HAL open science

Histoires de langues en formation. Une démarche de recherche-intervention formative alter-réflexive

Aude Bretegnier

To cite this version:

Aude Bretegnier. Histoires de langues en formation. Une démarche de recherche-intervention formative alter-réflexive. Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique, 2009, Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique, Numéro coordonné par Muriel MOLINIE et Emmanuelle HUVER (4). hal-01517807

HAL Id: hal-01517807

https://hal.science/hal-01517807v1

Submitted on 13 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

BRETEGNIER, A., 2009 : « Histoires de langues en formation. Une démarche de recherche-intervention alter-réflexive ». Dans : M. Molinié & E. Huver (coord.), *Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, CAS n°4, LESCLaP, Université Picardie Jules Verne.

Histoires de langues en formation

Une démarche de recherche-intervention formative alter-réflexive

Aude Bretegnier
Université François Rabelais de Tours,
EA 4246 DYNADIV, F-37000, Tours

Mots-clés : histoires de langues, posture, relation, alter-réflexivité, recherche-intervention

Liminaire

La recherche qui construit la toile de fond de cet article vise à mieux comprendre les processus de construction socio-interactionnelle des rapports aux langues [1], des « imaginaires linguistiques » (Houdebine, 1997), dans des contextes de pluralité linguistique inégalitaire, par des individus sociaux ou des groupes inscrits en logique de mobilité sociale, géographique, socio-professionnelle, d'insertion / intégration.

Il s'agit en particulier de s'interroger sur les liens entre les contextes sociolinguistiques, les rapports construits aux langues, les perceptions que les locuteurs ont d'eux-mêmes et de ces langues en termes de légitimité / illégitimité linguistique[2], et les pratiques d'appropriation[3] et de transmission[4] (et / ou de résistance à l'appropriation, ou la transmission) de ces langues.

Une approche socioconstructiviste et interactionnelle

Mon travail se construit en fonction d'une approche qualitative de type socioconstructiviste et interactionnelle, à laquelle j'intègre une dimension temporelle, historique. Je conçois les processus de construction des imaginaires linguistiques et des rapports aux langues comme dynamiques interactionnelles, qui s'articulent aux processus de construction identitaire, en interaction, en relation à l'autre de cette interaction. Mais l'analyse interprétative de ces événements interactionnels doit aussi inclure une dimension socio-historique qui permet de les

---

[1] L'emploi de « langue », dans ce texte, doit être compris de manière large, comme renvoyant à la fois à la diversité des formes de parlers socio-humains, inscrits en histoire, plus ou moins instables, ce que l'on désigne parfois comme « lectes », hyperonyme de dialectes, régiolectes, sociolectes, idiolectes, cryptolectes… – la liste n'est pas exhaustive –, ou comme « variétés linguistiques ».

[2] La légitimité /illégitimité linguistique renvoie pour moi à deux dimensions articulées : telle qu'elle est socialement et/ou interactionnellement conférée à une variété linguistique, mais aussi renvoyant à la représentation qu'un individu peut avoir de lui-même comme locuteur plus ou moins légitime / illégitime de telle ou telle langue, en regard de critères normatifs (sentiment de conformité à la norme linguistique), et/ou plus identitaires (en lien avec l'appartenance / le sentiment d'appartenance à un réseau socio-interactionnel, une communauté linguistique).

[3] L'idée d'appropriation linguistique indique que l'apprentissage constitue un processus qui n'est pas seulement mécaniste, mais qui passe aussi par la construction progressive d'une relation de plus grande proximité à la langue, dans laquelle l'apprenant parvient progressivement à dire de soi, à se construire, à se produire socialement, en même temps qu'il parvient à s'autoriser à produire la langue en retour, à la transformer, à s'y inscrire, à y laisser sa trace.

[4] Ce terme « transmission » est problématique quand il renvoie à l'idée de « passation » d'un héritage linguistique et culturel conçu comme un ensemble clos et figé, d'une reproduction à l'identique. Il doit ici être compris de manière dynamique, comme sous-tendant des processus d'interprétation et de reconstruction. Pour une discussion de cette notion, se reporter par exemple à Hassoun, 2002.

interroger comme l'expression d'un contact entre diverses histoires socio-interactionnelles – que convoquent les interactants, auxquelles leurs discours font référence, et / ou dans lesquelles ils s'inscrivent –, dans l'ici et maintenant d'une situation d'interaction particulière, elle-même située dans un contexte plus largement *macro*-sociolinguistique qui forge ses idéologies et participe à sa configuration.

Contexte(s) ?

Il s'agit de penser l'action du (des) contexte(s) dans les processus de construction des rapports aux langues en tenant d'échapper à une logique qui serait seulement causale et déterministe. Dans cette perspective, la notion de contexte est explorée comme complexe et dynamique, renvoyant à différentes dimensions qui contribuent à co-construire les pratiques et les représentations sociolinguistiques, telles qu'elles s'actualisent à travers les dire et les agir interactionnels[5].

Se pose ici la question des liens entre le macro- et le micro-sociolinguistique, que l'on désigne souvent comme deux approches distinctes, deux « niveaux d'analyse », entre lesquels il s'agirait de faire des choix. D'un côté, le macro-contexte sociolinguistique renvoie globalement à l'environnement macro-sociopolitique, qui produit des normes, des modèles, dote les langues de statuts, de valeurs, de formes de reconnaissance, de légitimités qui peuvent être inégales, tout cela participant à la façon dont les individus, diversement situés dans cet environnement social, appréhendent et construisent leurs rapports aux langues. De l'autre côté, le micro-contexte envisage l'activité conjointe et réciproque des interactants, qui se positionnent les uns par rapport aux autres et par rapport à leurs discours, évaluent en permanence l'adéquation de leurs discours à l'image sociale qu'ils cherchent à projeter d'eux-mêmes face à l'autre (Goffman), s'interprètent mutuellement, agissent en fonction de la compréhension qu'ils ont de la situation d'interaction et des enjeux qu'elle sous-tend, etc.

A l'articulation de ces deux conceptions, le contexte émerge comme à la fois en partie préexistant, prédéfini, et en partie reconstruit à chaque rencontre interactionnelle, à travers l'agir avec l'autre, la co-construction du sens d'éléments plus macro-contextuels, par rapport auxquels il s'agit de se positionner. Les interactions sont ainsi interprétées comme diversement contextualisées, à la croisée de différentes dimensions contextuelles qu'elles convoquent et articulent, dimensions macro- et micro- relatives au présent interactionnel, mais aussi à l'histoire : histoire interactionnelle et / ou inter-représentationnelle entre les participants à l'interaction ; histoires interactionnelles de chacun de ces participants, elles-mêmes diversement contextualisées.

---

[5] Il convient ici de gloser les hésitations terminologiques entre « représentations », « imaginaires », et « rapports aux langues ». Les représentations linguistiques renvoient à l'ensemble des « […] images et […] [des] conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues » (Moore, 2001 : 9). La notion de représentations linguistiques recoupe en partie celle d'« imaginaire linguistique » proposée par A.-M. Houdebine (1996), qui la conçoit comme renvoyant au « rapport que le sujet construit à *lalangue* (Lacan) et à *La Langue* (Saussure) ». Ce faisant, elle souligne les dimensions inconscientes des processus de construction de rapports aux langues dans une histoire et un espace social. Cette notion d'imaginaire linguistique me semble également mettre davantage l'accent sur les dimensions relationnelles, l'idée de relations à la (aux) langue(s), que gomme relativement la terminologie « représentations » linguistiques, et que met en avant celle de « rapports construits aux langues ». Dans ce texte, on pourra toutefois considérer qu'au-delà des nuances que je viens d'indiquer, ces termes entretiennent une relation de relative synonymie.

Des dimensions historique et interactionnelle croisées

L'histoire et l'interaction, en ce sens, ne sont plus séparées en deux « plans » distincts d'analyse, mais pensées en termes de constructions réciproques. Si l'interaction doit être interprétée comme historicisée, elle constitue également une situation qui participe en retour à construire, et donc à faire évoluer, non seulement l'histoire elle-même (se produisant comme un nouvel épisode de cette histoire), mais aussi éventuellement la représentation qu'en ont les interactants, le regard qu'ils portent sur la position qu'ils ont adoptée au cours de cette histoire, la manière dont ils se situent par rapport à elle.

Cette conception interactionnelle de l'« histoire-contextes » des construits sociolinguistiques implique également l'idée que les interactions, comme lieux de négociation et de construction de représentations et de discours épilinguistiques, contribuent ainsi également à agir *sur* le(s) contexte(s), à le(s) produire. Elle conduit en ce sens à s'interroger sur la manière dont les recherches en sociolinguistique participent à la construction des contextes qu'elles décrivent et qu'elles analysent. Elle conduit aussi à réfléchir à la question de l'intervention des chercheurs, qui, portant un regard analytique et compréhensif sur telles ou telles *réalités*, sur tels et tels *phénomènes*, participent en même temps à les construire et à en construire l'histoire, le contexte, ce qui rend nécessaire un travail de construction d'une posture de chercheur compréhensive et réflexive (Bretegnier, 2009a & b).

Ces questions m'apparaissent d'autant plus importantes que ma recherche sur la construction des rapports aux langues repose sur des enquêtes de terrain, notamment des entretiens biographiques, qui produisent une interaction dont les modalités et les règles, instaurées par le chercheur, impliquent des rôles et des statuts, mettent les interlocuteurs dans des positions particulières, à interroger.

Des entretiens sociolinguistiques à une démarche d'accompagnement à la production d'histoires de langues en contexte de formation linguistique

Ma pratique d'entretiens s'inscrit dans une approche *compréhensive* (Kaufmann, 1996). L'objectif de ces entretiens est de permettre la mise en place d'une interaction à la fois collaborative et de guidage, d'ouvrir un espace de questionnement, d'exploration, d'interprétation, coopérés entre un chercheur et un témoin[6]. Il s'agit ainsi aussi de réfléchir à la manière de favoriser une forme d'engagement conjoint dans des statuts de partenaires interactifs, engagés à co-explorer des éléments de l'histoire du témoin, de son « histoire de langues » (Deprez, 2000 ; Bretegnier, 2007b), de son parcours de locuteur, d'apprenant, de transmetteur de langues, de l'histoire-contextes de la construction de ses relations aux langues.

Ainsi que j'ai proposé de la définir ailleurs (Bretegnier, 2008), l'histoire de langues renvoie à l'histoire, en cours et en devenir, des relations complexes, ambivalentes, que les individus

---

[6] Cette notion de témoin n'est pas totalement satisfaisante dans mesure où elle laisse à penser que l'entretien viserait à recueillir un témoignage, un discours préconstruit à propos d'un événement, préexistant à la situation d'entretien. Si l'idée est effectivement de solliciter un individu comme porteur d'expériences à expliciter (Vermersch, 1994), qui renvoient à l'idée d'un déjà-là, l'entretien favorise également un travail coopératif d'analyse, d'interprétation et de reconstruction du sens de ces expériences, qui met le témoin en position d'interroger son positionnement à ces expériences, le sens qu'elles peuvent avoir pour lui, la manière dont il conçoit qu'elles participent aux choix qu'il fait / a fait concernant la gestion et le devenir de son répertoire linguistique.

sociaux construisent et entretiennent avec leur(s) langue(s). Elle comprend l'histoire des images, des statuts, des légitimités que les locuteurs associent aux langues, dont ils les dotent ; l'histoire de leurs sentiments vis-à-vis de ces langues et vis-à-vis d'eux-mêmes comme locuteurs, plus ou moins légitimés à se les approprier, à y prendre la parole, à s'y produire. Elle renvoie aussi à l'histoire des conceptions et des pratiques d'appropriation et de transmission linguistiques.

Dans le champ de la didactique des langues, de nombreux chercheurs (Zarate, 1993 ; Dabène, 1994 ; Castellotti, 2001 ; Moore 2001) ont montré les effets bénéfiques de la mise en place de pratiques visant à impliquer les apprenants dans un travail de réflexion épilinguistique et / ou métalinguistique.

Dans une perspective analogue, je réfléchis à la manière dont ce travail de production d'histoires de langues, pourrait s'articuler à la formation linguistique dans le secteur de l'accès au français pour des publics que l'on pourrait qualifier de « diversement francophones »[7], qui ont en commun d'être engagés dans des logiques d'insertion / intégration sociolinguistique, socio-professionnelle, et qui se trouvent en difficulté vis-à-vis de ces mobilités (Bretegnier, 2008).

Histoires de langues en formation

« Histoire » dans « Histoire de langues »

La notion d'histoire est bien entendu ambivalente, polysémique. Elle ne doit pas ici être comprise comme désignant un ensemble de faits ou d'événements qui seraient appelés « historiques » avec l'idée de description *objective*, qui renvoie d'une part à celle d'événements et de faits qui existeraient en dehors des discours qui les disent, qui pré-existeraient aux discours, et d'autre part à celle de discours *purement* descriptifs, a-contextuels, n'intervenant pas sur la *nature* des faits et des événements, présentés comme restitués d'une certaine manière *tels quels*.

L'histoire telle que nous la concevons dans ce texte renvoie à « une construction élaborée par le sujet qui se raconte et se constitue dans une *histoire* » (Delory-Momberger, 2003 : 262). Elle est une forme de récit réflexif avec l'autre, à son contact, qui se construit au gré d'un ensemble de discours à travers lesquels un individu cherche, dans un ici-et-maintenant interactionnel, à expliciter en les contextualisant différents éléments de son parcours expérienciel, dans une interaction qui l'accompagne à interroger et interpréter ces éléments, leurs liens et leurs articulations. Le travail n'est ainsi pas simplement de l'ordre d'une narration descriptive, car il conduit aussi le témoin à se positionner par rapport à des éléments non forcément chronologiques d'une histoire accomplie, reconstruits et interrogés par un je énonciateur et acteur social plus expérimenté, autrement situé, bref, différent du « je » sujet de ces éléments d'histoire.

En interaction avec un chercheur qui participe à cette exploration, la favorise, le témoin est ainsi accompagné à produire un récit réflexif de son histoire, à « reconstruire, réélaborer autrement ce qui a été vécu auparavant, donc à le vivre d'une autre façon. C'est en ce sens que l'on peut

[7] C'est-à-dire pour lesquels le français renvoie à une langue *plus ou moins* familière ou étrangère (Zarate, 1993 ; Dabène, 1994). Il peut notamment s'agir des migrants allophones en cours d'appropriation linguistique, mais tout autant d'adultes scolarisés en français mais en grande difficulté face à l'écrit, ce qui peut leur donner le sentiment d'être « étrangers dans leur propre langue » (Bretegnier, 2008).

dire que le présent change le passé. En fait ce n'est pas le passé qui change, mais le rapport qu'un sujet entretient avec son histoire » (De Gaulejac, 1999 : 20).
La démarche de construction d'histoires de langues en formation emprunte ainsi à la sociologie clinique (De Gaulejac, 1996, 1999), aux histoires de vies en formation (Lainé, 1998, 2005 ; Leray, 2000 ; Pineau & Le Grand, 2002). La locution *histoires de langues en formation* souligne à la fois l'idée que ce travail doit être conçu comme participant pleinement à la dynamique de la formation linguistique, et que les histoires de langues doivent être travaillées non pas comme figées et seulement associées au passé, mais bien comme en cours de formation (au sens étymologique de *changer de forme*), d'une formation sur laquelle les locuteurs peuvent travailler à avoir prise.
Elle se fonde en outre sur une problématique de recherche notamment inscrite dans le champ de la sociolinguistique, dont il s'agit de proposer aux apprenants une exploration collective, au départ de la singularité de leurs parcours et de leurs expériences.

Histoire de langues en formation : une démarche fondée sur une problématique de recherche

Dans ma propre histoire de recherche, cette problématique émerge à partir d'une exploration de la notion d'insécurité linguistique à la Réunion (Bretegnier, 1996, 2002), et à travers cela de la question des liens entre les statuts socialement et symboliquement attribués aux langues et les manières dont les locuteurs interprètent ces statuts, construisent leurs propres rapports aux langues, leur relation à elles, se construisent comme locuteurs plus ou moins légitimes de ces langues.
La Réunion était alors décrite comme situation de « diglossie », à l'instar d'autres situations de francophonie « périphérique » (Francard, 1994 ; Lafont 1997), marquées par la co-existence du français, langue dominante sur les plans sociopolitique et institutionnel, et d'autres langues – désignées comme langues régionales, dialectes – socialement minorisées. De fait, ces situations semblaient particulièrement propices à l'étude des phénomènes de hiérarchisations sociolinguistiques, des processus de construction sociale de rapports de *dualité* linguistique (Psichari, 1928) et de leurs dimensions conflictuelles (Boyer, 1997 ; Lafont, 1997).
Les travaux portant sur les situations de diglossie s'interrogeaient notamment sur les processus de minorisation sociolinguistique, à travers les opérations de catégorisation sociale des langues minorées, réduites à des non-langues, à des « variétés de La langue », à travers l'assimilation de la pluralité linguistique à une unique norme de référence, celle de la variété dominante, à travers les processus de stigmatisation sociale de ces langues autres symboliquement privées de normes, et dont il s'agissait de favoriser l'abandon par leurs locuteurs au profit du français.
Dans les travaux sociolinguistiques contemporains, cette notion de diglossie a cependant fait l'objet d'un abandon progressif, car elle produisait une image trop schématique et systématique de situations complexes, mouvantes, ambivalentes[8]. L'idée de *dualité* linguistique me semble toutefois demeurer intéressante pour la compréhension de situations officiellement monolingues mais marquées par la présence, dans les pratiques de transmission et d'appropriation, de plusieurs variétés linguistiques, qui instaurent effectivement une logique de

[8] Cette notion est effectivement problématique comme catégorie de description macro-sociolinguistique, *état* caractéristique d'une situation de pluralité linguistique inégalitaire. L'idée d'abord de *deux* langues ou variétés pose déjà problème, car elle gomme le caractère problématique de la définition des « variétés » (vs *langue*, ou vs *« faits discursifs »*), dont les statuts et les frontières sont forcément flous, perméables, négociés en interaction et à ce titre sans cesse reconstruits, significatifs du point de vue des positionnements identitaires, etc. Sitôt que l'on se situe à un niveau plus micro-sociolinguistique, cette logique binaire – qui associe deux variétés à des positions sociales (haute/basse ; dominante/dominée), des espaces socio-discursifs (formel/informel ; public/privé, etc.), à des sens et à des positionnements sociaux stables, systématiques – ne tient évidemment plus.

clivages, non pas tant entre deux (et seulement deux) langues, mais plus globalement entre *La* (bonne) langue, et *le reste*, tout ce qui *n'est pas* (conforme à) cette langue-norme. Entre elle et les autres langues, langues de l'ailleurs ou de l'autrefois, se construit une forme de jeu de miroir, qui, à l'extrême, peut se cristalliser en rapport d'exclusion réciproque, de l'ordre de l'un *ou* l'autre, l'un *contre* l'autre (Bretegnier, 2002, 2007).

A ce titre, la diglossie renverrait à l'idée d'une difficulté sociale et politique à assumer et à légitimer la pluralité linguistique, difficilement conçue autrement que comme potentiellement problématique, menaçante pour l'homogène égalitaire, frein à l'appropriation de la variété légitime, etc.

En outre, les recherches sur la diglossie ont également permis de faire apparaître l'idée fondamentale qu'une langue socialement dévalorisée peut devenir dévalorisante, que la légitimité d'un locuteur se construit aussi en regard de la légitimité qu'il confère à son répertoire sociolinguistique. Elles ont ainsi ouvert le champ compréhensif des rapports construits aux langues pourvues de statuts divers, et interrogé les liens entre ces rapports aux langues et leur vitalité linguistique.

On retrouve là notre interrogation sur la question des liens entre les statuts et valeurs socialement associées aux langues, les rapports construits à ces langues et les pratiques d'appropriation et de transmission. La France républicaine par exemple, fondée sur un principe d'égalité de droits et de devoirs reposant sur le partage d'une langue-nation-identité unique (Picoche & Marchello-Nizia, 1991), constitue un contexte dans lequel l'idée d'admission de l'autre, du différent, de l'étranger, son intégration, semble souvent se confondre avec celle de son assimilation à l'unité, à la norme.

> « Face à 'l'homogénéité française', l'étranger doit 'naturellement', abandonner sa culture, sa religion ou sa langue, c'est-à-dire les signes de sa différence, pour se fondre dans le moule universel de l'Etat-nation et de ses valeurs républicaines et laïques. » (Kilani, 1994 : 274)[9]

On peut ainsi se demander comment les migrants allophones, inscrits en logique d'intégration, comprennent et interprètent ce modèle de mobilité sociolinguistique univoquement orientée vers le français, qui implique implicitement ou explicitement de renoncer aux autres langues, à ces langues qui font d'eux des *étrangers*, des locuteurs *hors norme* dans l'espace sociolinguistique d'accueil et d'intégration.

On peut aussi s'interroger sur les traces que peuvent laisser les choix de non-transmissions de langues, ou les transmissions coupables, dans les imaginaires linguistiques (Bretegnier, 2005, 2008). Par ailleurs, les parcours de migration et d'intégration produisent aussi souvent des formes d'étrangeté à la (aux) langue(s) et au pays d'*origine*, étrangeté probablement accentuée par des attentes sociales fondées sur l'idée de conformité à un modèle linguistique et identitaire unique.

Cette logique unitaire a en outre comme corollaire une représentation idéalisée de la langue comme entité bien circonscrite, a-contextuelle, comme système clos préservé de (et excluant) toute forme de variation, hors-norme, fautif, à « corriger ». Or l'assimilation de la « langue » à la « norme », ce modèle de langue fondé sur l'exclusion de tout-ce-qui-n'est-pas-la-norme, rend par définition impossible le projet d'appropriation du français par les locuteurs allophones : comment se considérer / être considéré comme « maîtrisant » le français si les critères évaluatifs sont fondés sur l'idée d'une langue théorique, délégitimant toute trace d'étrangeté ? Car les langues de provenance ne *s'effacent* pas facilement et laissent des traces dans les pratiques linguistiques en « langue-cible », dont l'apprentissage produit inévitablement de l'instable, de

[9] Cité par Bertucci, 2006.

l'interlecte, de l'entre-deux, d'autant plus insécurisant s'il est perçu comme à la fois illégitime et impossible à dépasser.
La production d'histoires de langues engage avec les apprenants un travail de réflexion sur la manière dont la formation linguistique dans laquelle ils sont en train de s'engager s'inscrit dans une « histoire-contextes » qui lui confère un certain sens. De fait, les projets d'appropriation linguistique font parfois émerger des sentiments et des attitudes ambivalentes, oscillant entre une motivation évidente et des formes de résistances, que les apprenants peuvent être accompagnés à mettre en mots pour les réfléchir et tenter de les faire évoluer. Le travail peut également permettre de mieux comprendre les processus de fossilisation de sentiments d'illégitimité ou d'insécurité linguistiques, pour favoriser l'amorce d'un changement de position.

Reconstruire l'histoire pour changer de position

Les approches d'entretiens compréhensifs ont permis de développer l'idée que l'entretien *produit* quelque chose, construit un monde, transforme les interlocuteurs, leurs représentations, idée qui se retrouve dans les travaux sur les histoires de vies, décrites comme « performantes[10] » mais aussi comme « marquant l'accès au statut de personne » (Pineau & Le Grand, 2002 : 87). Il est ainsi question de quelque chose de l'ordre de la reconnaissance, mais aussi du changement, changement de statut, changement de position[11]. La production d'histoires de langues vise à susciter chez les apprenants la construction d'un regard réflexif et compréhensif sur leur propre parcours *de* et *en* langues, pour favoriser un questionnement sur la construction de leur posture de « sujet » de cette histoire de langues.
Cette notion de sujet suscite de fréquentes réticences du fait de son ambiguïté sémantique, qui précisément nous intéresse en ce qu'elle renvoie à différentes figures de sujet qui sous-tendent des positionnements aux langues sur lesquels il s'agit d'accompagner les apprenants à réfléchir. Du latin *subjectum* « placé en dessous », la signification du sujet renvoie à deux pôles d'un continuum de positionnements : d'une part à travers l'idée de soumission, de sujétion, de sentiment d'une histoire qui se construit en dehors du sujet et qui le détermine ; d'autre part comme « substrat, source, auteur » de cette histoire (Lainé, 2005 : 47). Cette tension se retrouve dans la construction des rapports aux langues, sous la forme de deux figures extrêmes de positionnements : celle d'un sujet assujetti à la langue, qui a le sentiment que les normes de cette langue lui échappent, lui sont étrangères, *exogènes*[12] ; celle d'un sujet acteur, qui prend cette langue en charge, qui agit *en langue,* mais ce faisant aussi qui agit *sur* elle, participe à la faire évoluer, à la gérer, etc.
La démarche des histoires de langues en formation linguistique repose sur une conception fondamentalement interactionnelle de l'histoire, produite dans l'interaction, mais aussi à travers le regard que l'on y porte, la manière dont on envisage la possibilité d'avoir prise sur elle, de contribuer à la produire. Le travail se fonde sur l'idée d'une réflexivité aidante pour accompagner des individus à produire un regard interprétatif, interrogeant, analytique, sur leur

---

[10] Cette idée rappelle la notion de « performativité » développée dans l'approche linguistique pragmatique des années 70 – l'idée que le langage n'a pas une fonction seulement informative ou descriptive mais qu'il constitue un « acte », qu'il accomplit quelque chose.
[11] Cette idée de « changement de position » fait explicitement écho à la proposition d'E. Goffman (1987) d'étudier les interactions à partir de la construction négociée des termes de la relation mutuelle entre les interactants, autrement dit à partir des jeux interactionnels de positionnements, de changements de « position », entendue comme « la posture, l'attitude, la disposition, le moi projeté des participants » (1987 : 137).
[12] M. Francard (1994) parle de l'insécurité linguistique comme d'un rapport de sujétion construit à la langue, au modèle linguistique perçu comme extérieur, « exogène » à son lecte, à son groupe d'appartenance, à soi.

projet sociolinguistique d'appropriation du français, dont l'appropriation permet et dynamise leur insertion sociale, et qu'ils ont en retour à insérer dans leurs répertoires linguistiques, en cours de reconfiguration.

CERCL[13] : une première expérience, à faire évoluer

Si la conception de cette démarche de production d'histoires de langues en formation a émergé au fil de mon histoire de pratique d'entretiens de recherche, elle a plus concrètement fait l'objet d'une expérience de mise en place d'un premier atelier avec un groupe d'adultes résidants d'un centre d'accueil de demandeurs d'asile politique[14]. La proposition de cet atelier s'est inscrite dans le cadre d'une coopération plus large engagée entre l'équipe pédagogique du département de Sociolinguistique et Didactique des langues de l'Université François Rabelais de Tours, et ce centre d'accueil, demandeur d'une aide à la structuration et à l'organisation d'un pôle FLE à destination des résidants du centre[15].

Après avoir discuté du projet avec la direction du centre, et obtenu son accord, j'ai demandé à rencontrer l'ensemble des travailleurs sociaux afin de leur présenter ma proposition d'atelier, de discuter avec eux de la démarche sous-jacente. Ma présentation était accompagnée d'un bref support écrit, qui synthétisait les idées et les principes qui me semblaient les plus importants, donnait des exemples de thématiques et de questionnements d'échanges, à préciser avec les participants à l'atelier. Il s'agissait pour moi à la fois de communiquer sur mon projet, de l'expliciter, mais aussi de solliciter l'expérience de terrain de l'équipe professionnelle, de la mettre en position de produire un avis sur les termes de ce projet, l'interroger, en proposer des ajustements, etc.

Cette rencontre initiale n'est pas seulement anecdotique : elle marquait pour moi la volonté de tenter d'impliquer l'équipe dans le projet pour en favoriser la dynamique, de réfléchir avec les acteurs professionnels à la manière dont cette proposition d'action pouvait s'inscrire en cohérence avec les missions du CADA. Je mettais en avant l'idée d'un objectif commun d'accompagnement des personnes à la production d'un nouveau statut, celui d'un « bénéficiaire »[16] plus acteur de son parcours d'insertion sociale et d'appropriation linguistique. Il s'agissait aussi pour moi de m'assurer que l'équipe puisse communiquer sur l'ouverture de ce nouvel atelier, en expliquer les orientations, donner aux personnes l'envie d'y participer. Je présentais également les modalités d'organisation envisagées : un effectif de 15 apprenants maximum, déjà suffisamment avancés en français pour pouvoir participer aux échanges[17], avec l'idée d'un travail d'abord axé sur la communication orale, visant l'exploration des histoires de langues à travers les histoires d'exil, de mobilités, d'intégration.

Au terme de cet échange, et à la demande de l'un des travailleurs sociaux qui se montrait en particulier intéressé par le projet, il a été convenu que l'atelier ferait l'objet d'une animation conjointe. Dans la perspective de favoriser une pratique susceptible de perdurer au-delà de mon

---

[13] Le CERCL, qui renvoie à : Construction, Expression, Reconnaissance des Compétences Linguistiques, est le titre que j'ai proposé de donner à un premier atelier linguistique visant la production d'histoires de langues en formation, organisé entre octobre et mai 2007-2008, à raison d'une séance hebdomadaire d'une demi-journée. Cette expérience exploratoire de terrain participe pleinement à la construction de la démarche présentée dans cet article.

[14] CADA, Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile politique, 37.

[15] Cette mission a notamment fait l'objet d'un stage professionnel du Master 2 *FLE/S. Appropriation, Diversité, Insertion*, de l'Université de Tours, promotion 07-08.

[16] Le terme « bénéficiaire », en usage dans les secteurs professionnels attenants à l'insertion, sous-tend une dimension passive, à questionner.

[17] D'un niveau linguistique estimé à au moins A1+ (CECRL)

passage au CADA, je trouvais particulièrement bienvenue cette proposition spontanée de co-animation du groupe avec ce travailleur social, qui s'avérait en outre être lui-même un ancien demandeur d'asile en provenance de Turquie[18], puis Réfugié politique, ayant finalement acquis la nationalité française. Cela me confortait aussi dans l'idée que le travail envisagé pouvait effectivement avoir du sens pour les personnes en situation de demande d'asile. Je m'interrogeais sur la façon dont cette double posture de travailleur social et d'individu porteur d'une expérience en partie similaire à celle des résidants, en partie exemplaire pour eux, agirait sur la prise en charge de son rôle de co-animateur de l'atelier.
Le projet démarra à partir d'une première séance collective au cours de laquelle il s'agissait essentiellement de présenter à quelques résidants l'idée de l'atelier, d'en expliciter le titre proposé : CERCL. J'expliquais qu'il ne s'agissait pas d'un cours de français, mais d'un espace de parole, de réflexions, de questionnements en français, sur les histoires de langues, sur la place des langues dans nos vies, langues de provenance, langue d'intégration. Ces premiers échanges furent assez réservés et asymétriques, mais à la fin de la séance, 8 des 10 personnes présentes acceptèrent de noter leurs noms sur la feuille d'émargement que je leur présentais, prémices d'un contrat didactique, à définir ensemble.
Rendez-vous était donc pris pour la séance collective suivante, fixée quinze jours plus tard. Dans la semaine intervalle, je proposais d'organiser une série d'entretiens individuels, sur deux matinées, avec les individus volontaires pour participer au groupe. L'objectif de ces entretiens était à la fois de rencontrer individuellement les participants, et de commencer à recueillir des éléments saillants de leurs trajectoires, de réfléchir à des questionnements susceptibles de les concerner et de les intéresser. Il s'agissait également d'avoir une meilleure visibilité sur les limites à fixer dans la perspective du travail d'explicitation et de réflexion collective, sur ce qui, pour ces personnes, pouvait être possible ou impossible à évoquer, en particulier face au groupe. Ces entretiens, enregistrés et partiellement transcris, ont ainsi permis d'amorcer la première phase de travail, visant à identifier des thématiques et des questionnements pouvant se construire comme transversaux, dont je pouvais faire l'hypothèse qu'ils seraient signifiants pour l'ensemble du groupe. Je commençais également à définir des mots-clés qu'il serait intéressant d'explorer : parcours, exil, reconnaissance, discrimination, intégration, transmission, apprentissage… Enfin, la préparation de la seconde rencontre collective s'est aussi opérée à travers un ensemble de recherches succinctes menées sur les pays de provenance des apprenants[19], de leurs situations sociopolitique et sociolinguistique.

La seconde séance collective fût consacrée à la discussion et l'explicitation d'une forme de contrat formatif, à travers lequel il s'agissait de s'entendre sur les objectifs et les implications de l'engagement dans ce travail insolite.
Je proposais de nous entendre sur une conception commune de l'atelier comme groupe de parole, d'expression et de confrontations de points de vue, d'exploration conjointe, à partir d'entrées thématiques et conceptuelles à définir, de la place et du devenir des langues dans les parcours de mobilité sociale, géographique, socio-professionnelle, d'intégration. J'évoquais l'exemple d'une femme réfugiée politique rencontrée en entretien, d'origine mongole, venue seule en France avec ses deux fils après le double meurtre de son mari et de sa fille ainée. L'entretien avait fait apparaître que cette personne était inscrite dans un projet affirmé de mobilité linguistique radicale en français et d'abandon du mongol, devenu l'emblème

[18] Issu de la minorité Kurde de Turquie.
[19] En particulier : Congo, Angola, Côte d'Ivoire, Tchétchénie, Moldavie, Kirghizstan, Arménie, Turquie.

d'événements insupportablement douloureux, à effacer de la mémoire familiale[20]. Cet exemple suscita chez plusieurs participants des réactions de vive critique : comment avait-elle pu en arriver à faire ce choix ? Je proposais alors de recadrer le débat : à quels choix / non-choix confrontent les parcours de migration subie en lien avec des événements traumatiques ? Quels effets peuvent avoir ces parcours sur le devenir linguistique et identitaire ? Comment construit-on son rapport au pays de provenance, pays de naissance, devenu pays rejetant, menaçant, dangereux ? Comment gère-t-on les tensions entre rupture, transmission, reconstruction, intégration ? En écho à ces premiers questionnements, le co-animateur de l'atelier exprima une forme d'ambivalence vis-à-vis de son propre parcours de demandeur d'asile, un sentiment encore confus entre l'idée d'un acte de lutte résistante envers une politique discriminatoire, et celle d'une trahison, d'un abandon de ses pairs. Son intervention conduit à revenir sur la question de la transmission : que transmettre et comment ?, que transmet-on avec la langue ?, mais aussi fit émerger les notions de deuil et de reconstruction. Déjà, un immense chantier de réflexions s'ouvrait au groupe, mais qui me confrontait aussi à la question difficile de la gestion de la forte dimension émotionnelle attenante au projet d'exploration collective de ces histoires de langues, et à la nécessité de lui donner un cadre clair et explicite, celui de la formation linguistique.

Je terminais ainsi cette séance en revenant sur la question du statut formatif de l'atelier, comme espace de travail d'expression et compréhension en français, visant à permettre à chacun d'apprendre (à s'autoriser) à prendre la parole dans le groupe, et ce faisant à y prendre sa place, mais aussi à travailler l'écoute d'autres histoires autrement contextualisées, une écoute à tenter de construire comme non jugeante, une écoute compréhensive, décentrée. Je proposais de réfléchir aux réactions qu'avait suscitées l'évocation de l'histoire de la femme mongole.

Je mentionnais également l'idée d'un engagement conjoint, en demandant aux participants de tenter d'être assidus au groupe, d'y participer, de contribuer à l'explicitation des thématiques d'échanges à programmer pour les séances ultérieures, de contribuer à animer ces séances notamment en apportant au groupe un élément susceptible de contribuer au travail : article de journal, poème, citation, une note personnelle, une pensée, la transcription d'une parole entendue, un slogan…, en français ou dans une autre langue de leur choix. J'insistais sur cette idée que l'atelier ne pourrait fonctionner qu'avec la coopération de chacun, que nous devions nous en considérer comme co-responsables. A travers cela, je voulais tenter de favoriser la mise en place de modalités relationnelles collaboratives et paritaires, à la fois entre les apprenants, entre eux et les co-animateurs, et entre les co-animateurs, et marquer une rupture explicite avec les rôles sociaux traditionnellement associés aux places d'apprenants et de formateurs. J'insistais sur ce terme « atelier », qui fût identifié comme renvoyant au domaine de l'artisanat, à quelque chose à « construire »[21].

La notion d'engagement fût également discutée à partir de mon propre engagement dans le travail de cet atelier. Je tentais d'expliquer mon intérêt pour ce travail, soucieuse de produire un discours qui ne puisse pas être interprété comme démagogique, mais aussi sans qu'ils puissent penser que je me servais d'eux[22]. J'évoquais le fait que l'atelier n'était pas compté

---

[20] Cette étude de cas fait l'objet d'un développement dans un article précédent (Bretegnier, 2008).

[21] Ce terme « construire » fut repris, en fin de séance suivante, par Anna, la doyenne du groupe, une vieille dame originaire d'Angola, très réservée face au groupe, à travers l'énoncé suivant : « dans notre CERCL, nous allons construire, construire avec les mots ».

[22] J'ai retrouvé la trace de cette réflexion dans un carnet de bord dans lequel je notais des éléments à la suite des séances. Dans une autre publication (Bretegnier, 2009a), j'explique que mes pratiques d'entretien m'ont régulièrement confrontée à la question du retour, de : « qu'est-ce que je donne en retour de ces récits d'expériences, ces explicitations de sentiments épilinguistiques, qui approfondissent mes recherches ». Cette question contribue

dans mon temps de travail et n'était pas rémunéré. Que ce temps était pour moi un temps de recherche. Je parlais de mes recherches sur les liens entre langues et insertion, intégration, et mes questionnements autour de ce qui peut favoriser la construction d'une posture réflexive avec l'autre, de la manière dont cela participe aux processus d'insertion, et de la posture et de la relation formative à construire pour accompagner la réflexivité. Je leur indiquais mon objectif était de constater que chacun parvient progressivement à prendre librement la parole, participe à l'échange, donne son avis, s'interroge, interroge les autres.
Je leur dis aussi que j'étais consciente de la difficulté de se projeter dans une situation aussi instable et peu prédictible que la demande d'asile[23], et aussi de leurs très faibles marges de manœuvre face à l'issue du parcours dans lequel ils étaient inscrits. Mais je leur expliquais que je pensais aussi que quoi qu'il arrive, leur parcours d'insertion pouvait déjà commencer là, comme parcours d'apprendre à rencontrer l'autre, à interagir autrement, à oser prendre la parole.
Je proposais enfin de considérer la confidentialité comme clause fondamentale de notre contrat, avec l'idée de faire de l'atelier un espace marqué par la confiance, le respect mutuel. Je négociais en même temps la possibilité d'enregistrer les séances, en expliquant que mon travail était en partie d'apprendre à écouter, et que je devais, pour pouvoir participer pleinement aux échanges sans seulement être dans une posture d'écoute analytique, être en mesure de pouvoir ré-écouter les échanges.
Même s'il peut être difficile à assumer (pour le chercheur) et / ou à accepter (pour le témoin), l'enregistrement des entretiens me semble nécessaire. En ce qui me concerne, la présence du magnétophone me permet de ne pas m'encombrer de l'idée de devoir « retenir » ce qui se dit, susceptible de m'empêcher d'être (le plus) totalement (possible) présente et ouverte à ce qui se passe dans l'échange. Cela ne signifie pas qu'il y aurait un temps pour l'interaction et un autre pour l'analyse, mais plutôt deux positionnements, celui d'un interlocuteur réflexif avec l'autre, co-analyste, et celui d'un chercheur décentré de ce moment interactionnel, qui y revient, pour une ré-écoute de ce que l'entretien a pu produire, les mises en mot et en sens du témoin dans l'interaction, mais aussi de la façon dont lui-même s'y est produit, sa relation à l'autre, sa posture face, et avec lui.

Alter-réflexivité : Construire sa posture de chercheur-formateur

J'emprunte cette notion d'alter-réflexivité à Didier de Robillard (2007a,b,c), avec l'idée que la réflexivité ne s'opère qu'avec l'autre, dans la relation contextualisée et historicisée, dans la confrontation avec du différent en partie similaire qui oblige à interroger son positionnement, à le réfléchir, et donc à se transformer. La construction d'une posture réflexive engage un travail sur la relation à l'*alter*.

La notion de chercheur-formateur me semble pertinente pour qualifier le statut du chercheur, qui, réfléchissant à la recherche comme interaction réflexive (Fouquet, 2006), construit son terrain à travers une « recherche intervention » (Vrancken & Kuty, 2001 ; Bretegnier, 2009a & b), un travail d'accompagnement formatif, qui ouvre l'idée d'une recherche non plus simplement *sur* mais aussi *avec* l'autre. Cette démarche inscrit la recherche « dans une perspective dynamique où les faits n'apparaissent pas donnés en soi mais construits à travers un processus d'interaction et de discussion » (Vrancken, 2001 : 265).

---

explicitement à ma réflexion sur l'inscription des pratiques d'entretiens compréhensifs dans des pratiques de recherches-interventions formatives.

[23] Une situation de transit administratif qui peut prendre de quelques mois à quelques années.

La construction d'une posture alter-réflexive de chercheur d'intervention[24] formative me semble renvoyer à l'idée que son travail de terrain et d'analyse consiste à explorer des hypothèses de relations alteritaires (ou identitaires / alteritaires), à différents niveaux articulés, permettant d'ouvrir des pistes de questionnement, d'interprétation, de compréhension (Bretegnier, 2009b).

Construire des relations : contextualiser, décontextualiser, recontextualiser… autrement

En entretien, l'interprétation des discours des témoins se co-construit avec un travail de proposition de mises en relation de ces discours avec des éléments de contextualisation qui permettent de les situer, mais aussi avec des éléments de comparaison avec des expériences autrement contextualisées, dont le chercheur fait l'hypothèse qu'elles sont en partie différentes, en partie similaires à celles des témoins. Ce travail de « tissage-retissage-détissage »[25] qui s'opère dans l'interaction favorise à la fois la dynamique de réflexion du chercheur, mais aussi celle de ses interlocuteurs, en quelque sorte *mis* en recherche, dans un mouvement articulé de centration et de décentration qui permet d'élargir les champs de compréhension.

Opéré dans le groupe, ce travail permet en même temps de favoriser l'écoute et l'interaction entre les apprenants qui doivent apprendre à entendre les récits des autres en « se détachant de soi » (Bertucci, 2006 : 130) et de ses propres logiques, autrement construites, autrement contextualisées et historicisées.

Lors d'une séance CERCL construite autour des notions de reconnaissance et de discrimination, une femme en provenance du Kirghizstan[26], « Russe de Kirghizie », témoigna d'une expérience de l'histoire qui allait susciter des réactions de rejet et d'incompréhension. La discrimination, pour cette ancienne journaliste de presse écrite, était associée à la fin de l'URSS, évoquée à travers une image idéalement égalitaire, contrastant avec le récit des menaces et des persécutions dont elle avait été victime en tant que journaliste de citoyenneté kirghize mais de nationalité russe. Son récit déclencha des échanges vifs et conflictuels, notamment avec un homme en provenance de Tchétchénie pour lequel cette expérience de l'histoire apparaissait inconcevable, insupportable, erronée. L'échange commença à prendre une tournure explicitement tendue, commençant à faire émerger l'expression de catégorisations ethniques

---

[24] La notion de chercheur d'intervention n'est pas très satisfaisante, notamment parce qu'elle peut être interprétée comme intrusive. Cette interprétation, toutefois, me semble héritée de la logique positiviste en fonction de laquelle la rigueur scientifique reposerait sur une possibilité de garantir une « objectivité » impliquant une distanciation maximale du chercheur à son terrain de recherche, une non-intervention *sur* ce terrain. A travers la proposition de cette locution « chercheur d'intervention », l'idée est d'indiquer une certaine conception de la posture du chercheur, qui fait le choix d'intégrer à sa recherche des questions relatives à ce que cette recherche produit, aux effets qu'elle est susceptible de générer, et à travers cela à son sens social et politique, son projet. On pourrait à juste titre se dire que cette vigilance participe à construire ce que l'on pourrait appeler l'éthique des chercheurs de terrain, mais la notion d'intervention me semble aller au-delà, dans la mesure où elle visibilise l'idée que la recherche contribue à produire « le terrain » qu'elle se donne comme projet d'analyser et de comprendre, et qu'en retour, « le terrain » constitue un acteur de la production de la recherche. Cette conception de la recherche comme construction interactionnelle rend indispensable une réflexion sur la posture du chercheur, qui notamment doit interroger sur son action de recherche (comment comprend-il ?), sur son rapport au terrain, sur la relation qu'il instaure à l'autre - témoin, *sujet* et / ou *objet* d'étude, dans la recherche, sur la place qu'il lui confère, mais aussi sur son rôle et sur sa responsabilité, en tant que chercheur, vis-à-vis de ce que produit cette interaction de recherche (Vrancken, 2001 ; Bretegnier, 2009a & b).

[25] J'emprunte l'expression à Emmanuelle Huver et Patricia Lambert, à propos de la notion de « contexte », communication orale, DYNADIV, janvier 2008.

[26] Pays d'Asie centrale incorporé à l'empire russe à la fin du 19° siècle, république soviétique et membre de l'URSS à partir des années trente, indépendante depuis la chute de l'Union soviétique, en 1991, et qui connaît depuis une situation politique instable, complexe et conflictuelle.

xénophobes, ce que je tentais de stopper en essayant d'amener les participants à prendre du recul pour réfléchir à la relativité de l'histoire, de la discrimination (qui discrimine / est discriminé / perçoit la discrimination ? ; comment percevoir la discrimination de l'autre ?), à la réversibilité des rôles dominants / dominés… J'évoquais aussi les rapports qu'en tant que Française je pouvais avoir à certains événements de mon histoire nationale, tels que la colonisation, processus ambivalent donnant lieu à des lectures multiples et quelque fois totalement contradictoires, en lien avec les logiques et les points de vue sous-tendant la production de ces récits, toujours situés. J'évoquais les récits de sentiments d'injustice par d'anciens colons, d'anciens dominants, chassés au moment des indépendances, disqualifiés par des renversements politiques, et la manière dont cela pouvait être conçu – in-conçu – par d'anciens colonisés, d'anciens dominés. J'essayais d'apporter des éléments d'histoires autres dont j'espérais qu'ils permettraient l'amorce d'une distanciation à cet échange forcément brûlant. Mon intervention parvint à restaurer une forme de calme, sans que je sache s'il était en lien avec le contenu de mon discours, ou avec mon statut dans le groupe… Cet épisode n'eut néanmoins pas de conséquence directe sur la participation ultérieure des apprenants au groupe de parole.

La relation à l'autre

Repenser les pratiques de recherches à partir de cette idée qu'elles contribuent à produire les dynamiques représentationnelles qu'elles étudient, qu'elles s'inter-produisent avec le monde social qui constituent leur *terrain*, implique nécessairement que le chercheur réfléchisse à la construction de sa posture, à la relation à l'autre qu'il instaure et agit en entretien, à la manière dont il favorise à la fois la prise de parole et la mise en questionnement, en exploration, en compréhension.

Quelles sont donc la bonne posture, la bonne relation, la bonne distance à l'autre ? La dynamique alter-réflexive permet d'assouplir ces modèles unitaires et figés, pour les repenser comme processus interactionnels qui impliquent des mouvements de rapprochement, d'implication, voire même d'identification, auxquels s'articulent des mouvements de distanciation : distanciation proposée à l'autre, et prise de distance du chercheur qui puise dans son répertoire de ressources interprétatives.

Au sein du CERCL, il me semblait fondamental d'œuvrer pour la construction d'une relation construite comme paritaire du point de vue de la légitimité accordé à la parole et à la réflexion de chacun. Cette dimension m'apparaissait d'autant plus importante pour les participants, dont les parcours étaient marqués par l'absence de liberté de parole, et souvent aussi par le combat pour cette liberté. L'importance de la question de la parole est en outre explicite dans la procédure de demande d'asile politique : la personne doit acter sa demande en produisant un récit détaillé et contextualisé des dangers auxquels il a été soumis dans son pays. A travers ce récit, le demandeur d'asile doit « rapporter la preuve de ses persécutions ou de ses craintes, alors qu'il quitte son pays souvent en urgence » (Durrieu-Diébolt, 2004 : 32), doit faire entendre et légitimer sa parole.

La parité que je proposais de concevoir dans l'atelier s'exprimait à travers l'idée de cette interaction collaborative et de guidage, vers l'exploration de thématiques énoncées comme signifiantes, en fonction de modalités interactionnelles et éthiques (écoute, respect et légitimité partagés, confidentialité, engagement mutuel, coopération…) proposées et discutées par le groupe, constituant les modalités d'un contrat formatif et relationnel définissant le CERCL.

Au-delà de l'énoncer, je tentais d'agir la parité à travers mes relations aux autres, apprenants et co-animateur. La question de la relation que l'on a aux autres est fort complexe. Comment se

décentrer suffisamment pour réfléchir cette relation, qui fonde l'intervention sur et avec l'autre. L'enregistrement des séances me semble indispensable à cet exercice au cœur de l'alter-réflexivité.

Réfléchissant à décrire et à qualifier la relation que je tentais d'agir et d'instaurer dans ce contexte, il me vient d'abord l'idée de la « légitimité ». Les participants au CERCL avaient en commun de se retrouver dans une situation de rupture nette avec tout ce qui constitue brusquement et désormais l'avant, un espace-temps révolu, ce que l'une des participantes a exprimé un jour en disant « toute ma vie est effacée ». De cette vie effacée, il ne reste que l'ambivalence de la demande d'asile, qui met l'individu dans une posture complexe entre terrorisé, héroïque, traitre ou encore suspect, mais aussi privé de toute forme de reconnaissance notamment socio-professionnelle.

Je tentais de construire une relation légitimante, ce qui impliquait que je réfléchisse clairement à mes représentations et à mes sentiments vis-à-vis de la situation de demande d'asile, pour travailler à régler toute forme d'apitoiement, ou, par effet compensatoire, d'idéalisation. Je tentais pour cela de relativiser à l'extrême leur situation sociale actuelle, comme expression extrême et radicale d'une situation de mobilité, avec l'idée d'une dynamique à construire pour apprendre à contextualiser totalement autrement. A travers cette distanciation, je souhaitais favoriser chez eux la possibilité d'apparaître et de se produire autrement que comme « demandeur d'asile », de se légitimer à prendre une autre place, d'autres positions.

Références bibliographiques

Bertucci, M.-M., 2006 : « La fonction du récit de vie dans la constitution de l'identité plurilingue chez les migrants : quelques hypothèses », in M. Molinié & M.-F. Bishop, *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Université de Cergy-Pontoise : 127-140.

Boyer, H., 1997 : *Plurilinguisme : contact ou conflit de langues*, L'Harmattan.

Bretegnier, A., 1996 : « L'insécurité linguistique : un objet insécurisé ? », in de Robillard & Beniamino (éds.), *Le français dans l'espace francophone*, Tome 2, Champion : 903 – 923.

– 2002 : « Vers la construction d'une modélisation de la sécurité / insécurité linguistique », in Bretegnier & Ledegen (éds), *Sécurité/insécurité linguistique : terrains et approches diversifiés*, L'Harmattan : 123-151.

– 2005 : « Communauté linguistique, Etat des lieux et perspectives », in Beniamino et Gauvin (éds.) *Vocabulaire des études francophones*, Broché : 39-45.

– 2007a: « Sociolinguistique, didactique et intervention : inventer des métiers, élargir le champ », in Bretegnier (éd.) : *Langues et Insertions : Recherches, interventions, réflexivité*, « Espaces discursifs », L'Harmattan : 101-118.

– 2007b: « A partir de quelques histoires de langues. Rapports construits aux langues et appropriation linguistique », in *Traverses* n°9 : « Plurilinguismes et subjectivités », LACIS, Montpellier 3 : 245-278.

– 2008 : « Interroger le sens et les enjeux des projets d'appropriation du français *langue d'insertion*. Ouverture d'un champ de recherche-intervention », in Castellotti & Huver (éds.), *Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants*, Glottopol, 11 : 70-80.

– 2009a : « Articuler recherches et interventions… pour construire une professionnalité de sociolinguiste », in ELOY & PIEROZAK, *Intervenir : appliquer, s'impliquer* ? Coll. « Espaces discursifs », Paris, L'Harmattan : 47-54.

– à paraître 2 : « Sociolinguistique alter-réflexive : du rapport au terrain à la posture du chercheur », Symposium *Réflexivité* coordonné par D. de Robillard, Colloque international *Le Biographique, la réflexivité, les temporalités : Articuler langues, cultures et formation*. Université François Rabelais de Tours, juin 2007.

Castellotti V. (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Coll. Dyalang, Publication de l'Université de Rouen.

Dabène L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues,* Hachette, Paris.

Delory-Momberger, C., 2003 : « Les histoires de vie, une herméneutique auto-éducative dans l'interculturel », in Niewadomski & de Villers, *Souci et soin de soi*, L'Harmattan : 261-284.

Demaziere, D., & Dubar, C., 1997 : *Analyser les entretiens biographiques*. *L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan.

Deprez, C., 2000 : « Histoires de langues, histoires de vies », in Leray & Bouchard (éds.), *Histoires de vie et dynamiques langagières*, Cahiers de sociolinguistique, 5 : 167-174
Durrieu-Diébolt, C., 2004 : « Droit d'Asile », in G. Ferréol et G. Jucquois (coord.) : *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin : 29-32.
Fouquet, T., 2006 : « Le journal de terrain ou l'éloge du flou méthodologique », in M. Molinié & M.-F. Bishop, *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Université Cergy-Pontoise : 105-126.
Francard, M., (éd.), 1994 : "De l'imaginaire linguistique des locuteurs et de la dynamique linguistique", in M. Francard, *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve.
– 1993 : *L'insécurité linguistique en communauté française de Belgique*, Coll. "Français et Société" n° 6, Bruxelles, Service de la langue française.
Gaulejac (de), V., 1996 : *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer.
– 1999 : *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Desclée de Brouwer.
Goffman E., 1974 : *Les rites d'interaction* Minuit, Paris.
– 1987 : *Façons de parler*, Minuit, Paris.
Gumperz, J., 1989 : *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, trad. de J. Simonin, Paris, L'Harmattan.
Hassoun, J., 1993 : *L'exil de la langue. Fragments de la langue maternelle*, Point Hors Ligne.
– 2002 : *Les contrebandiers de la mémoire*. Paris, La Découverte.
Houdebine, A.-M. (dir.), 1996 : *L'imaginaire linguistique,* Travaux de linguistique, Université d'Angers.
Hymes, D., H., 1991 : *Vers la compétence de communication*, Crédif-Hatier.
Kaufmann, J.-C., 1996 : *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
Kilani, M., 1994 : *L'invention de l'autre. Essai sur le discours anthropologique*, Lausanne, Payot
Lainé, A., 1998 : *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer.
– 2005 : *VAE, quand l'expérience se fait savoir*, coll. « Trames », édition Erès.
Lafont, R., 1997 : *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*, Paris, L'Harmattan.
Leconte, F., 1997 : *La famille et les langues*, Paris, L'Harmattan.
Leray, C. 2000 : « Histoires de vie en formation d'émigrés de diverses générations », in Leray & Bouchard (éds.), *Op.Cit* : 87-93.
Marchello-Nizia, C. & Picoche, J., 1991 : *Histoire de la langue française*, Paris, Nathan.
Moore D., (coord.), 2001 : *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, Collections Crédif-Essais, Didier
Pineau, G. & Le Grand, J.-L., 2002 : *Les histoires de vie*, Paris, PUF.
Psichari, J., 1928 : « Un pays qui ne veut pas sa langue », *Mercure en France*, CCVII : 63 – 121.
Ricoeur, P., 1985 : *Temps et récit*, tome 3, Paris, Seuil.
– 1990 : *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 424 p.
Robin, R., 2003 : *Le deuil de l'origine, Une langue en trop, la langue en moins*, Paris, Kimé.
Robillard, D. (de), 2007a : « Hétérogénéité linguistique ou linguistique à partir de l'hétérogénéité ? Un questionnement à partir de l'empathie. Un autre soi-même ou soi-même comme un autre ? » in Lambert, Millet, Rispail & Trimaille (éds.), 2007 : *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, « Espaces discursifs », L'Harmattan.
– 2007b : « La linguistique autrement : altérité, expérienciation, réflexivité, constructivisme : en attendant que le Titanic ne coule pas », CAS, 1, *50 ans après le Cours de Saussure : la linguistique en question*, Université de Picardie : 81-228.
– 2007c : « La réflexivité comme compétence professionnelle : un choix stratégique pour sortir de l'opposition 'régulier' / 'séculier' », in A. Bretegnier (éd.) : *Langues et insertions : Recherches, interventions, réflexivité*, Coll. « Espaces discursifs », L'Harmattan : 119-134.
– 1994 : "L'insécurité linguistique en français à Maurice : quand le chat n'est pas là, les souris parlent français ?", in M. Francard (éd.), "L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques", *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain-la-Neuve*, vol. 2 : 109-121.
Sibony, D., 1991 : *Entre-deux, L'origine en partage*, Seuil.
Vermersch, P., 1994 : *L'entretien d'explicitation*, Editions sociales françaises.
Vrancken, D., 2001 : « L'intervention du sociologue, blessure narcissique », in D. Vrancken et O. Kuty (éds.), *Op.cit.* : 243-271.
Vrancken, D. & Kuty, O. (éds.), 2001 : *La sociologie de l'intervention. Enjeux et perspectives*. Bruxelles, De Boeck Université.
Zarate G., 1993, *Représentations de l'étranger et Didactique des langues*, Didier, Crédif-Essais, Paris.