

**« L'écoute avec le récit de vie »<sup>1</sup>**

Je voudrais parler d'une difficulté : celle de mettre en œuvre des compétences professionnelles d'écoute vis-à-vis des apprenants plurilingues grâce à des dispositifs de narration de leurs autobiographies culturelles et langagières.

Cette compétence est de plus en plus requise par la diffusion, dans le champ de l'éducation au plurilinguisme, de démarches biographiques et réflexives (cf. les *Portfolios européens des langues* incitant les apprenants à composer des biographies langagières, des récits d'apprentissages, etc.).

Un premier modèle d'écoute des récits d'apprentissage et de formation s'est construit en sciences humaines à partir d'une représentation : celle de l'écoute « neutre », « scientifique », des « récits de vie ».

Mais je souhaite déconstruire ce modèle et resituer la co-production des discours autobiographiques dans une relation interpersonnelle.

Cette déconstruction conduit l'enquêteur (l'enseignant) à reconnaître

- son rôle d'intervenant exerçant un pouvoir symbolique (celui d'être cet « autrui significatif » impliqué dans une co-énonciation)
- et, d'autre part, une responsabilité qui dépasse les limites classiquement assignées à la pratique éducative (et, a fortiori, aux pratiques d'enquête).

Cette nouvelle responsabilité se comprend mieux si l'on fait, avec Claude Dubar, l'hypothèse d'une crise des ressources langagières dans l'expression de l'identité personnelle. Il y a donc des enjeux sociaux *et* langagiers dans le développement de pratiques autobiographiques en formation.

Et ces pratiques se construisent en réponse à une demande sociale : celle de sortir de cette crise en augmentant les possibilités (individuelles et collectives) d'articuler toujours plus dans le langage, la vie et les apprentissages, savoirs expérientiels et savoirs théoriques, histoire individuelle et histoire collective.

Incité, aujourd'hui, plus qu'hier, à réussir chaque étape de son parcours (personnel-professionnel), l'individu contemporain doit narrer sa vie dans une ou plusieurs langues, au cours de ses mobilités culturelles afin de tisser et retisser les liens (narratifs et sociaux) qui, seuls, lui permettent d'éprouver et de développer son humanité *d'homme pluriel*. C'est pourquoi j'envisage la construction de l'identité professionnelle de didacticien comme intégrant une capacité à écouter l'histoire d'autrui, dans le cadre des activités d'enseignement et de recherche.

---

<sup>1</sup> Cette communication prend appui sur un article publié sous le titre « une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien autobiographique » par le *Laboratoire d'études sociolinguistiques sur les contacts de langues et la politique linguistique* <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/> dans le cadre d'un ouvrage que j'ai coordonné avec E. Huver en 2009 et intitulé *Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue*.

Mais, en formation initiale, celui que l'on écoute, c'est également soi-même : jeune enseignant de français langue étrangère ou seconde élaborant une compétence de praticien réflexif en tenant son journal de bord d'apprentissage (Cadet, Causa, 2006), en réalisant un *Portfolio* ou en effectuant un travail d'anthropologie réflexive (conscientisation de son propre répertoire culturel)<sup>2</sup>.

Pour devenir un enseignant et jeune chercheur réflexif, l'individu doit donc développer des compétences diversifiées, adaptées à ces différentes situations et postures d'écoute :

- écoute de « soi », envisagé comme devant et pouvant mener une réflexion auto-formative sur ses propres constructions plurielles en langues et cultures.
- écoute de l'autre, considéré comme informateur au cours d'une enquête ou vu comme sujet en apprentissage.

Distinguer deux postures d'écoute de l'autre dans la pratique du récit de vie.

- une écoute hétéro-formative à visée scientifique

- et une écoute éducative à visée auto-formative (Pineau, 1983, Desroche, 1984).

Cette analyse nous conduit à avancer qu'une distinction doit bien être opérée entre deux approches de l'altérité et deux manières d'écouter celle-ci. Une première écoute est orientée vers la formation de celui qui écoute, grâce à l'obtention de données analysables (dans le cadre d'une discipline), et évaluables selon les critères de sa communauté scientifique.

Un second type d'écoute est centré sur les effets formateurs que la co-production des discours autobiographiques a sur les apprenants. En ce sens, elle est auto-formative pour ces derniers et évaluée à l'aune des apprentissages réalisés par ceux-ci.

Pour passer de la première posture d'écoute à la seconde, il convient de forger une compétence professionnelle fondée sur la prise en compte et l'analyse située des implications (personnelles et institutionnelles) qu'ont les histoires langagières dans la vie socio-affective d'un sujet ou d'un groupe en formation. Cette compétence permet de créer le cadre pédagogique le plus adapté à ce projet.

Elle se fonde sur une éthique assumée et sur un code déontologique négocié avec l'informateur, l'apprenant ou le groupe.

**Mais comment, expliquer la permanence et le succès du terme « récit » de vie en sciences humaines alors que le dispositif qui en permet la co-construction est celui de l'entretien ?**

Pour tenter de répondre à cette interrogation, je me suis intéressée il y a quelques années à la manière dont Daniel Bertaux, le sociologue ayant importé le terme et la pratique du « récit de vie » à partir de 1976 dans la sociologie française, justifie le choix de ce terme dans notre langue. Dans *Les récits de vie*, ouvrage qu'il publie en 1997 dans le but d'expliquer l'ethnosociologie aux étudiants en sciences sociales, Daniel Bertaux raconte qu'il a préféré « récit de vie » à « histoire de vie », car ce

---

<sup>2</sup> Voir le projet de recherche FARR (Formation et Accompagnement à la Réflexivité dans la Recherche) que nous mettons en œuvre en équipe, au sein du DILTEC : <http://www.univ-paris3.fr/recherche-action-accompagner-la-production-des-ecrits-reflexifs-tout-au-long-de-la-formation-a-l-enseignement-et-a-la-recherche--376058.kjsp>

dernier terme (traduit de l'américain *life history*), « présentait l'inconvénient de ne pas distinguer entre l'histoire vécue par une personne et le récit qu'elle pouvait en faire, à la demande d'un chercheur à tel moment de son histoire ».

Pour expliquer précisément à son lecteur sa conception de cet objet, Daniel Bertaux le distingue d'abord du sens commun qui aspire à un récit de vie « complet », traitant de la « totalité de l'histoire d'un sujet ». Dans le sens commun, (y compris sociologique), cette totalité « embrasserait la naissance, voire l'histoire des parents, leur milieu et origines sociales ». Ce récit « couvrirait toute l'histoire de la vie du sujet. Pour chaque période de cette histoire, (il) décrirait non seulement la vie intérieure du sujet et ses actions, mais aussi les contextes interpersonnels et sociaux ». Cette représentation « totale » prendrait son origine dans l'autobiographie. Mais elle pose à Daniel Bertaux le problème suivant : appliquée de façon irréfléchie au récit de vie, cette représentation propose un idéal inaccessible au sociologue qui ne peut pas se consacrer à « un long travail auprès d'une seule personne ». La difficulté est la suivante : pour le sociologue, la *narration* renvoie à l'idée d'une histoire totale. Or, cette totalité, si elle peut être appréciée sur le plan de son expressivité, ne peut pas être reconnue sur un plan scientifique. Le sociologue différencie donc les publications de récits de vie complets remplissant une fonction expressive (ou fonction de communication) et les publications de fragments de récits de vie, remplissant eux une fonction de recherche.

Ainsi, si l'apprenti chercheur décidait malgré tout de consacrer du temps au récit d'une seule personne et de publier une « histoire de vie », cette publication ne remplirait qu'une « fonction expressive » et non une « fonction recherche » qui obéit, elle, à une logique distincte. Car en rendant publiques ses données, le chercheur « tend à abdiquer son rôle d'analyste, mettant ainsi en danger le statut scientifique de sa discipline ». C'est ce que bien des universitaires pensent, même si Bertaux le regrette. Et c'est de cette manière qu'ont été, nous dit-il, jugées les cinquante transcriptions d'entretiens « qui s'apparentent à des mini-récits de vie », regroupés dans *France parle, la misère du monde* (Bourdieu, 1993).

Dans le cas où le chercheur souhaite être reconnu comme tel, il lui incombe donc d'établir des liens théoriques entre ces fragments narratifs et de les reconstruire dans une totalité satisfaisante au regard des critères d'appréciation scientifiques propres à sa discipline.

## **Le paradoxe**

On arrive donc au paradoxe suivant : d'un côté Daniel Bertaux fait connaître en France les travaux des anthropologues et des sociologues nord-américains sur le récit de vie et contribue à diffuser ce qui avait été salué dès les années 50 par Levi – Strauss comme donnant accès à « la reconnaissance d'une complexité multidimensionnelle des données qui structurent l'expérience », mais de l'autre, ce même chercheur semble ne pas pouvoir faire entrer cette complexité dans le cadre où il se situe (Mohia, 2000 : 260). En effet, celui qui publie une histoire de vie *in extenso* court le risque d'être mal évalué par sa discipline (ici, la sociologie), par abdication de son rôle d'analyste et peut-être aussi par incapacité à analyser une histoire « complète », c'est-à-dire qui « déborde » de son seul champ disciplinaire.

A ce point de mon analyse, la diffusion du terme récit de vie en sciences humaines prend un nouveau sens. Car ce terme a contribué à installer durablement dans nos disciplines, sinon le déni, **du moins l'effacement de l'implication du chercheur**

**dans l'acte de sollicitation, d'écoute et de recueil d'une parole ancrée dans la subjectivité de l'énonciateur et adressée à quelqu'un d'autre au fil d'un discours.**

Le travail réel, consistant à recueillir un discours dans le cadre d'une relation interpersonnelle à visée de recherche, est ainsi doublement masqué : du côté du locuteur et du côté de l'allocutaire, respectivement réduits à des positions d'informateur et d'enquêteur, termes qui occultent l'implication des deux interlocuteurs et l'affectivité nécessaire à la création d'une relation humaine. C'est donc la méthode (fondée sur la prise en compte de l'*intersubjectivité* nécessaire à l'entretien *autobiographique*) qui finit par être voilée sous ces étiquettes (« récit de vie », « entretien narratif »).

Le terme « biographie langagière » n'échappe pas à cette euphémisation : il contribue à neutraliser la dimension *interpersonnelle* pourtant nécessaire à toute production langagière co-énoncée<sup>3</sup>.

### **Décrire les pratiques réelles d'enquête par entretien**

La question de l'écoute et le thème de la compréhension ont fait l'objet de pages marquantes dans la littérature sociologique. Je citerai celle qu'écrivait en 1993 Pierre Bourdieu, dans le chapitre intitulé « Comprendre », en conclusion de *France Parle, la Misère du monde* :

« La connaissance préalable la plus approfondie resterait incapable de conduire à une véritable compréhension, si elle n'allait pas de pair avec une attention à autrui et une ouverture oblatrice qui se rencontrent rarement dans l'existence ordinaire (...).(Bourdieu, 1993, 911-912)

Ces propos sont ceux d'un chercheur qui, parvenu à la notoriété, témoigne de ce qui constitue à ses yeux l'un des deux piliers de sa démarche d'enquête : la complexité de la relation d'écoute ; l'autre pilier étant constitué par sa connaissance préalable du terrain. Mais, ce que Pierre Bourdieu dit ici, c'est aussi son attention au « drame singulier ».

### **Une relation dialogique et interpersonnelle**

Dans son chapitre conclusif (intitulé « Comprendre », op.cit.), Bourdieu utilise lui aussi le terme amour qu'il commente de la manière suivante :

« La disposition accueillante, qui incline à faire sien les problèmes de l'enquêté, l'aptitude à le prendre et à le comprendre tel qu'il est, dans sa nécessité singulière, est une sorte *d'amour intellectuel* » (Bourdieu, op.cit., 914).

Bourdieu explore ensuite quelles sont les « conditions de félicité » de l'entretien qui permettent à un « discours extra-ordinaire » d'apparaître avec cette « *intensité expressive* » et ce « *bonheur d'expression* » auxquels parviennent certains enquêtés

---

<sup>3</sup> Ces questions sont centrales (et largement débattues) dans le cadre du séminaire de master créé en 2016 au département FLE de Paris 3 : *La méthode biographique en didactique des langues et des cultures : héritages et innovations* ainsi que dans le cadre du séminaire doctoral *recherche sociobiographique dans le champ du plurilinguisme et de l'interculturel* : <http://epresence.univ-paris3.fr/7/Watch/1685007.aspx>

lorsque l'enquêteur sait manifester les signes de sa totale disponibilité et de sa capacité à accompagner (par ses questions, suggestions et son attente silencieuse) cette « *auto-analyse provoquée* ».

Pour le Bourdieu de *France parle*, cela ne fait pas de doute : un bon entretien est fondé sur la compétence du chercheur à écouter et à comprendre ce que l'homme ordinaire lui raconte. Cette capacité de compréhension, présente dans toute communication verbale, se trouve portée au premier plan par l'entretien autobiographique, créant les conditions pour que le sujet de l'énonciation puisse dérouler un discours en première personne au sujet de sa vie. Un discours qui se trouve être caractérisé par l'entrecroisement de dimensions autobiographique et réflexive.

Or, la relation interpersonnelle est précisément l'espace d'interlocution où ce tissage peut avoir lieu, permettant à l'énonciateur de circuler à travers les facettes de son identité. C'est ce que démontre, entre autres, Francis Jacques dès 1982 fondant sa philosophie du langage sur le rapport, entre subjectivité et communication. Jacques propose une anthropologie relationnelle reposant sur la conviction selon laquelle « le milieu original et authentique de notre compréhension est la communication intersubjective » (Jacques, 1982, 21). La notion de subjectivité est ici fondée sur l'hypothèse suivante : « L'énonciateur est un sujet dans la mesure où parler pour lui consiste à s'identifier au cours et à travers les communications où il lui est donné de prendre part » (ibid., p. 18).

Dans cette perspective, le locuteur cesse d'être au centre de l'énonciation comme celui qui mobilise l'appareil de la langue au service de son dire : « l'énonciation apparaît désormais comme une activité conjointe de mise en discours où le locuteur et l'allocutaire sont des instances en relation actuelle » (Jacques, op.cit., p.27).

Renoncer à la centralité du locuteur rend plus complexe la question de la subjectivité dans le langage. Le seul lien qui puisse s'établir entre les deux processus (de référence au monde et d'identification de soi), passe par le lien allocutif et délocutif qui relie l'homme aux autres hommes. C'est pourquoi, « Je dois être capable d'accueillir l'adresse ou l'interpellation d'autrui qui me dit tu, sous peine de ne pas être je (...). Pendant le même temps, je dois être capable de me reconnaître comme l'objet d'un discours qui me concerne à la troisième personne ; ce il alors c'est moi. Entre les trois instances - je, tu, il - le lien est indissoluble. Le résultat est une unité structurelle d'une énorme complexité logique : la personne » (Ibid., p.51). Si « moi », « toi » et « lui », sont les trois valeurs de position dans un acte de communication, on peut définir l'identité personnelle par la capacité de recouvrement de ces trois positions, dans cet acte. Claude Dubar ne dit pas autre chose lorsqu'il affirme :

« C'est la raison pour laquelle, lorsqu'on veut parler de l'identité personnelle on est nécessairement entraîné dans une spirale de pronominalisation qui oblige à distinguer le Je du « soi », puis le « soi-même », sans jamais oublier la présence déterminante du « Tu » (puisque tout langage même intérieur est dialogique). Ce « tu » peut être ou non, médiateur entre « soi » et « soi-même », tous deux pronoms réfléchis ; le rapport à l'autre s'inscrit ainsi au cœur de l'énonciation du sujet » (Dubar, op. cit., p.212).

L'entretien autobiographique apparaît alors comme l'un des actes de communication permettant au recouvrement des trois positions (« moi », « toi » et « lui ») de s'effectuer de manière privilégiée.

## Conclusion

Penser l'écoute dans une relation interpersonnelle oblige à reconnaître son rôle d'intervenant exerçant un pouvoir symbolique : celui d'être cet « autrui significatif » (Mead) qui écoute et accompagne, garde une trace écrite, publie, diffuse, produit des connaissances à partir de ce témoignage, si possible en accord (voire, en collaboration) avec le témoin. C'est donc (se) reconnaître une responsabilité qui dépasse les limites habituellement assignées à la pratique de l'enquête scientifique ou à la pratique éducative. Pourtant, cette responsabilité nous incombe. En effet, nous avons fait, avec Claude Dubar, l'hypothèse d'une crise des ressources langagières (mais aussi cognitives, éthiques, réflexives et narratives), de l'identité personnelle. Ceci nous a conduit à admettre que le développement de pratiques autobiographiques dans le domaine de la formation (initiale et continue) en didactique des langues et des cultures révèle une demande sociale : celle de tenter de sortir de cette crise en augmentant les possibilités (individuelles et collectives) d'articuler toujours plus dans - et à travers - le langage, la vie et les apprentissages, les savoirs expérientiels et les savoirs théoriques. Celle de permettre à l'individu de réussir chaque étape de son développement tout au long de ses mobilités sociales et culturelles et au gré des va-et-vients entre deux ou plusieurs langues associées à ces mobilités. C'est cette hypothèse qui me conduit à former les futurs enseignants de master en didactique du FLE et des langues du monde pour qu'ils puissent 1°) à leur tour, travailler dans ce sens-là auprès de leurs futurs élèves et étudiants et 2°) mettre en œuvre cette écoute dans leurs entretiens de recherche.

## Sitographie

Les séances du séminaire doctoral de l'ED 268, consacré en 2015-2016 à « la recherche sociobiographique dans le champ du plurilinguisme et de l'interculturel » sont enregistrées sur ISorbonne <http://epresence.univ-paris3.fr/7/Watch/1685007.aspx>

## Bibliographie

Bertaux D., 1997, *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan Université, (éd. 2003).

Bourdieu, P., (dir.) 1993, *France Parle, La misère du monde*, Paris, Seuil.

Causa M. et Cadet L., 2006, « Devenir un enseignant réflexif, Quels discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? », in : Molinié M., (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, numéro spécial Recherche et Application N°39 - Le Français dans le Monde, FIPF-CLE international, 69-84.

Dubar, C., 2001, *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, PUF, Le lien social (1<sup>ère</sup> éd. 2000). Desroche, H., 1984, *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée*, Document de l'Université coopérative internationale (UCI) n° 1, Unitrans Québec/Urefco-Cortu, Ottawa.

Jacques, F., 1982, *Différence et subjectivité*, Paris, Aubier Montaigne.

Kaufmann J.-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.

Lüdi G., 2005, « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition / enseignement des langues », in : Mochet et al. (éds.), *Plurilinguisme et apprentissages*, Mélanges Daniel Coste, Lyon, ENS Editions, 143-154.

Molinié, M., 2007, « Faire de son biculturalisme un objet de savoir en sciences humaines », in : M. Causa, *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives*, Français dans la monde - Recherches Applications n°41, Clé international-FIPF, Paris, 147-156.

Molinié, M. (2015). *Recherche biographique en contexte plurilingue*. Paris : Riveneuve