

Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique

Muriel MOLINIE

Université de Cergy-Pontoise, UFR Lettres et Sciences humaines, Dpt Lettres
Modernes, 33, bd du Port, F-95011 Cergy-Pontoise cedex;
molinie.muriel@wanadoo.fr

Der Artikel stützt sich auf ein Forschungs- und Aktionsprogramm in der französischen *Vendée*, welches vom *Département de langues et littératures romanes* der Universität Chicago im Rahmen des Französischkursus durchgeführt worden ist. Die Autorin interessiert sich für den Akkulturationsprozess, wie er von zwei nordamerikanischen Studierenden empfunden wird. Sie stützt sich dabei auf verschriftlichte autobiografische Fragmente (Gespräche, Logbücher, Videofilme) aus der Zeit vor und nach dem Aufenthalt. Dabei zeigt sie zunächst, dass die exolinguale Situation von den Lernenden als soziolinguistischer Bruch erlebt wird. Im Folgenden analysiert sie, wie die Studierenden diesen Bruch in ein biografisches «Ereignis» umwandeln, das eine Etappe ihrer Geschichte darstellt: die Etappe, während derer sie allmählich eine kohärente und kongruente Repräsentation ihrer Zweisprachigkeit aufbauen.

Cette réflexion sur la discontinuité langagière à laquelle la mobilité internationale expose les sujets, les conduisant parfois à imaginer de nouvelles cohérences identitaires, s'appuie sur une recherche-action, dont André Levy lors d'un colloque récent sur ce thème rappelait qu'

elle s'est développée comme une pratique de recherche et d'intervention en réponse à une demande de «clients» (personnes ou groupes), confrontés à des difficultés dans des situations de la vie réelle. [Elle] est conçue comme ayant pour objet de favoriser la participation et l'implication des acteurs-sujets dans l'analyse de leurs problèmes et la recherche d'issues possibles (Levy 2001, p. 5).

Le problème posé ici à six sujets anglophones en séjour en France était celui de l'opacité d'une langue et d'une culture étrangères ainsi que les résistances ressenties par chacun face à un changement total de cadre de vie; leur «recherche d'issues» devait les conduire à faire de ce séjour et malgré ce «problème», une situation propice à un apprentissage réussi... Notre intervention devait les guider dans cette dynamique.

Dans l'analyse qui suit, nous mettrons particulièrement en relief les processus au travers desquels deux apprenants tentèrent de produire de nouvelles cohérences dans leur itinéraire de formation en y intégrant la discontinuité linguistique de leur séjour à l'étranger. Cette analyse de contenus s'appuiera sur les activités réflexives et méta-langagières réalisées et mises en mots dans des textes écrits ou oraux. C'est ainsi qu'élaborée progressivement sous forme de fragments biographiques, l'expérience vécue à l'étranger devient en fin de séjour narration d'un apprentissage différent de ceux effectués jusque

là: cet apprentissage semble avoir quelque incidence sur l'image de soi et, plus précisément, sur les processus d'auto-identification du narrateur comme sujet bilingue.

Le cadre didactique

Il était une fois ... six apprenants nord-américains du département de langues et littératures romanes de l'université de Chicago, séjournant pendant neuf semaines, au printemps 1996, dans un petit village de l'ouest de la France, en Vendée. Accueillis dans des familles très motivées dans cette fonction d'accueil, les étudiants bénéficiaient d'un apprentissage guidé de français d'une trentaine d'heures par semaine, dispensées par le Centre International de Langue et Civilisation (CILAC) en réponse à la demande de l'université cliente. Le projet de cette dernière était que les apprenants vivent le moins possible les processus d'acquisition mis en œuvre dans les différentes situations exolingues qu'ils allaient rencontrer en Vendée. Pour cela, il fallait qu'ils puissent utiliser ces *situations* de manière à ce qu'elles soient globalement formatives pour eux, y compris sur le plan de leur capacité d'ouverture à l'altérité. Ici, le terme «situation» désigne la relation liant le sujet à un milieu à un moment donné. Dans ce sens, une situation n'est pas seulement faite de conditions objectives extérieures, elle est «éprouvée» et n'a de sens qu'en fonction de ce qu'elle est «pour soi», à travers le filtre de la subjectivité du sujet. La question traitée dans cet article: *comment la discontinuité langagière inhérente à la situation exolingue se transforme-t-elle en une cohérence biographique pour le sujet?* indique que nous prenons en compte l'interaction apprenant-milieu comme constituant un tout indissoluble. Mais elle suggère également que cette situation est un problème posé à l'apprenant, auquel sa réflexivité, son travail biographique et son action peuvent apporter une réponse¹. C'est en tout cas ce que nous allons tenter de montrer.

Notre intervention devait satisfaire l'université cliente qui souhaitait que ses étudiants progressent non seulement sur le plan linguistique mais également sur le plan de leur ouverture à une culture étrangère. Dans ce but, notre offre didactique était caractérisée par une alternance entre:

- apprentissages (linguistiques et culturels) guidés dans le cadre d'une «classe de langue», menée par l'enseignante (moi-même), et son assistant, selon une approche communicative;

1 cf. «Situation», in Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant (1979, p. 956).

- apprentissages non guidés, «hors murs»: en famille, dans l'espace villageois, entre pairs anglophones, en animation dans les écoles maternelles du village, etc.
- apprentissages semi-guidés comprenant notamment les entretiens entre l'enseignante et les étudiants autour de la conduite du projet de ces derniers.

Grâce à cette alternance, les étudiants devaient atteindre en neuf semaines et de manière «intensive», les objectifs fixés par une université réputée pour être l'une des plus exigeantes du pays. Signalons enfin que les objectifs culturels entraient pour vingt-cinq pour cent dans l'évaluation finale de chaque étudiant.

Nos principes d'intervention

Orientant le cours de notre recherche-action, nos principes étaient les suivants:

- Pour faciliter ce difficile passage d'un système de représentations à un autre (Trévisse 1992), les activités réflexives ont une fonction d'aide à la conscientisation et à la conceptualisation: des tâches axées sur la réflexion personnelle, les auto-explications, la traduction intérieure «pour soi» tels que les auto-enregistrements et les journaux de bord avaient donc toute leur place dans ce programme.
- Il est aussi important de s'intéresser à la manière dont les apprenants développent leurs propres «méthodes» pour mieux communiquer, que de les inviter à développer celles-ci.
- Il convient d'appréhender l'apprenant dans son histoire acquisitionnelle et personnelle².

Considérant l'apprenant comme pouvant énoncer le sens qu'a pour lui le fait même d'apprendre, nous allions très tôt favoriser la mise en mots de son expérience linguistique et culturelle. Celle-ci fut l'objet d'un entretien de groupe filmé qui, dès la première semaine, devait créer les conditions propices à une première formulation de cet «éprouvé», formulation qui serait reprise et travaillée par chaque apprenant dans le cadre d'un *projet personnel*. Le sens

2 Nous reprenons volontairement les termes dans lesquels M.T. Vasseur et J. Arditty présentaient leurs conclusions la même année (Vasseur & Arditty, 1996), car ils correspondent aux principes mêmes de cette intervention.

énoncé initialement en groupe ferait alors l'objet d'une élaboration individualisée.

A la recherche de cohérence: le projet de l'apprenant

Dans une intervention qui vise l'acquisition d'une seconde langue, l'enseignant tente d'être cet «autre» qui rend possible l'apprentissage. Comme l'indique Francis Jacques (1983, 54), «communiquer avec soi, ce n'est pas faire réflexion sur soi, c'est *entrer en rapport* avec soi-même. L'autre m'est nécessaire pour accomplir mon identification personnelle». Cette fonction de l'autre s'apparente à la fonction de *Tiers*: celui qui rend possible la prise de distance de l'apprenant vis-à-vis de sa langue maternelle et la construction d'un savoir *de* et *en* langue étrangère. Dans le cas décrit ici, l'identification des apprenants à leur langue maternelle peut être globalement synthétisée dans la formule suivante: ma langue maternelle = moi. Le Tiers intervient donc pour «séparer» l'apprenant de sa langue en lui proposant un objet à co-construire: le projet de l'apprenant. Cette relation est fondée sur une réciprocité d'intérêt: l'enseignant attend de l'étudiant qu'il se mette en projet et communique au groupe un savoir élaboré en langue étrangère. L'étudiant attend de l'enseignant qu'il facilite cette mise en projet et en œuvre. Cette relation reconnaît l'asymétrie et la complémentarité des rôles. Elle s'étaye sur trois éléments:

- Un cadre spatial et temporel dans lequel l'étudiant s'engage selon des modalités propres et (re)négociables.
- La consigne de l'enseignant:
 - L'étudiant réalise un projet attestant de sa recherche de compréhension culturelle et de contact avec le milieu francophone.
 - Il met en forme (film, récit, essai...), les résultats de sa recherche avant d'exposer celle-ci devant le groupe de pairs.
- L'énonciation de règles déontologiques:
 - Les entretiens entre l'enseignant et l'étudiant autour du projet de celui-ci, ne font pas l'objet d'une évaluation. Seule la présentation du travail de recherche devant le groupe est évaluée selon des critères explicites.
 - Le projet personnel de l'étudiant ne comporte pas obligatoirement une dimension biographique ou réflexive. Si tel est le cas, cette dimension

s'exprime dans des formes diversifiées: il n'y a pas de norme établie en la matière.

Deux parcours

C'est dans ce cadre que deux étudiants ont plus particulièrement mobilisé leurs ressources réflexives, plaçant au cœur de leur projet la question de leur propre rencontre avec l'autre langue/culture. Voici très brièvement résumés, les parcours d'Allan et de Michèle pendant et après leur séjour en Vendée.

En Vendée, Allan rédige quotidiennement un journal de bord qu'il intitule *Carnet du voyage*. Il conçoit et réalise un projet personnel pour lequel il interviewe quelques villageois au sujet de leur «déjeuner de midi». Plus tard, au moment où il formalise cette enquête dans un film (tourné en vidéo), intitulé *Sans parler*, il explique le véritable sujet de son enquête, à savoir son propre rapport à la communication orale et sa peur d'adresser la parole à des inconnus. Il présente ce film devant le groupe. De retour à l'université de Chicago, au trimestre d'automne suivant, il devient assistant du groupe «Modern France», chargé d'organiser des activités culturelles francophones sur le campus. Dans le cadre de l'un des cours que je donne alors à l'université³, il présente un texte autobiographique intitulé *Le rhinocéros: les idées d'Allan* (sur support multimédia), qui synthétise de manière métaphorique son séjour en Vendée. Au trimestre suivant, il repart de façon autonome (hors programme), séjourner un an en France et y faire du théâtre amateur.

Pendant le trimestre de printemps, en Vendée, Michèle rédige également son journal de bord et conçoit un dispositif particulier pour son projet: elle demande à effectuer un stage à l'Auberge du village pour y apprendre le métier de serveuse. A la fin de sa formation, elle réalise un documentaire sur support vidéo dont le sujet est: son apprentissage du métier de serveuse et sa vie à l'Auberge. Elle présente ce film dans le groupe. En fin de programme, en réponse à l'une des questions de l'examen final, elle écrit un conte philosophique sur l'expérience individuelle et collective, vécue en Vendée. Conformément à ses plans, elle passe ensuite l'été à Paris où elle travaille comme serveuse dans divers restaurants. Elle reprend ensuite le cours de ses études à l'université de Chicago.

3 Je venais en effet d'être recrutée comme Visiting Lecturer par le département de langue et littérature romanes pour les trimestres d'automne et d'hiver avant de repartir en Vendée pour le trimestre de printemps...

La textualisation des discontinuités

Transcription de l'entretien semi-directif mené en première semaine:

L'enseignante: Comment ça se passe pour vous en ce moment avec le français?

Allan: Je pense en ce moment, je pense, je suis pensé le problème avec moi est cette question de compréhension. Il y a beaucoup de choses que je ne connais et je veux une explication mais je ne connais ... je ne sais comment je peux gagner l'explication et je pense pour moi en ce moment en classe avec les deux langues français anglais serait meilleur parce que je pense, je pourrais trouver les explications pour les choses je ne comprends pas. Parce que chaque fois je ne comprends quelque chose le niveau est plus mauvais parce que les choses construisent sur cet autre chose et le tour est très grand.

L'enseignante: Et est-ce que ce sentiment de ne pas pouvoir tout expliquer en français vous fragilise? Qu'est-ce que cela vous fait à l'intérieur? De ne pas pouvoir expliquer toute votre pensée, de ne pas pouvoir expliquer des choses en français, qu'est-ce que cela crée comme répercussion? Vous vous sentez énervé, en colère, qu'est-ce que ça crée comme sentiment?

Allan: C'est tout ...

Hannah: Stupidité

Marie: C'est très frustré quand tu comprends plus que tu peux dire

Michèle: Mes pensées sont américaines mais pour la parole, pour exprimer ce que je pense je dois trouver une pensée plus simple et je me sens bête quelquefois.

L'enseignante: Tout le monde fait cela, comme stratégie, de simplifier le propos?

(Les étudiants opinent du chef).

Situation exolingue et discontinuité sociolinguistique

Dans cet entretien de groupe est explicitée la difficulté de la relation aux autres éprouvée par l'ensemble des étudiants, dans sa dimension tant sociale qu'affective. Jusqu'ici, leur représentation de la relation entre la pensée et la communication était celle d'un continuum:

les représentations du monde et du rapport de soi au monde chez l'apprenant adulte sont forgées et s'expriment pendant un long moment prioritairement par les mots et les agencements de la langue maternelle (Trevisse 1992, 91).

Or, en situation exolingue, une discontinuité s'instaure entre langage intérieur et dialogue avec les autres. Cette discontinuité devient une difficulté: celle d'établir une interaction sociale dans une langue autre que celle dans laquelle leur discours intérieur s'était construit jusque-là. Comment cette difficulté sera-t-elle gérée par Allan et Michèle? Ils explorent cette question selon deux angles contrastés et élaborent deux stratégies différentes.

Allan présente sa stratégie en trois points. Il définit tout d'abord deux types de problèmes: premièrement «il ne comprend pas» les Français et, deuxièmement, il ne sait comment obtenir auprès d'eux les «explications» qui lui manquent pour les comprendre. Il situe alors le cadre didactique au centre de la

résolution de son problème et délègue à l'enseignante la responsabilité de remédier à ses difficultés de compréhension en lui proposant d'enseigner dans les deux langues. Ce bilinguisme didactique lui permettrait d'accéder en anglais à l'explication de ce qui est, pour lui, opaque en français. Enfin, il argue: sans ces explications en langue source, son niveau risque d'être de plus en plus mauvais, car ses nouvelles connaissances risquent de s'établir sur des malentendus. Or, «le tour est très grand»: si «ce tour» est une tour (de Babel?), elle risque de s'écrouler, minée par toutes ces incompréhensions.

A la différence d'Allan, Michèle tente de résoudre son problème en autonomie. Elle énonce le problème: «Mes pensées sont américaines», présente sa stratégie: «mais pour la parole, pour exprimer ce que je pense, je dois trouver une pensée plus simple» et, pour finir, mentionne le coût affectif de cette stratégie de simplification: «et je me sens bête quelquefois».

Ces deux locuteurs se représentent différemment leur position dans les interactions avec les natifs: alors que la jeune femme semble avoir adopté une position «intégrée dans des réseaux de communication malgré son «déficit» linguistique», Allan «se trouve placé en position d'extériorité (la posture d'apprenant constituant l'une des figures de cette extériorité)» (Véronique 1994, 113). Michèle, en contexte interactionnel non guidé, élabore donc une micro-stratégie. Pour communiquer sa pensée, elle simplifiera son propos. Passant d'une langue à une autre elle accepte de faire varier son comportement linguistique et de ne pas «être la même» dans la communication exolingue. Enfin, relevons que *les sentiments* éprouvés par les autres étudiants à ce stade de leur immersion sont coûteux tant au niveau de ce qu'ils éprouvent, (par exemple, la frustration évoquée par Marie qui comprend davantage qu'elle ne peut exprimer), que de ce qu'ils donnent à voir aux natifs. Le sentiment d'être bête ou stupide parce qu'ils n'arrivent pas à dire en LE ce qu'ils expriment en LM est directement relié aux problématiques de «face» ou encore à la difficulté de co-construire de manière satisfaisante les interactions propres à faire avancer leur construction identitaire et leur recherche de rôles sociaux.

Vers la mise en mot des processus d'acculturation

La situation de séjour à l'étranger a comme caractéristique de placer la différence culturelle au cœur de la vie sociale et communicationnelle. Le sujet, pour s'adapter, doit acquérir de nouveaux codes (une langue, des règles non

écrites, des comportements, des manières de dire et de faire...). Cette acquisition peut se heurter à de fortes résistances de sa part. En effet, sa langue maternelle l'avait déjà inscrit dans un monde social, dans des réseaux de socialisation primaire et secondaire, au cours d'une histoire dans laquelle les dimensions singulières et collectives s'entremêlent. En situation exolingue, le sujet éprouve (et (re)découvre) combien sa langue maternelle a modelé «sa culture», c'est-à-dire sa construction identitaire, sa manière d'être au monde et sa relation aux autres. Nous allons donc tenter de comprendre comment Allan et Michèle articulent leur construction identitaire antérieure avec l'ouverture à l'altérité que propose la vie dans une autre langue.

Fragments biographiques et correspondance

Extrait du Film: *Sans parler* (Allan, mai 1996)

Avez-vous jamais eu peur de quelque chose? Quand j'étais jeune, j'avais peur du noir. Il n'y avait rien pour avoir peur, mais moi j'avais peur encore, j'avais peur de l'inconnu. Aujourd'hui j'ai peur, c'est une peur bête, c'est une peur de parler. Je me demande, pourquoi? Je sais que j'ai besoin de pratique parler, je sais que je n'ai pas les années d'expérience comme avec l'anglais mais je reste peu communicatif. Oui c'est vrai que je parle quand quelqu'un parle avec moi mais je ne commence pas la conversation. Aux Etats-Unis je peux parler avec quelqu'un que je ne connais pas et je peux partager mes pensées, idées, sentiments et désirs vite et sans difficultés. En France, je n'ai pas le courage de parler avec quelqu'un que je ne connais pas. J'ai peur de l'inconnu [...].

Fin du *Carnet du voyage* (Allan, mai 1996)

En dépit de mon opposition à la langue ça s'est infiltré dans ma vie j'écris et parle en français et en anglais. J'utilise les noms Français et anglais. J'utilise les noms Français – rien compliqué – le livre, le verre de vin, mon lit ... j'utilise les petites expressions françaises tout le temps comme: *pourquoi pas, allez-y, je pense que, Qu'est-ce qui s'est passé?* C'est un hybride français/anglais avec les deux – l'écriture et la parole [...]. Je me dis: *est-ce que j'ai fait un gros effort en France? Est-ce que j'ai voulu beaucoup trop? ou Est-ce que je suis en cours de fermentation* – fermentation de la connaissance que j'ai acquis en France. C'est bizarre.

Correspondance entre l'enseignante et Allan (avril-juillet 1996)

Ce que tu analyses sur ton rapport à la langue (maternelle et étrangère) et sur l'évolution de ce rapport m'intéresse particulièrement pour comprendre ce qu'un étudiant traverse comme étapes en immersion' (M. Molinié, avril 96, sur le «Carnet du voyage» d'Allan)

La raison pour laquelle que je t'écris est que je veux partager quelque chose au sujet de mon rapport à la langue (maternelle et étrangère) cela pourrait t'intéresser (lettre écrite par Allan en juillet 96 et adressée à M. Molinié).

Extrait de: *Le rhinocéros, les idées d'Allan* (décembre 1996)

Au printemps 96, j'étais dans une immersion culturelle en France. L'objectif du programme était d'augmenter radicalement la compétence d'un débutant en français. Par suite d'une expérience personnelle, je suis devenu extrêmement intéressé au théâtre français comme outil éducatif. Pendant les 4 dernières semaines, j'ai regardé plusieurs pièces écrites originellement en français. Une de ces pièces, *Rhinocéros* de Ionesco, est une histoire d'un homme en conflit avec

lui-même. Il ne peut pas décider s'il va devenir ou pas rhinocéros comme le reste du monde. J'ai senti que le monologue qui dépeignait sa lutte avait beaucoup de parallèles avec une lutte que j'ai vécue. En France, j'avais une grande résistance interne, j'étais incapable de sentir, incapable de communiquer effectivement.

Je n'étais pas certain si c'était ma connaissance en français qui m'entravait ou si c'était quelque chose d'autre.

Ces extraits constituent les traces de la recherche menée par Allan sur ses difficultés en français. Difficultés pour lesquelles il demande d'abord un remède externe avant d'entamer un travail autobiographique d'enquête au quotidien, dans son journal: *Carnet du voyage*, dans un autoportrait filmé: *Sans parler* et enfin dans un récit: *Le rhinocéros, les idées d'Allan*. La problématique linguistique est traitée sur un plan méta-langagier avant d'être progressivement mise en relation avec d'autres paramètres (existentiels, culturels), à travers de nouveaux supports (audiovisuel puis informatique).

Plusieurs étapes ponctuent ce travail réflexif, heuristique et biographique. Après avoir exprimé la vision cumulative qu'il a des manques, des lacunes qui risquent de détruire les fondations de son apprentissage, Allan élabore une réflexion sur les résistances qu'il rencontre en lui-même, vis-à-vis de cette langue inconnue: il a peur de parler français, peur de ne jamais pouvoir répondre, peur de l'inconnu. Ceci le conduit à une deuxième étape réflexive: ce n'est pas la langue en elle-même qui lui pose problème, mais la langue en tant qu'elle instaure une relation intersubjective. En langue étrangère, celle-ci a deux caractéristiques. Premièrement, il n'en a pas l'initiative: «Oui c'est vrai que je parle quand quelqu'un parle avec moi mais je ne commence pas la conversation». Deuxièmement, il n'y occupe pas la position symétrique à laquelle il est habitué dans son pays et dans sa langue: «Aux Etats-Unis je peux parler avec quelqu'un que je ne connais pas et je peux partager mes pensées, idées, sentiments et désirs vite et sans difficultés». Or, il recherche la même «aptitude à communiquer» (ce qui signifie, pour lui, prendre l'initiative et occuper une position symétrique de celle de son interlocuteur) que celle qui caractérise sa participation au groupe sociolinguistique anglophone. Pour transférer cette compétence communicationnelle acquise en anglais, il lui faut «renforcer [sa] confiance dans la langue parlée». Il estime avoir franchi cette étape grâce aux entretiens menés dans le village: «Cette expérience m'a donné un important niveau de confiance qui me permettrait tôt ou tard de sortir du noir et découvrir la culture française».

La réflexivité d'Allan s'exerce dans le cadre d'une relation qui valorise et valide sa recherche. C'est ce qu'atteste ce que nous écrivions dans le *Carnet du voyage* qu'il nous fit lire et corriger en avril 1996. Il est intéressant de voir

réapparaître les deux notions que nous formulions («être en rapport avec une langue» et «analyser» ce rapport et pas seulement s'identifier à une langue maternelle ou subir la difficulté d'une langue étrangère) sous la plume d'Allan, quelques mois plus tard, dans une lettre qu'il nous remettra à l'université de Chicago. Il y reprend notre énoncé à son compte: «je veux partager quelque chose au sujet de *mon rapport à la langue (maternelle et étrangère)*» (je souligne). Que signale cette reprise? Notre énoncé reconnaissait au travail d'Allan un réel intérêt: celui de nous permettre de comprendre, à travers sa subjectivité singulière, celle «d'un étudiant en immersion». Allan, par son travail réflexif, détaillé, quasi-clinique, nous permettait de mieux saisir, de l'intérieur, l'une des dimensions de la «condition humaine». En réutilisant cette formulation, Allan signale qu'il comprend la dynamique (singulière/universelle) qui traverse son travail. Il dit être en capacité non seulement d'éprouver mais aussi de partager sa relation vécue à cette autre langue qu'est le français. Avec le motif du rhinocéros, emprunté au théâtre de Ionesco, c'est bien cette dialectique entre un je singulier et une humaine condition qui soutiendra son dernier récit autobiographique.

Une dialectique identité/altérité

Dans le cadre de l'un de nos cours⁴, il poursuit sa réflexion sur la *situation* de séjour en Vendée dont il interprète la dimension cachée, subjective, à travers la fable du *Rhinocéros* de Ionesco. Le rhinocéros, c'est-à-dire «les Français et leur langue», lui permet de mettre en scène et d'analyser le conflit dans lequel il était littéralement pris entre son désir de parler français: «J'étais un Américain en France essayant de parler aussi bien que possible le français», et son refus de devenir français: «Je n'ai pas besoin de devenir français pour apprendre la langue française». En filant la métaphore du rhinocéros, il déconstruit l'amalgame établi jusque-là entre: être en relation avec les autres et être *comme* les autres. Car en effet, parler avec les autres, dans leur langue, est d'abord synonyme de: essayer de devenir un rhinocéros. Or, ceci s'avère impossible car «J'étais quelqu'un qui veut conserver son originalité». Cette impossibilité génère le sentiment d'un blocage: «Je ne changeais pas. La langue ne devenait pas plus facile. J'étais bloqué. Je ne pouvais pas parler français». Le narrateur dessine un début de résolution à travers une réflexion sur son identité américaine: «Ce n'est pas que j'ai besoin de devenir français,

4 Enseignante à l'université de Chicago, je donnais plusieurs cours de français.

mais plutôt que je dois trouver le français en moi. Je dois risquer mon identité américaine», et sur son rapport à la culture étrangère dont il découvre l'incontournable altérité: «Je ne m'étais pas permis à accepter la culture française comme l'entité spéciale, différente et unique qu'elle est». De cette acceptation, découlent une résolution et un plan d'action: «Donc, si je veux avancer mes études en français... je dois permettre à ma vie américaine et à la culture française d'habiter ensemble en moi».

A travers ces fragments autobiographiques successifs, Allan démontre sa capacité à passer d'une position de retrait, fondée sur une peur de parler à des inconnus à l'acceptation d'un certain niveau d'implication dans l'interaction avec les natifs puis à une forme d'acceptation des effets d'acculturation que provoque en lui l'appropriation de la langue étrangère.

L'acculturation: une série de dispositions?

Concernant Michèle, il semble que ce soit son stage à l'Auberge qui lui permette de contrôler son propre processus d'acculturation. René Bastide (1968) propose les termes d'*entrecroisement* et d'*interpénétration* pour souligner la réciprocité d'influence culturelle (qui ne signifie pas symétrie) de ce processus. Il distingue l'acculturation spontanée, dans laquelle le changement est dû au jeu de contact et se fait selon des logiques propres aux acteurs des deux cultures en présence, et l'acculturation organisée et forcée au bénéfice d'un seul groupe et dans laquelle il y a déculturation sans acculturation. Dans la bande-son du film qu'elle réalise à l'Auberge du village, Michèle situe son acculturation comme relevant du premier type:

Je trouve qu'il y a deux facettes dans mon stage à l'auberge. Une facette consiste à apprendre des tâches d'une serveuse: plier des serviettes et changer l'argenterie. Ce sont des tâches physiques, le mouvement c'est très (ou un trait) universel. Etre une serveuse c'est une vraie compétence: il faut qu'on soit adroit, gentil, agile et fort. C'est pas facile mais je trouve que cette compétence est plus facile et moins effrayante que la deuxième facette. Avec ce stage, je me plonge dans la société française, c'est impossible de me cacher. Quand un client me demande quelque chose, j'attends, j'écoute et j'essaie de répondre. C'est incroyable d'être au milieu de cet autre monde et quand j'ai accepté un rôle actif dans ce monde une porte s'est ouverte pour moi.

Je garderai pendant tout le reste de ma vie mes sentiments d'aujourd'hui et mes souvenirs de l'auberge. Je continuerai à entendre les rires des gens et leurs voix comme des échos, même après que je sois partie de Foussais-Payré.

Acculturation spontanée, certes. Ce qui ne signifie pas que Michèle n'en soit pas changée, modifiée, altérée. Alors comment contrôle-t-elle ce processus de contact et d'ouverture à l'altérité? Ses motivations (formatives: apprendre le métier de serveuse, et pragmatiques: pouvoir travailler l'été suivant à Paris

pour financer son séjour dans la capitale) rendent Michèle curieuse d'acquérir un certain nombre de gestes et de normes culturelles non écrites. Mais pour ce qui est de la dimension relationnelle, langagière, affective, que peut-elle contrôler? Son film met en images et en mots l'effort tant physique que psychique qu'elle effectue pour incorporer une première «facette» de son stage qu'elle situe sur le plan «physique» et d'une «vraie compétence de serveuse». Cette facette est minutieusement détaillée dans un plan-séquence la montrant dans sa tenue de serveuse, plaçant les couverts en argent de part et d'autre de l'assiette, pliant la serviette et échouant à lui donner la forme requise, plaçant un vase au milieu des tables, à équidistance des assiettes, changeant les assiettes et les couverts entre deux plats, etc. Simultanément, son commentaire souligne la nécessité de cette habileté: «il faut qu'on soit adroit, agile et fort», situant son corps comme vecteur d'un apprentissage qu'elle a voulu expérientiel. Michèle se montre ainsi en train d'acquérir un savoir-faire professionnel qu'elle qualifie d'«universel» indiquant peut-être par là que mettre la table de cette manière, c'est-à-dire «introduire la rigueur de la règle jusque dans le quotidien», contribue à faire du repas «une cérémonie sociale, une affirmation de tenue éthique et de raffinement esthétique, (à) déplacer l'accent de la substance et la fonction vers la forme et la manière»... Toute chose marquant *La Distinction* bourgeoise méticuleusement analysée par Pierre Bourdieu (1979). En revanche, ce qu'elle nomme la deuxième facette de son stage, la facette relationnelle semble renvoyer Michèle à une *disposition* moins facile à acquérir: s'intégrer dans un groupe linguistique inconnu, composé d'un patron, d'une patronne, d'une collègue et de clients. Pour Bernard Lahire (2002, 20-23), une disposition est «le produit incorporé d'une socialisation (explicite ou implicite) passée, elle ne se constitue que dans la durée, c'est-à-dire dans la répétition d'expériences relativement similaires. L'incorporation d'habitudes ou de dispositions (discursives, mentales, perceptives, sensori-motrices, appréciatives ...) ne s'opère pas en une seule fois». Michèle commence-t-elle à construire cette disposition? Il semblerait que oui, car les mots qu'elle choisit énoncent la découverte qu'elle fait de sa capacité à accepter «un rôle actif» dans «cet autre monde» en considérant, sans en être effrayée, la porte qui s'ouvre «pour» elle. Derrière cette porte, il y a le vaste répertoire des relations inter-subjectives: «Quand un client me demande quelque chose, j'attends, j'écoute et j'essaie de répondre». Depuis l'entretien de groupe, l'accent s'est donc déplacé: il n'est plus mis sur la capacité de Michèle à exprimer sa pensée (quitte à la simplifier), mais sur sa capacité à établir et maintenir une relation interlocutoire satisfaisante. Cette

compétence relève de sa capacité globale de centration sur son interlocuteur, comme en témoigne ici la mention d'un comportement d'écoute et de réponse.

La catégorie biographique du souvenir

Autre sentiment dépassé, celui de la discontinuité: «Je garderai tout le reste de ma vie... Je continuerai même après que je sois partie...». Ces paroles, adressées par Michèle aux récepteurs de son film, expriment sa tentative d'intégrer cette expérience exolingue à sa mémoire. Mais elles marquent également un renversement par rapport à une «position formelle de l'étranger» qui, si l'on se réfère à Simmel (1922/1979, 53-59), est une position tiraillée entre distance physique et proximité psychique vis-à-vis des deux communautés d'origine et d'accueil, comme le résume le schéma suivant: Pour Simmel, «L'étranger» est:

A distance physique	De la communauté d'origine
A proximité physique	De la communauté d'accueil
A distance psychique	De la communauté d'accueil
A proximité psychique	De la communauté d'origine

Pour Simmel, c'est donc une synthèse de proximité et de distance qui constitue la position formelle de l'étranger. Cet «être fondamentalement mobile» rencontre bien, à un moment ou à un autre, chacun des individus qui l'entourent, «mais il n'a avec eux aucune liaison organique (...). Nous ne savons pas comment désigner l'unité particulière de cette situation, sinon en disant qu'elle comporte une dimension de distance et une dimension de proximité». Or, en fin de séjour, Michèle construit sa «position» de manière différente:

Elle se situe à proximité psychique et physique	Des gens de l'Auberge: «je me plonge dans la société française»
---	---

Enfin, la «position» construite par Michèle comme devant être la sienne dans l'avenir peut être résumée ainsi:

Elle souhaite maintenir une proximité psychique	Vis-à-vis de l'Auberge: «Je continuerai à entendre les rires des gens et leurs voix comme des échos, même après que je sois partie de Foussais-Payré».
---	---

Comment ce renversement est-il possible? En fixant par les mots son séjour en France dans un continuum biographique («pendant tout le reste de ma vie»), Michèle construit implicitement un événement. L'événement qui fait rupture, marquant un avant et un après, est son stage à l'Auberge. C'est d'ailleurs à ce titre qu'il est appelé à s'inscrire dans sa mémoire et à devenir

un souvenir. Le souvenir est d'ores et déjà la catégorie sémantique dans laquelle cette proximité avec les gens de l'Auberge peut être non plus vécue mais *imaginée*. L'éloignement physique, le départ n'annihileront donc pas ce vécu: il a déjà sa place dans l'imaginaire de Michèle. C'est ici *le travail* en ce qu'il relie le corps au langage dans l'action et l'interaction (servir, être utile, être avec, être ensemble) qui a contribué à inscrire le séjour linguistique dans le cours de la vie et dans l'imaginaire de Michèle.

Dans cet article, nous avons analysé une expérience de contact interlinguistique et interculturel étayée sur des productions langagières autobiographiques. La réalisation de ces biographies langagières et l'activation des ressources créatrices des deux apprenants ont contribué à mettre en mouvement un imaginaire de soi vers d'autres identifications possibles, probables, désirées... parfois figées dans des constructions culturelles antérieures (Molinié 2000a; 2000b). Ceci dans un cadre orientant l'apprenant vers la possibilité d'un développement personnalisé de son projet de contact selon une démarche holistique (Deprez 1996, 156-157), lui permettant de penser globalement ce qui, chez lui, entre en contact avec différentes composantes de l'altérité, par l'accès aux signes, aux mots d'autres mondes culturels: de l'Auberge au théâtre de Ionesco... Au fil de ces textes, le séjour lui-même devient une histoire dans laquelle l'apprenant apprend d'une manière non scolastique et où son corps (mis en scène et filmé, transfiguré par une métaphore, etc.) occupe une place visible. Ce constat offre un éclairage complémentaire sur la capacité qu'ont Allan et Michèle d'établir des liens entre la réflexion intellectuelle, l'émotion, le langage et l'action pour tenter de construire, chacun à sa manière, ce que nous nommerions volontiers un *bilinguisme congruent*.

BIBLIOGRAPHIE

- Bastide, R. (1968). Acculturation. In: *Encyclopaedia universalis*. Paris: Encyclopaedia universalis France, vol. 1, 102-107.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Editions de Minuit.
- Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. *AILE* 7, 155-180.
- Grandcolas, B. & Vasseur, M.-T. (1997). *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant, Réflexions interactives pour la formation*. Socrates/lingua Action A n° 25043-CP-2-97-FR-LINGUALA.
- Ionesco, E. (1959). *Rhinocéros*. Paris: Gallimard.
- Jacques, F. (1983). *Différence et subjectivité*. Paris: Aubier Montaigne.

- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques, dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan.
- Levy, A. (2001). Introduction au colloque *Actualités de la recherche-action*, 8-10 mars 2001. Paris: Centre International de Recherche, Formation et Intervention psychosociologique (CIRFIP).
- Molinié, M. (1997). Trajectoires sociales et mobilités culturelles: une approche autobiographique. In: Marquillo, M. (dir.). *Ecritures et textes d'aujourd'hui. Les Cahiers du français contemporain* 4, OPHRYS/E.N.S. 263-287.
- Molinié, M. (2000a). Ecrire son histoire pour penser la culture. *Education permanente* 142, 133-147.
- Molinié, M. (2000b). Réflexivité socio-historique en contexte d'acquisition de langue étrangère. In: Leray, Ch. & Bouchard, C. (dir.). *Histoires de vie et dynamiques langagières. Cahiers de sociolinguistique* 5, 175-185.
- Simmel, G. (1922). Digressions sur l'étranger. In: Grafmeyer, Y. & Joseph, I. (éds.). *L'Ecole de Chicago, Naissance de l'écologie urbaine*. Paris: Aubier 1979, 53-59.
- Trevisse, A. (1992). La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère. *AILE* 1, 87-107.
- Vasseur, M.-T. & Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue, réflexions sur quinze ans de recherche. *AILE* 8, 61-71.
- Véronique, D. (1994). Quel profil d'apprenant? Réflexions méthodologiques. *AILE* 4, 109-129.
- Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant* (1979). Paris: Presses Universitaires de France.