alterner entre trois pôles : (1) la représentation de la langue en tant qu'objet, comme une tierce personne quasi-externalisée, (2) la représentation de moments sous la forme d'expérience vécue des langues comme un état d'affectivité physiquement émotionnel, et (3)

Pour l'énonciateur, ces dispositifs sont l'occasion de prendre conscience des rapports noués avec les langues, leurs apprentissages et leurs locuteurs et de remanier sa représentation du réel par le récit qu'il en fait (Cyrulnik, 2017).

Ces recherches qui ont la spécificité d'être réalisées dans la perspective du sujet parlant et de ses expériences sociolangagières vécues ont conduit certains chercheurs à redéfinir le RL comme une « *indexical biography* », à l'instar de ce qu'ont proposé Jan Blommaert et Ad Backus (2013 : 28) :

The resources that enter into a repertoire are indexical resources, language materials that enable us to produce more than just linguistic meaning but to produce images of ourself, pointing interlocutors towards the frames in which we want our meanings to be put. Repertoires are thus indexical biographies, and analysing repertoires amounts to analysing the social and cultural itineraries followed by people [...].⁴

Avec la démarche biographique on passe donc d'une approche gumperzienne du RL focalisée sur les interactions d'une communauté à une approche phénoménologique, c'est à dire focalisée sur l'expérience du parcours vécu par le sujet parlant, ressentant, imaginant, se percevant et se positionnant vis-à-vis des autres et des discours. Rapportant la démarche biographique au concept phénoménologique de *Spracherleben* (l'expérience vécue des langues) tel que développé dans les années 40 par Maurice Merleau-Ponty et s'appuyant également sur les travaux de Thomas Fuchs en neurosciences, auteur du concept de « Body memory », qui analyse l'incarnation de la subjectivité dans une perspective phénoménologique, Brigitta Busch a, quant à elle, proposé de concevoir le RL comme une mémoire corporelle d'expériences socio-langagières vécues au moyen de laquelle le sujet perçoit, interprète, agit dans le présent et anticipe les situations et événements à venir :

If we conceive language as part of this body memory, it becomes possible to understand repertoire in its biographical dimension, as a structure bearing the traces of past experience of situated interactions, and of the everyday linguistic practices derived from this experience, a structure that is constantly present in our current linguistic perceptions, interpretations, and

la représentation d'idéologies langagières sur, d'attitudes et de postures prises envers des langues particulières ou des pratiques linguistiques. Notre traduction.

⁴ Les ressources qui entrent dans le répertoire sont des ressources indexicales, informations langagières qui nous permettent de produire plus qu'une simple signification linguistique, mais de produire des images de nous-mêmes, interlocuteurs pointant en direction des cadres dans lesquels nous voulons que nos significations soient mises. Les répertoires sont donc des biographies indexicales, et analyser les répertoires revient à analyser les itinéraires sociaux et culturels suivis par les individus. (Blommaert & Backus, 2013 : 28). Notre traduction.

*actions, and is simultaneously directed forward, anticipating future situations and events we are preparing to face.*⁵ (Busch, 2017 : 352)

Si cette définition phénoménologique du répertoire creuse l'écart entre le concept et son appellation – « répertoire langagier » nous aiguillant intuitivement en français vers un inventaire de langues – cette nouvelle conceptualisation phénoménologique du RL offre en revanche de nouvelles perspectives en vue de sa transposition didactique vers un savoir approprié, comme nous allons l'exposer maintenant.

2. De nouvelles perspectives pour l'appropriation du répertoire langagier

Cette nouvelle conceptualisation permet de sortir de l'idée d'une représentation du RL abstraite – les langues étant souvent associées à des entités abstraites – et localisée seulement dans le cerveau. Contrairement aux langues, les souvenirs d'expériences langagières vécues ne sont pas perçus comme des abstractions : il suffit d'un mot, d'une odeur, d'un objet, d'un geste, un air de musique, etc. pour éprouver dans son corps des sensations, des émotions qui agissent sur le cerveau, et pour que surgisse un souvenir autobiographique. Cette perception des choses est corroborée par les travaux de Daniel Kahneman (2012) en psychologie cognitive qui parle d'« *associative memory* » et explique que nous percevons une chose dans une relation associative et émotionnelle avec d'autres choses déjà en mémoire, et que la survenue d'un seul évènement active tout un réseau d'associations dont nous n'avons pas conscience mais qui nous prépare à interpréter le futur. Par exemple, le geste d'une personne posant son index verticalement sur ses lèvres nous évoque instantanément l'idée de faire silence / se taire, et peut simultanément entraîner une crispation de notre corps, une accélération de notre cœur, un changement dans le rythme de notre respiration, la retenue de notre souffle, toutes réactions générées par une réprobation potentielle (« Si tu continues à dire ce que tu dis, ça va mal se passer »), un danger imminent (le

⁵ Si nous concevons les langues comme faisant partie de cette mémoire du corps, il devient possible de comprendre le répertoire dans sa dimension biographique, comme une structure portant les traces de l'expérience passée d'interactions situées, et de pratiques linguistiques quotidiennes dérivées de cette expérience, une structure qui est constamment présente dans nos perceptions, interprétations et actions linguistiques courantes, et est simultanément dirigée vers l'avant, anticipant les situations et évènements futurs que nous nous préparons à affronter. (Busch, 2017 : 352). Notre traduction.

risque d'être entendu), ou bien encore le souvenir pénible d'une scène où figure également le doigt posé sur la bouche. Par ailleurs, suivant la philosophie husserlienne, expliquée par Julien Farges (2020), lorsque nous faisons l'expérience attentive d'un mot, d'une odeur, d'un objet, d'un geste, d'un air de musique, etc., ces derniers ne nous sont pas donnés seuls, mais dans un arrière-plan, c'est-à-dire dans un halo d'autres choses potentiellement expérimentables. En effet, l'expérience que je fais de ce geste de l'index vertical devant la bouche dans une situation donnée, ne se limite pas à la perception de ce geste. Je perçois également la forme en cul de poule des lèvres de l'énonciateur, leur chuintement « chut », ses yeux un peu écarquillés, ses sourcils levés pour me mettre en garde, j'imagine derrière moi la présence de personnes survenues dans l'espace de communication, je ressens une tension dans mon corps en alerte, la lumière chaude du soleil sur mon bras gauche, et perçois la masse de la montagne derrière mon interlocuteur, l'arbre sur mon côté droit et le silence des cigales. Autrement dit, je fais une expérience de la multimodalité des pratiques langagières en même temps que de leur caractère situé (Gajo *et al.*, 1996).

Ce halo de choses potentielles co-données avec le geste auquel je suis attentif, Husserl le nomme « horizon ». Le fait que les « choses » m'apparaissent dans un horizon me permet à tout moment de tourner mon attention vers une autre chose ou un autre aspect de la chose à laquelle je suis attentif pour poursuivre et approfondir mon expérience et ainsi aller d'horizon en horizon. Mon expérience se fait donc toujours à l'horizon de « la totalité des choses », totalité qu'Husserl appelle « le monde ».

Or, si l'on considère avec Wilhelm Schapp auteur du livre *Empêtrés dans des histoires* (1992 [1953]) cité par Christine Delory-Momberger que « le monde physique, biologique, humain ne prend forme et ne prend sens qu'avec les récits que les hommes dans leur condition d'« êtres empêtrés dans des histoires », racontent à son propos » (2012 : 168), autrement dit que le rapport aux choses et au monde est médiatisé par le langage, alors « le monde » d'Husserl, c'est aussi le RL.

Explorer le RL dans une perspective phénoménologique, c'est donc se poser la question du rapport d'expérience que nous avons créé avec des voix, des mots, des gestes, des énoncés, des langues, leurs usages, leurs locuteurs, leur enseignement/apprentissage, etc. et s'interroger sur la manière dont ces « choses » nous

apparaissent, c'est à dire comment s'élaborent nos représentations. Il ne reste plus qu'à trouver les activités pédagogiques susceptibles de déclencher des réminiscences de choses dont nous avons fait l'expérience pour faire l'exploration du RL dans telle ou telle perspective.

C'est le projet que nous avons mis en œuvre durant l'année 2020-2021 dans le cadre d'un cours libre intégralement dispensé en distanciel via la plateforme Moodle, intitulé « Explorer le concept de répertoire langagier », que nous avons proposé à deux classes de 8 étudiants brésiliens (niveaux licence, master et doctorat confondus) de l'université fédérale du Rio grande do Sul (UFRGS), État au sud du Brésil à la frontière avec l'Uruguay. Il s'agissait d'un cours de 30 heures dans lequel le RL était abordé dans une perspective interdisciplinaire (ethnographie de la communication, sociolinguistique interactionniste, anthropologie linguistique, psychologie cognitive et comportementale, neuropsychologie, philosophie et didactique). Nous présentons ici dans ses grandes lignes le dispositif de formation illustré de quelques activités réflexives mises en œuvre visant à susciter l'exploration du répertoire dans une perspective phénoménologique.

3. Quelques activités réflexives visant à l'exploration du répertoire langagier

Le dispositif multimodal de formation mis en place s'appuyait sur différentes activités langagières réalisées à l'oral sous une forme interactive (en binôme ou avec le groupe classe) ou monologale, et à l'écrit sous la forme d'écrits collaboratifs (wiki, tchats) ou individuels (portfolio individuel). Ces activités s'inscrivaient dans une didactique de projet, le projet étant de réaliser une composition visuelle libre de son RL individuel. La diversité des activités proposées avait pour but d'offrir aux participants une multiplicité de possibilités de faire le « récit de soi » (Delory-Momberger, 2006 ; Cyrulnik, 2017), afin de prendre conscience de son RL et de son élaboration.

3.1. Renouer avec les pratiques langagières

Le cours se répartissait équitablement en mode synchrone et asynchrone à raison de quatre heures par semaine. Tous les cours synchrones de deux heures incluaient une part théorique et des sessions interactives de 30 minutes en binôme d'étudiants sur

des questions précises en relation avec les thématiques abordées dans le cours, et visant à susciter le récit d'expériences socio-langagières vécues. Par exemple, le contenu théorique du premier cours visait à explorer le RL dans une perspective ethnographique et portait sur les enquêtes de terrain réalisées par John Gumperz à Khalapur en Inde et à Hemnes en Norvège, dans le but de décrire et caractériser leur RL ; il y était également question du modèle gravitationnel des langues de Louis-Jean Calvet qui s'intéresse « aux rapports entre les langues du monde en termes de gravitations étagées autour de langues pivots de niveaux différents » (Calvet, 2007 : 46). Cette réflexion a amené les étudiants à s'interroger sur la situation sociolinguistique du Brésil et à faire état de leurs connaissances sur le sujet (langues co-existant sur le territoire et rapports entre ces langues). À l'occasion de cette discussion, beaucoup de représentations sur les langues du Brésil ont émergé ainsi que des connaissances sur la politique linguistique du Brésil et en particulier la discrimination des langues régionales. Partie de la situation générale, la discussion s'est rapidement orientée vers des situations plus personnelles : certains étudiants confient qu'ils ne parlent pas seulement le portugais mais aussi le talien (un dialecte de la région de Venise) ou bien le portugol, parlé dans la région frontalière du Brésil et de l'Uruguay, ou bien encore le porto alegrens, parler de Porto Alegre, capitale du Rio Grande do Sul. Les étudiants étaient invités à poursuivre la réflexion en binôme en répondant aux questions suivantes dont le but était à la fois de leur permettre de mieux faire connaissance, et de mettre au jour leurs expériences vécues et représentations socio-langagières :

- Dans quelle région vivez-vous ?
- Est-ce une région plurilingue ?
- Comment les langues sont-elles considérées ? Sont-elles à égalité ?
- Que pensez-vous des pratiques plurilingues ?

Le cours suivant qui abordait le RL, dans une approche psychologique, dans la perspective du sujet parlant et où était abordé la notion de « translanguaging » (Garcia, 2009) donnait lieu à la série de questions suivantes visant à leur permettre d'approfondir leur connaissance mutuelle, à susciter le récit de nouvelles expériences vécues et l'émergence de nouvelles représentations :

- Quelles langues parlez-vous ?

- Vous sentez-vous légitime dans toutes vos langues, variétés de langue ? Pourquoi ?
- Donnez un exemple d'une situation où vous ne vous sentez pas légitime.
- Utilisez-vous des pratiques *translanguaging* ? Où, avec qui, dans quelles situations ?

Le contenu des échanges effectués en binôme était ensuite rapporté au groupe classe ; certains ont dit avoir pris conscience qu'ils avaient des pratiques *translanguaging* alors qu'ils pensaient ne pas être concernés par ces pratiques, etc. ; d'autres ont réalisé la diversité des langues de leur RL alors qu'au premier cours ils ne portaient d'intérêt qu'au portugais, à l'anglais, au français et à l'espagnol.

Ainsi, cette activité socio-langagière interactive a des vertus réflexives évidentes puisqu'elle permet aux apprenants de prendre conscience et de réfléchir à leur rapport d'expérience aux langues, à leurs pratiques – pratiques qu'ils ont parfois du mal à décrire et à nommer – et de remanier certaines représentations.

3.2. Revenir à une expérience vécue des langues

À la suite du cours synchrone, les étudiants étaient invités à poursuivre leur réflexion personnelle en mode asynchrone, en faisant un récit à l'écrit ou à l'oral (à l'aide du service *Vocaroo* qui permet d'enregistrer un message vocal et d'en partager directement le lien) – suivant leur choix – posté dans leur portfolio individuel. J'avais posté à leur attention dans leur portfolio une réflexion tirée d'*En d'autres mots* (2015), biographie langagière de la romancière américaine d'origine indienne Jhumpa Lahiri dans laquelle elle parle du sentiment d'étrangeté permanent qu'elle éprouve en tant que locutrice du bengali, langue de ses parents immigrés aux USA, qu'elle considère comme déterritorialisée dans le contexte américain.

Ma langue maternelle, le bengali, est une langue étrangère en Amérique. Quand on vit dans un pays où sa propre langue est considérée comme étrangère, on peut ressentir un sentiment d'étrangeté permanent. On parle une langue qui semble secrète, inconnue. Il manque une correspondance entre la langue et l'environnement. Un manque qui crée une distance à l'intérieur de soi. (p.23)

Après la lecture de cet extrait, les étudiants étaient invités à parler de leur rapport particulier à une des langues de leur répertoire. Voici la production que Martin, étudiant de licence et enseignant de FLE, a postée dans son portfolio à propos du portugol,

langue minorée au Brésil et dont l'évocation à l'occasion du premier cours sur la sociolinguistique brésilienne lui a fait l'effet d'une madeleine de Proust :

Il fait froid à la campagne. La région des "pampas" appartient aux délimitations politiques de l'état le plus au sud du Brésil, Rio Grande do Sul, de l'Argentine et de l'Uruguay. Ce biome partage son territoire avec la milonga⁶, un rythme identitaire du peuple qui habite avec le froid en hiver et qui voit toujours un horizon plat, étendu. Comme le froid, les pampas et la milonga... le portugol, on le sent sur la peau, ça fait partie de l'air, on le sent comme le vent, parfois fort, parfois tendre, on le sent comme la langue entre et au-delà des frontières et des définitions territoriales, on le sent dans notre biologie, dans la manière de ressentir nos corps, dans nos mouvements articulatoires, on le sent dans nos instruments phonateurs, dans les sons de nos chaussures sur le sol, dans les voyelles plus au fond de la bouche. Le portugol, on le parle, tout simplement comme ça. Naturellement.

Cette activité d'évocation d'une langue en relation avec son rapport d'expérience, amène Martin à rechercher les mille et une manières dont elle se matérialise dans l'environnement des hommes, les imprègne, s'immisce dans leur corps, leurs mouvements, leur insuffle un rythme, une résonance pour finalement s'imprégner dans leur mémoire corporelle. Cette démarche à la fois intro- et rétrospective entraîne Martin à conscientiser non seulement son expérience du portugol mais aussi le concept de « *body memory* ». Ce récit, ensuite partagé avec la classe, avec l'accord de son auteur, aidera d'autres étudiants à réfléchir à la langue en tant qu'expérience corporelle vécue.

3.3 Conscientiser son rapport aux choses

Une troisième activité réalisée durant deux semaines en mode asynchrone consistait en la réalisation, en binôme, d'une interview biographique d'une heure filmée à l'aide de la plateforme de leur choix. Les participants étaient alternativement sujet de l'interview et intervieweur. Plus précisément, chaque participant du binôme devait à son tour faire le récit de sa biographie langagière d'apprentissage puis accompagner son partenaire dans le récit de cette biographie réalisée en trois temps : il s'agissait d'abord de dire dans quelles langues il a grandi (langues pratiquées et côtoyées), puis de raconter son expérience d'enseignement/apprentissage des langues en contexte

⁶ Une *milonga* est une composition de musique et de danse.

scolaire, et enfin son expérience d'apprentissage des langues hors contexte scolaire, tout en questionnant ses rapports d'expérience avec les langues, les pratiques, les apprentissages, les locuteurs, etc. *Les questions de l'intervieweur devaient donc être posées dans cette perspective. Voici quelques questions posées par Juliette, étudiante en licence et enseignante de FLE :*

- *Les rapports avec les langues que tu as eus pendant ton enfance. Tu as grandi dans quel environnement, il y avait une langue, plusieurs langues ?*
- *Et comment tu te sentais quand tu entendais ces expressions ? C'était quelque chose de naturel ? Je ne sais pas, comme si c'était un fait ou un évènement donné, un sentiment d'étrangeté ?*
- *Et comment tu te sentais avec cette idée d'apprendre l'anglais ? Est-ce que tu avais déjà eu un contact avec l'anglais avant cette étape ?*
- *Et cette stigmatisation, elle était encore présente dans le système scolaire quand tu as commencé tes études ? Comment est-ce qu'on voyait ces langues et comment tu te sentais par rapport à ça ?*

Il s'agissait donc de constituer « un récit dans l'espace et le temps d'une énonciation et d'une interrelation singulière » (Delory-Momberger, 2006 : 362). Le fait que les binômes soient tous formés d'étudiants brésiliens d'une même génération partageant une histoire, un référentiel culturel et des langues communes (tous parlaient portugais, français et anglais), a été un indéniable atout vis-à-vis de la liberté de parole et de la décontraction des participants, bien que ces interviews soient filmées.

3.4 Se représenter symboliquement son répertoire langagier

Enfin, une dernière activité consistait en l'élaboration d'une composition visuelle libre de leur répertoire langagier, qui a fait l'objet d'une présentation devant la classe au dernier cours par certains étudiants. Cette dernière activité était l'aboutissement du cheminement réflexif des étudiants à travers les récits de soi partagés. Un certain nombre de ces compositions présentées à l'écrit dans un wiki collaboratif ou à l'oral durant le dernier cours a donné lieu à des représentations basées sur des récits d'expériences sociolangagières, et non sur des stéréotypes de langues comme c'est souvent le cas dans les productions de dessins visant à représenter son plurilinguisme ou son répertoire langagier. Les « choses » qui ont servi à ces compositions sont d'une grande diversité : des supports audios et audiovisuels, mais le plus souvent des

objets comme c'est le cas dans la composition d'Alice (Cf. Image 1) dans laquelle elle a choisi de matérialiser son rapport à chacune de ses « langues » par l'intermédiaire d'un objet symbolique : son rapport à l'espagnol est représenté par un tableau peint par la chanteuse et peintre Cristina Eliane Perez. Alice explique sur son wiki :

il contient les symboles de l'imaginaire andin de la serpent, du puma et du condor, en plus d'un colibri. Au-delà d'être un tableau plein de couleurs, le soleil inca est au centre de ce qui me fait penser à un plateau de jeu. Je m'amuse en parlant l'espagnol comme dans un jeu : je me permets d'explorer les possibilités, de le pratiquer et de l'apprendre à travers l'art.

Alice fait ici référence à la proximité du portugais et de l'espagnol sud-américains, et met en avant les stratégies d'apprentissage informelles (jeu et art) qu'elle utilise pour s'approprier cette langue.

Ces objets ne sont pas disposés au hasard, on y distingue trois ensembles : au fond du tableau, les objets serrés les uns contre les autres (café, coquillages, collier, papillon). représentent ses rapports aux langues apprises hors contexte scolaire : portugais, manezês (variétés de Florianópolis), porto alegrens, allemand ; les objets positionnés suivant une diagonale allant du jaguar à la photo en noir et blanc d'un nu féminin, représentent ses rapports aux différentes langues qu'elle a apprises en contexte scolaire, avec notamment la LIBRAS (« língua de sinais brasileira », langue des signes brésilienne) représentée par ce nu se regardant dans le miroir près duquel se trouvent deux plumes de paon formant des yeux. Alice explique : « Avec le "peuple du regard" j'ai (re)découvert l'importance de l'expression faciale, du corps dans l'échange non-verbal et de l'appréhension de notre entourage à travers les sens au-delà de l'ouïe ». Enfin au premier plan à droite, elle a posé un couteau parallèlement à cette diagonale, à propos duquel elle explique qu'il symbolise sa compétence communicative : « Il s'agit de quelque chose qu'il faut apprendre à manipuler et à mettre en place selon mes besoins ». Par cette composition, Alice symbolise son rapport d'expérience à son RL dans un espace et un temps donnés, rapport qu'elle peut faire évoluer à tout moment en reconfigurant sa composition et repensant les supports de cette composition.

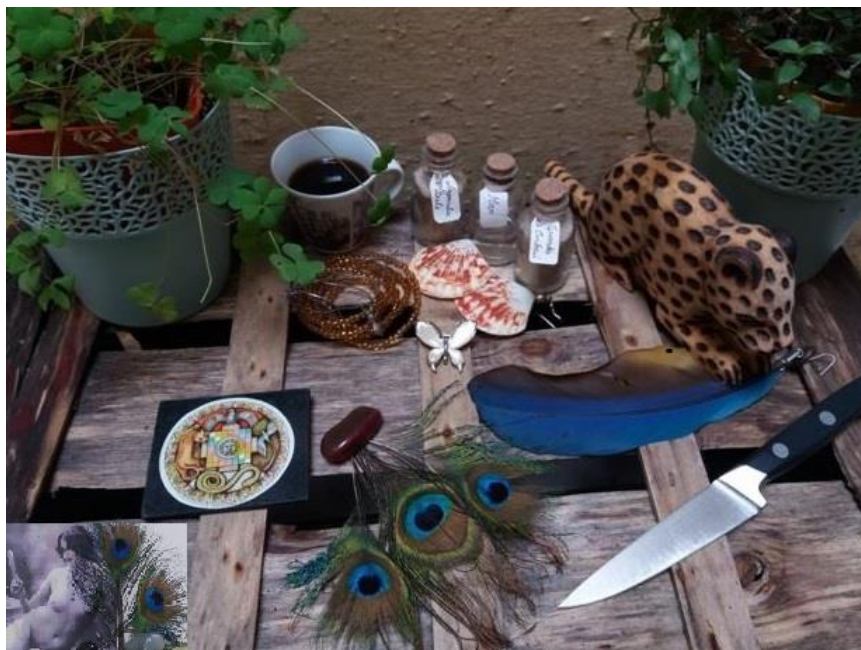


Image 1. Composition visuelle du répertoire langagier d'Alice (2020)

Conclusion

Cette contribution permet de faire progresser la transposition didactique du RL des savoirs enseignés aux savoirs appropriés. En effet, l'approche phénoménologique du RL, c'est-à-dire l'analyse de la compréhension du rapport établi avec ses vécus socio-langagiers, permet au sujet parlant de progressivement conscientiser son RL, la singularité de son élaboration, et de cheminer d'horizon en horizon vers son appropriation. Dans cette perspective, le concept d'horizon constitue « la clé de voute pour penser la relation du sujet à l'objet de son expérience dans ses déclinaisons noétiques possibles (perceptions, souvenirs, supputations, doute, raisonnement formel, etc.) » (Fraisopi, 2008 : 43). Notons que la démarche opérée par le sujet n'est pas seulement introspective et rétrospective, elle est aussi « extrospective » (Martuccelli, 2010), puisque c'est en considérant ce qui est au-delà de la chose-même à laquelle il est attentif qu'il comprend peu à peu l'impact de la société sur la construction de soi, ses représentations, ses rapports aux choses et qu'il progresse dans la connaissance de lui-même. Pour l'enseignant de langues, cette démarche d'appropriation est fondamentale puisqu'au-delà de progresser dans la connaissance de soi, elle lui permet de questionner son rapport à un savoir propre à son domaine

d'expertise, et ce faisant de remettre en question le « complexe praxéologique » de sa discipline (Chevallard, 2010) pour le faire évoluer.

Références bibliographiques

- Blommaert, J., & Backus, A. (2013) Superdiverse repertoires and the individual. In I. De Saint-Georges & J.-J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodality, Current Challenges for Educational Studies*. (pp. 11-32). Sense Publishers. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8552760>
- Busch, B. (2017). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben* - The lived experience of languages. *Applied Linguistics*, 38(3), 340-358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Urban Language & Literacies*, 2-13.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Calvet, L.-J. (2007). La mondialisation au filtre des traductions. *Hermès*, (49), 45-57.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usage d'appropriation. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Veronique (Eds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. (pp.107-132). PUF.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage Editions.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique dites-vous ? *Education et didactique*, 4(1), 136-143. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.771>
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Cyrulnik, B. (2017, 23 mai). *Le récit de soi* [vidéo]. Université de Nantes. <https://unnews.univ-nantes.fr/boris-cyrulnik-le-recit-de-soi>
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Ed.), *Les langues et leurs images* (pp.19-23). IRDP Editeur.
- Delory-Momberger, C. (2012). Sens et narrativité dans la société biographique. *Le sujet dans la cité*, 2(3), 166-181. <https://doi.org/10.3917/lstdc.003.0166>
- Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 359-371. <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/?format=pdf&lang=pt>
- Duranti, A., Ochs, E., & Bambi, B. Schieffelin (Eds.). (2014) [First ed. 2011]. *The Handbook of Language socialization*. Blackwell Publishing Ltd.
- Farges, J. (2020, 9 mars). Episode 1: Retour au monde [Podcast audio]. In *les Chemins de la philosophie*. Série : le phénomène Husserl. France Culture.

- Farges, J. (2020, 10 mars). Episode 2: A la recherche du monde commun [Podcast audio]. In *les Chemins de la philosophie*. Série: le phénomène Husserl. France Culture. <https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/retour-au-monde>
- Fraisopi, F. (2008). Genèse et transcendantalisation du concept d' ' horizon' chez Husserl. *Phänomenologische Forschungen ä nomenologische Forschungen*, 43-70. <https://doi.org/10.28937/1000107947>
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Eds.). *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. (pp.128-145). Orient Blackswan.
- Gajo, L., Koch, P. & Mondada, L. (1996). La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 64, 61-86.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, 66(6) (Part 2), 137-153. https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100
- Gumperz, J. J. (1977). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Hatier.
- Kahneman, D. (2012, 21-22 mai). *Thinking that we know* [video]. 12th Annual Sackler Lecture. National Academy of Sciences in Washington, D.C. <https://www.youtube.com/watch?v=di6kl4ViWgk>
- Kramersch, C. (2009). *The Multilingual Subject: What Foreign Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford University Press.
- Lahiri, J. (2015) *En d'autres mots*. Traduit de l'italien par Jérôme Orsoni. Actes Sud.
- Martuccelli, D. (2010). Grand résumé de *La Société singulariste*, Paris, Editions Armand Colin, coll. individu et société, 2010. *SociologieS, Grands résumés*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.3344>
- Molinié, M. (Ed.) (2009). *Le dessin réflexif, élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Université de Cergy-Pontoise, Centre de recherche textes et francophonies.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 2(154), 6-19. <https://doi.org/10.3917/lang.154.0006>
- Rispail, M. (Ed.) (2018). *ABCdaire de sociodidactique*. Publications de l'université Saint Etienne.

