LES BIOGRAPHIES LANGAGIERES DES APPRENANTS DE NIVEAU COLLEGE: ENTRE LE *JE* POLYPHONIQUE ET LE *TU* ENSEIGNANT

Veronica-Diana Hagi
Université Ovidius de Constanta

Abstract: *Linguistic biography is one of the most commonly used tools sociolinguists work with in order to study representations of the languages which are part of the linguistic repertoire of an individual or part of his linguistic route throughout life. As a researcher in the field of both sociolinguistics and the didactics of languages, I have studied the discursive status of linguistic biographies elaborated in school contexts. By doing so, I have discovered that this particular type of self-reflective writing reveals a number of specific aspects which make it clearly different from the linguistic biography which is not constrained by formal circumstances. One of the most important aspects is the polyphonics of the enunciating subject. As a result, using the instruments of discourse analysis, I have explored the enunciatory hypostases of the enunciating subject and grouped them in a generic category, the polyphonic self. Several subcategories are subordinated to this generic category, the most important of which is the presence of an observer and at the same time receiver (the teacher), and which leads to certain editing specificities from the point of view of deictic markers and discursive strategies, as well as to a specific choice in the content of the written composition.*

Keywords: *linguistic biography, enunciatory hypostases, polyphonic self, sociolinguistics, discourse analysis*

1. Introduction

Pour les apprenants roumains de niveau collège, l'écriture autoréflexive reste un exercice marginal, avec lequel ils ne sont pas habitués, les programmes scolaires de langues, maternelles et étrangères, ne prévoyant que très peu d'objectifs centrés sur le développement de l'autoréflexivité. Dans ce contexte, faire les collégiens rédiger leur biographie langagière représente un défi qui se heurte à des obstacles tels la réticence des apprenants, la question de la sincérité, l'éveil de la motivation et de l'envie de témoigner, de se décrire et de décrire les expériences concernant les langues qui forment leur répertoire langagier. Par contre, les avantages d'un tel exercice sont nombreux. Nous en énumérons quelques-uns: connaître les représentations linguistiques des élèves et les examiner lors de la réflexion, établir la place de la langue maternelle dans le répertoire linguistique et mieux comprendre ce positionnement, surtout pour les sujets appartenant à des ethnies minoritaires, analyser l'influence des divers agents dans l'apprentissage d'une langue, éveiller la conscience de la possession d'une compétence plurilingue en train de se développer.

Ce type d'écriture autoréflexive présente quelques particularités par comparaison avec la biographie langagière qui n'est pas contrainte par la rédaction dans un milieu formel. L'un des aspects les plus importants est la présence d'un *tu* observateur et récepteur en même temps, identifiable dans la personne du professeur. Cet aspect mène à des spécificités de rédaction de la biographie langagière tant du point de vue des marqueurs déictiques et des stratégies discursives que du point de vue d'un choix des thèmes à aborder au niveau de la composition écrite. Mais nous avons identifié aussi une autre particularité importante de la biographie langagière rédigée en contexte scolaire, la polyphonie du sujet énonciateur, un phénomène que nous avons examiné avec les instruments de l'analyse du discours. À la suite de cette analyse, nous avons identifié plusieurs hypostases énonciatives du *je* que nous avons encadrées dans une catégorie générique, le *je polyphonique*. Subsumées à cette catégorie, nous avons répertorié plusieurs sous-catégories. Dans cet article, nous allons présenter les particularités de la biographie langagière rédigée en contexte

BDD-A29354 © 2018 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-03 05:53:50 UTC)

scolaire, en mettant l'accent sur les hypostases du *je* énonciateur et du *tu* enseignant qui entraînent la polyphonie de ce type d'écriture autoréflexive.

2. Le corpus de travail

Pendant les années 2015-2018, nous avons travaillé avec les élèves de niveau collège de l'Ecole Gymnasiale no.30 « Gheorghe Țițeica » de Constanța, dans le cadre des ateliers d'écriture autoréflexive et pendant des classes de FLE, sur la rédaction de la biographie langagière. Nous avons obtenu un corpus de 212 biographies langagières rédigées en contexte scolaire, qui constituent la base de notre démarche analytique.

Ce corpus formé de données écrites permet une analyse aussi bien en synchronie – comparer les productions des élèves de différents âges rédigées dans le même moment, qu'en diachronie – analyser les productions du même élève à des âges différents, ce qui change, parfois, sa perspective sur les langues et sa voix énonciative. De plus, ce corpus généreux nous légitime à déceler les particularités de la biographie langagière rédigée en contexte scolaire par rapport à la biographie langagière suscitée dans d'autres contextes.

3. Particularités de la biographie langagière rédigée en contexte scolaire

Afin de pouvoir énumérer les traits particuliers de la biographie langagière rédigée en contexte scolaire, nous allons présenter la définition de ce concept donnée par Jean-Pierre Cuq :

> La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. (Cuq 36-37)

Nous avons choisi cette définition parce qu'elle répond à une question hypothétique, celle si ce n'est pas exagéré de demander à des sujets si jeunes de rédiger leur biographie linguistique. A la fin des trois années de travail sur un corpus de biographies langagières, nous pouvons affirmer qu'il n'est pas hasardeux de faire travailler des sujets à l'âge de 12-14 ans sur leur biographie langagière. Ils se sont vraiment impliqués dans l'activité d'écriture et la majorité n'a refusé la consigne ni dans le cas où nous leur avons laissé le droit de choisir s'ils écrivent ou non leur biographie.

Ana Isabel Andrade (2007) résume le but de cette activité autoréflexive, en pleine concordance avec toutes les tendances dans le domaine de la didactique, surtout avec la didactique du plurilinguisme et de l'interculturel. La chercheuse précise que les biographies linguistiques et éducatives servent à

> réfléchir sur l'identité comme quelque chose d'unique, mais aussi de pluriel dans un mouvement permanent. Les biographies servent à mettre en évidence la différence de chacun d'une manière simple, mais aussi incompréhensible, dans la mesure où il est toujours difficile de reconstruire le parcours de vie de chaque individu. La réflexion sur soi-même ou la conscience de soi est ici confrontée avec le regard de l'autre, comme un des premiers pas vers la compréhension plurilingue et interculturelle et de son importance éducative.
>
> (Andrade)

BDD-A29354 © 2018 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-03 05:53:50 UTC)

A la fin du processus de recueil et d'analyse du discours autobiographique que nous avons mené, deux grandes particularités de la biographie langagière rédigée par les élèves s'imposent: la présence d'un *tu* récepteur particulier dans les récits autobiographies et la polyphonie discursive du *je* énonciateur.

Le premier aspect est dû au déroulement de la production d'écriture dans le contexte scolaire, formel par définition, qui implique l'existence d'un professeur qui donne des consignes de travail à un élève, les deux se trouvant dans un rapport hiérarchique où le deuxième se soumet à l'autorité du premier. Ce trait relationnel particulier mène à une réalité discursive quasi générale : le *je* énonciateur, l'élève, n'exclut presque jamais le *tu* récepteur, l'enseignant, de sa rédaction, même si, parfois, le *je* s'efforce d'occulter cette présence tutélaire.

Le deuxième aspect, qui porte sur la polyphonie du *je* énonciateur, surgit surtout du besoin des élèves de valider leurs affirmations par une autorité extérieure qui revêt plusieurs formes : les parents, les proches, le savoir encyclopédique.

La démarche la plus importante concernant l'analyse des biographies langagières en contexte scolaire devient, donc, la spécificité de la voix énonciative, qui va au-delà d'une simple analyse des marqueurs déictiques de celle-ci.

Étant une notion centrale de la linguistique et de l'analyse du discours, le concept d'*énonciateur* suscite des difficultés qui vont ensemble avec celles de la subjectivité parlante et de la polyphonie. Pour Benveniste (252), « *Je* signifie "la personne qui énonce la présente instance de discours contenant *je*" », mais cette formule a généré deux lectures distinctes :

> (1) une lecture qui vise le référent de ce *je* ; « énonciateur » est alors employé de manière très lâche comme un équivalent de « locuteur » pour designer le producteur de l'énoncé, sans spécification supplémentaire ; (2) une lecture qui appréhende l'énonciateur seulement comme l'instance, dont *je* est la trace, impliquée par l'acte d'énonciation en train de se faire et qui n'a pas d'existence indépendamment de cet acte. (Charaudeau, Maigueneau 224)

De cette distinction découle la conceptualisation de Ducrot (199) pour lequel il y a un couple locuteur-L, qui est « le responsable de l'énonciation considère uniquement en tant qu'il a cette propriété » et le locuteur-λ qui est « un être du monde », « une personne complète » qui possède la propriété d'être à l'origine de l'énoncé.

Nous sommes intéressée pour l'instant à surprendre la spécificité du *je* qui apparaît dans les biographies langagières, à lui trouver, à l'aide des éléments récurrents lexico-grammaticaux et pragmatiques retrouvés dans ces productions, les particularités. Les chercheurs véhiculent, afin de désigner le *je* énonciateur dans ce type de productions autoréflexive plusieurs dénominations du *je* qui se confesse dans une biographie langagière. Daniel Delas (13) fait une synthèse de ces dénominations. Deprez parle de *personnes* dans le contexte des migrants, mais aussi de *narrateur* ou *héros*, Perrégaux parle de *sujets* et de *biographés*, mais pour Delas le participe actif *biographant* semble plus adéquat, et puis il se demande si tous les apprenants sont-ils des sujets au même titre. Il cite Christiane Perrégaux pour conclure dans son étude que l'aspect le plus important est le *biographique* comme

> processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire, de retours en arrière pour comprendre son présent langagier, de construction de soi autour de la thématique des langues. Le biographique permet un rappel personnel de l'histoire de ses contacts avec les langues et les personnes qui les parlent, une mise en mots de connaissances ou d'expériences passées influençant la construction présente ou à venir de nouveaux savoirs. (Delas 13)

BDD-A29354 © 2018 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-03 05:53:50 UTC)

La présence du *je* s'affirme sur plusieurs plans. Le premier, le plus simple, le plus visible et qui ne sert apparemment qu'à l'identification par le professeur, au sens propre du mot, de l'auteur de la biographie, est le simple fait de noter son nom et son prénom en tête de page. Ce geste fait partie d'une coutume qui permet à l'enseignant d'attribuer le produit d'une activité à un certain élève. Nous avons longuement pensé s'il était mieux de laisser anonymes les biographies ou non. Notre choix de demander aux élèves de noter leur nom et leur prénom, ainsi que la classe, l'âge et l'ethnie, se justifie par le désir de faire les élèves assumer leur production et de conscientiser une fois de plus leur statut, leur identité. En fait, le geste de signer sa production est une prise de conscience responsable de son travail et cela représente le premier pas vers un processus plus complexe par lequel l'auteur assume sa production. C'est pour faciliter ce processus que nous nous sommes efforcée dans les étapes préparatoires de la rédaction proprement-dite des biographies langagières d'insuffler aux élèves de la confiance. Pour cela, nous avons créé une atmosphère propice aux confessions, sans peur, sans timidité, sans contraintes, donc nous ne pensons pas que les élèves ont ressenti le besoin de l'abri de l'anonymat pour témoigner sincèrement sur les langues de leur répertoire. Sur ce premier plan le *je* énonciateur renvoie plutôt à une « instance de production verbale en chair et en os » (Charaudeau, Maigueneau 228) et nous aurions pu préciser très exactement le nombre d'élèves qui ont rédigé des biographies, leur âge, le genre, la classe, leur ethnie si nous avions été intéressée par une analyse plutôt quantitative de ces productions.

Mais, il existe également un deuxième plan sur lequel s'affirme le *je* qui *s'entend* dans les biographies. C'est un *je* qui pourrait être défini comme « une instance attachée à la situation construite par le discours [qui est] un processus d'étayage réciproque entre le dire et les conditions de ce dire » (Charaudeau, Maigueneau 228). À partir de cette affirmation, nous développerons notre analyse où nous observerons que le contexte de rédaction-scolaire, mi-formel, laisse des traces très intéressantes au niveau discursif qui circonscrivent l'aire du *je*, sa complexité. En général, le type de *je* assumé par l'auteur s'affirme à partir des premières lignes de la biographie, mais il n'est pas obligatoires que celui-ci reste le même tout le long de la production. D'ailleurs, nous avons rencontré plutôt des biographies à plusieurs types de *je* que des biographies à un *je* unique et c'est précisément ce jeu de *je*-s qui donne la complexité et la force de ces rédactions autoréflexives.

Ainsi, avons-nous repéré deux grandes catégories de voix : *le je polyphonique* et *l'énonciateur magistral.* En tant que voix nuancées du *je* polyphonique, nous avons identifié les sous-catégories suivantes : le *je* qui inclut l'observateur, le *je* porte-parole d'un proche ou d'un membre de la famille, le *je* stéréotypé, le *je* parémique, le *je* citant une autorité, le *je* incluant le narrataire. En ce qui concerne la catégorie de l'énonciateur magistral, il s'agit d'une voix qui n'utilise pas les marqueurs grammaticaux de la première personne du singulier, mais la troisième personne, ce qui produit un changement considérable au niveau des rapports de l'individu aux langues qu'ils présentent.

Il faut dire que, dans la littérature de spécialité, le concept de *je polyphonique* n'a pas été détaillé dans les sous-catégories que nous avons répertoriées à la suite de notre analyse discursive du corpus de biographies langagières. Nous avons donc créé les étiquettes mentionnées dans le paragraphe antérieur afin de pouvoir décrire la dimension complexe de la voix énonciative dans notre corpus.

Le partenaire de ce *je* énonciateur polyphonique est le *tu* enseignant, l'observateur dans la terminologie concernant les démarches expérimentales, la présence duquel entraîne la manifestation explicite du paradoxe de l'observateur qui pourrait affecter la sincérité des témoignages. Mais la présence du *tu* enseignant reste une particularité de la biographie langagière rédigée en contexte scolaire, cette présence se manifestant d'une manière discrète, parfois, évidente, d'autres fois.

BDD-A29354 © 2018 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-03 05:53:50 UTC)

4. Le *je* qui inclut l'observateur

Le *je* énonciateur, présent dans le nombre le plus grand des productions analysées, suppose l'existence des traces explicites du *tu* dont il faut établir le statut. Tenant compte que le *je* « en chair et en os » est un élève, un apprenant et que le contexte de la réalisation de sa production autoréflexive sur son capital langagier est celui scolaire, nous devons expliciter quel est le statut de ce *tu*. Benveniste explique que

> Je n'emploie *je* qu'en m'adressant à quelqu'un, qui sera dans mon allocution un *tu*. (…) Le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme *je* dans son discours. De ce fait, je pose une autre personne, celle qui, tout extérieure qu'elle est à « moi », devient mon écho auquel je dis *tu* et qui me dit *tu*. (…) Cette polarité ne signifie pas égalité ni symétrie : « ego » a toujours une position de transcendance à l'égard de *tu* ; néanmoins, aucun des deux termes ne se conçoit sans l'autre ; ils sont complémentaires, mais selon une opposition « intérieur / extérieur », et en même temps ils sont réversibles. (Benveniste 260)

Nous pouvons donc avancer l'idée que, explicitement ou implicitement, le *tu* existe dans toutes les biographies langagières des élèves, même si ces productions n'ont pas une structure dialogique. *Tu* est le professeur qui prépare l'exercice d'écriture autoréflexive par des explications, qui formule une consigne de rédaction, qui demande aux élèves de faire quelque chose. Même s'il leur donne la possibilité de refuser la réalisation de cette consigne (dans le cas où la rédaction a été optionnelle), il est à supposer que, parmi les élèves qui ont réalisé leur biographie langagière, il y en a quelques-uns qui auraient voulu le refuser. Ils ne l'ont pas fait parce que *tu* est investi d'une autorité qui existe, qui ne s'élude pas, malgré l'adoption d'un style didactique démocratique, malgré l'intention de l'enseignant d'avoir supprimé pour une heure ou deux le contexte rigide d'enseignement-apprentissage en proposant aux élèves une activité tout à fait différente. Dans les représentations que les sujets énonciateurs – *je* – ont sur le *tu*, il y a des dizaines de classes de FLE ou de roumain déroulées déjà, des situations scolaires plutôt formelles et, aussi, il y a la « menace » d'autres dizaines de classes qui suivront. Le terme « menace » n'est pas aléatoire, parce que les élèves n'éludent pas l'autorité dont le *tu* est investi, son pouvoir de leur accorder des notes, la possibilité que ce *tu* formule et émette des jugements de valeur sur leurs productions à la fin de la rédaction, malgré ses promesses de ne pas le faire.

Ce *tu* est le professeur qui formule une consigne de rédaction dans un contexte scolaire de communication, mais qui donne la liberté à l'apprenant de ne pas le faire et qui fait des efforts considérables afin de minimiser le cadre rigide parfois de la relation élève-enseignant et qui rassure le sujet qu'il ne s'agit pas d'un processus d'évaluation à la fin de leur travail. Au niveau discursif, nous ne pouvons pas trouver des traces grammaticales du *tu*. Il est là, comme destinataire de l'acte de confession de l'apprenant, mais nous ne pouvons pas identifier des pronoms de deuxième personne, singulier ou pluriel, ou des verbes à cette personne car la biographie langagière n'est pas un dialogue, une communication *in praesentia*.

Comment pouvons-nous identifier quand même la présence du *tu* dans les biographies, la présence de cet observateur, de ce destinataire ultime dont le sujet énonciateur ne peut pas faire abstraction ? Voyons quelques exemples.

> (1) „Mi-am permis să încep enumerarea capacităților mele lingvistice cu limba pe care eu o iubesc cel mai mult, limba română." (S.O., VIIe)

La présence du verbe *se permettre* dans la première phrase du texte de S.O. accomplit deux actes de langages : une demande de permission implicite, même si formulée à la première personne et à la

BDD-A29354 © 2018 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-03 05:53:50 UTC)

voix pronominale, mais aussi une excuse pour une possible offense contre le professeur de FLE qui a demandé la rédaction. En utilisant ce verbe, le sujet énonciateur inclut dans le texte l'enseignant qui a donné la consigne et il lui accorde, dans la rédaction de plus de trois pages, une place importante. Il y a d'autres traces de cette présence magistrale qui, à notre avis, ne falsifient pas les données, mais soutiennent la construction et la consolidation d'une face positive du sujet biographant, en la réaffirmant :

(2) „Îmi plăcea atât de mult (n.r. le roumain) încât vorbeam non-stop. Asta se cunoaște și astăzi, când particip la olimpiade și concursuri, rezultatele fiind satisfăcătoare. […] Acum, încerc să perfecționez toate aceste noțiuni. Îmi doresc să învăț franceză. Norocul meu este că doamna noastră profesoară de franceză are răbdare cu noi și ne învață tot ce este mai bun." (S.O., VIIe)

Un autre exemple de *je* qui inclut l'observateur est celui qui pense à celui qui lui a fourni la consigne de rédaction et aussi à toutes les autres personnes qui pourraient être offensées à la suite d'une éventuelle lecture de son témoignage. La biographie en question commence par un *post-scriptum* (la confusion de termes faite par le sujet n'annule pas l'intention du *je* d'attirer l'attention de l'observateur et de se mettre à l'abri de toute critique en utilisant une face positive, voire polie, emphatique, conciliante) :

(3) Post Scriptum: The following information is based on my own opinion, and I don't want to offend anyone." (A.C., VIIe)

Le choix de l'anglais comme langue de rédaction pourrait être interprété dans le même sens. Nous considérons que ce sujet aime surtout, sans doute, l'anglais et il a une compétence supérieure dans cette langue. Il suppose que cet amour pour l'anglais, avoué plusieurs fois dans sa biographie, pourrait offenser le professeur qui enseigne le français. Il sent donc le besoin de s'excuser, d'expliquer que ces intentions ne sont pas celles de le vexer ou de vexer en général.

Au niveau de la lexicalisation du *tu*, le destinataire de la biographie langagière, nous rencontrons dans les compositions des explications telles « doamna profesoară », « doamna noastră profesoară », « profesoara mea », « profesoara », « profesoara noastră », accompagnées de fragments descriptifs portant sur l'enseignant, soit en énumérant des traits physiques ou de caractère, soit en faisant des analyses concises de son style didactique et ses méthodes d'enseignement.

Pour illustrer l'affirmation antérieure, nous remarquons qu'il arrive que, très fréquemment, le sujet énonciateur utilise les adjectifs possessifs à côté des noms désignant le *tu* – enseignant : « doamna mea profesoară »

(4) "Vremurile au trecut repede și iată-mă în clasa a cincea, făcând cunoștință cu o profesoară foarte amabilă care ne predă limba franceză. În clasele gimnaziale am realizat cât de importantă este persoana care îți predă sau îți explică o materie. De exemplu, chiar dacă nu am avut o înclinație specială spre limba franceză, doamna mea profesoară m-a făcut să îndrăgesc materia pe care o predă. Aceasta are metodele ei speciale și originale pe care le împărtășește elevilor de la clasă. Doamna mea profesoară de franceză este un profesor model și îmi voi aduce aminte cu drag de ea în anii ce-or să treacă." (P.M. VIIIe)

Nous observons aussi dans ce fragment un autre aspect intéressant. Le sujet se souvient de la Ve, lorsqu'il a débuté en français, moment où l'enseignant avec lequel il n'a pas encore développé une relation est seulement « o profesoară foarte amabilă care ne predă limba franceza ». Après 4 ans d'apprentissage, le sujet s'approprie cette « profesoară foarte amabilă » en la désignant par ajout

BDD-A29354 © 2018 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-03 05:53:50 UTC)

d'un adjectif possessif, « doamna mea profesoară» et en concluant que le *tu* est « un profesor model » qu'il n'oubliera pas.

Dans les exemples suivants, les sujets énonciateurs mettent l'accent sur le style didactique de l'enseignant et ils considèrent que leur succès dans l'étude du français a été favorisé par les actions du professeur :

> (5) "Am avut noroc, pentru că am avut o profesoară minunată. La început nu-mi plăcea franceza, dar această profesoară ne-a învățat într-un mod aparte. Ne-a dat activități de făcut și ne zicea glume pentru a ne face să râdem. Chiar dacă nu prea știu multă franceză, tot m-am distrat în toți acești ani și sunt recunoscător profesoarei care m-a învățat." (A. D. VIIIe)

Mais il y a un autre type de positionnement du *je* énonciateur par rapport à ce *tu*, enseignant de FLE, investi d'autorité et de pouvoir. Il y a des biographies qui appartiennent à des élèves qui ont eu un rapport problématique avec le français en tant que matière scolaire obligatoire. Ce rapport n'a pas été doublé d'un rapport conflictuel avec l'enseignant de FLE, devenu le tu destinataire de leur biographie. Quelle attitude adoptent-ils donc dans cette situation? Ils optent, en général, pour une mention neutre du français en tant que langue appartenant à leur répertoire linguistique, sans utiliser des adjectifs axiologiques valorisants ou des adjectifs possessifs, sans insister d'une manière descriptive sur la personnalité ou les qualités du professeur comme agent du processus d'enseignement du français, sans accorder trop de place à cette langue ou, tout simplement, sans la mentionner. „A patra limbă învățată a fost franceza. Această limbă am învățat-o la școală și mi se pare foarte grea." (F.M. VIe)

> (1) „La 11 ani, am început studiul limbii franceze. Mi s-a părut o limbă dificilă, dar într-un final am înțeles-o." (G.M. VIIIe)

Nous pensons que ces fragments résument un processus complexe de positionnement du *je* : il opte pour une à une mise à distance polie du *tu* qui promeut une langue que le *je* n'aime pas et aussi à une mise à l'abri de la distance de soi-même, en créant ainsi un espace communicatif qui rassure les deux en même temps et qui ne mènent pas à des blocages.

5. Les hypostases du *je* polyphonique

La notion de *polyphonie*, empruntée dans les années 20 par M. Bakhtine du domaine de la musique dans ses analyses des textes de Dostoïevski visant le rapport entre l'auteur et le héros, a été reprise dans le domaine de la linguistique par O. Ducrot, une soixantaine d'années plus tard. Le linguiste, inspiré aussi par G. Genette,

> introduit une distinction semblable entre le locuteur et les énonciateurs. Le locuteur est celui qui, selon l'énoncé, est responsable de l'énonciation. (…) Le locuteur est à même de mettre en scène des énonciateurs qui présentent des différents points de vue. Il peut s'associer à certains énonciateurs tout en se dissociant d'autres. (Charaudeau, Maigueneau 445)

Après avoir identifié la catégorie du *je* énonciateur polyphonique dans les autobiographies langagières rédigées en contexte scolaire, nous allons présenter d'une manière moins détaillée les sous-catégories suivantes : le *je* porte-parole d'un proche ou d'un membre de la famille, le *je* stéréotypé, le *je* parémique, le *je* citant une autorité, le *je* incluant le narrataire, et nous allons insister sur le *je* qui inclut l'observateur, le *tu* enseignant, en tant que sous-catégorie qui donne la spécificité de la biographie langagière d'un élève.

BDD-A29354 © 2018 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-03 05:53:50 UTC)

5.1. Le *je* porte-parole d'un proche / d'un membre de la famille

L'une des situations de polyphonie rencontrée très fréquemment dans les biographies langagières des élèves est celle où le sujet véhicule les paroles d'un membre de la famille, les parents le plus souvent. Ceci est dû à la spécificité même de ce type d'écriture, à travers laquelle le *je* raconte beaucoup de moments significatifs liés à son parcours linguistique. Lorsqu'il s'agit de parler de leur première langue apprise, les sujets présentent des souvenirs de leur enfance qu'ils ne se rappellent que par l'intermédiaire des parents et des grands-parents qui leur racontent comment ils ont commencé à parler, quelles fautes de prononciation ils faisaient, quels ont été les premiers mots prononcés. Ce type de souvenirs reconstruit les premières expériences linguistiques que les sujets s'approprient grâce à une relation de confiance entre les parents et les enfants. Les parents deviennent les seules sources à l'aide desquelles ils peuvent récupérer ces moments et ils les inscrivent dans une sorte d'archive personnelle qu'ils développeront à partir du moment où, psychologiquement, ils commencent à avoir leurs propres souvenirs.

(1) ”De la părinții mei știu că nu ”poceam” vreun cuvânt în afară de ”vrăjitoare” căreia îi ziceam ”prăjitoare”. (P.C. VIIIe)
(2) Mama mi-a spus că eu am rostit primul cuvânt la vârsta de 1 an și 3 luni, primul meu cuvânt fiind ”tei” care vine de la numele fratelui meu mai mare, Matei.” (A. D. VIIIe)

Nous observons que ce type de polyphonie est introduite par des marqueurs très clairs, en général à la troisième personne avec *verba dicendi* «Mama mi-a spus că… », « îmi povestesc părinții că…». Autres fois, le sujet garde la première personne: « De la părinții mei știu că…» ou, même s'il y a un *je*, il ne fait que reproduire en discours indirect les paroles des parents, explicitées par le complément indirect placé d'une manière emphatique en tête de phrase.

5.2. Le *je* stéréotypé

Parfois, dans les biographies langagières, les élèves véhiculent des stéréotypes et nous considérons que cette situation est un cas particulier de polyphonie. Un stéréotype relève du préconstruit et du savoir encyclopédique que les sujets, à l'âge de 11(12)-15 ans, se sont appropriés à travers les interactions dans le cadre des réseaux sociaux où ils sont actifs. Il est à supposer donc qu'ils véhiculent les mêmes préjugés / lieux communs que leurs parents ou amis.

Utiliser un stéréotype suppose un processus dialogique : l'avoir entendu émis par un locuteur quelconque et devenir du statut initial de récepteur du stéréotype l'émetteur qui le véhicule afin qu'un ou autres destinataires le réceptionnent.

> Le stéréotype et les phénomènes de stéréotypie se rattachent (…) au dialogisme généralisé mis en lumière par M. Bakhtine et repris dans les notion d'intertexte et d'inter discours. Tout énoncé reprend et répond nécessairement à la parole de l'autre, qui s'inscrit en lui ; il se construit sur du déjà-dit et du déjà-pensé qu'il module et, éventuellement, transforme. (Charaudeau, Maigueneau 548-549)

Nous avons observé que la stéréotypie agit surtout au moment où le sujet se rappelle la première rencontre avec une langue. Dans l'absence de l'expérience personnelle avec cette langue, avec laquelle, le plus souvent, l'apprenant n'a pas eu de contact antérieur, le stéréotype est sauveur, il est une bouée de sauvetage dans l'inconnu.

Dans ce contexte, l'un des plus fréquents stéréotypes est lié à l'allemand et au français, des langues nouvellement introduites dans le programme scolaire pour nos sujets, élèves de collège, perçues comme difficiles avant de commencer leur apprentissage :

BDD-A29354 © 2018 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-03 05:53:50 UTC)

(1) Iar în anul care tocmai a început, ne-a mai fost introdusă limba germană, despre care se spune că ar fi grea. Nu neg acest fapt, dar trebuie știută măcar puțin pentru că a ajuns o limbă foarte vorbită." (E. M. VIe)
(2) O altă limbă este franceza. Când nu știam deloc franceza și auzeam de ea, mi se părea o limbă foarte grea, îmi era necunoscută, dar când am încercat să o învăț, am realizat că nu este grea, ea a fost ușoară având o doamnă foarte drăguță și bună. Așa am învățat franceza. (P. S. VIe)

Une autre modalité d'introduire des stéréotypes se trouve au niveau des figures de rhétorique lexicalisées, ayant à la base un stéréotype entré dans des expressions. Pour un locuteur européen, le chinois peut symboliser toutes les langues asiatiques appartenant à une famille linguistique très différente, ayant un alphabet idéographique. Quelles sont les perceptions qui en découlent? La difficulté de ces langues, l'absence de mélodicité, les barrières culturelles que les langues si différentes installent. Les Roumains ont lexicalisé ces peurs, ces différences dans des expressions telles *a o face pe chinezul, a vorbi chinezește, a vorbi cu chinezii*, les Français disent *c'est du chinois*, toutes ces expressions faisant référence à quelque chose qui est incompréhensible ou à quelqu'un qui ne comprend ce qu'un locuteur dit. Ce type de polyphonie est repris dans quelques biographies langagières:

(3) "La 14 ani, în vacanța de vară am fost într-o miniexcursie de 7 zile în China. Acolo simțeam că toate cuvintele conțineau grupul de litere "-ing" fie la final, fie la începutul fiecărui cuvânt. De citit în această limbă este cu adevărat o provocare, de aici provenind și anumite proverbe precum "vorbesc cu chinezii", "scriu în chineză". (S. D. VIIIe)

Malgré la confusion du sujet énonciateur entre *proverbe* et *expression*, son intention reste la même: renforcer la manière dont il exprime la sensation inconfortable éprouvée au moment du contact avec le chinois par du savoir partagé.

5.3. Le *je* parémique

Moins rencontré, mais présent dans certains fragments biographiques, il y a le *je* qui véhicule des proverbes pour décrire son positionnement linguistique. Par ce fait, nous sommes toujours dans la polyphonie parce qu'à travers les proverbes le sujet véhicule la sagesse du peuple, sa manière de pensée, sagesse qui a résulté par la transformation d'une expérience de vie répétée dans une phrase synthétique qui suggère la quintessence de cette-expérience-la. Il s'agit des vérités générales observées dans certaines circonstances répétées qui leur offrent le caractère d'exemple.

Du point de vue de l'analyse du discours

> le proverbe représente un énoncé limite : le « locuteur » autorise qui le valide, au lieu de n'être reconnu que par telle ou telle collectivité, tend à coïncider avec l'ensemble des sujets parlants de la langue, y compris l'individu qui le profère. Ce dernier donne son assertion comme l'écho, la reprise d'un nombre illimité d'énonciations antérieures du même proverbe. Vérités immémoriales par définition, les proverbes font à juste titre partie du dictionnaire de langue. On ne peut pas au sens strict citer un proverbe, le rapporter, on ne peut pas que le référer à un Autre absolu dans lequel on serait inclus de droit. (Maigueneau, *L'Analyse du discours* 139)

Voici quelques cas de *je* parémique que nous avons rencontrés dans les biographies langagières.

BDD-A29354 © 2018 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-03 05:53:50 UTC)

(1) Și acum, după 7 ani în care am fost săptămână de săptămână la meditații, am ajuns să știu majoritatea cuvintelor, dar, ca în orice limbă, unele îșI mai scapă printre degete. De aceea încă mă mai duc la meditații, acesta fiind un exemplu foarte bun care confirmă proverbul ”Omul cât trăiește învață.” (A. R. VIIIe)

Dans ce contexte, le proverbe sert au sujet pour justifier les fautes qu'il commet encore ou les connaissances qu'il n'a pas réussi à s'approprier jusqu'au moment de la rédaction de sa biographie. C'est une modalité de garder sa face positive devant le professeur-destinataire-*tu* et devant soi-même.

Deux autres sujets choisissent de réaliser une symétrie structurale dans leurs biographies langagières à l'aide des proverbes qu'ils ajoutent à la fin de chaque chapitre de leurs compositions. Ils optent pour une structure en chapitres des biographies, chacun étant dédié à une langue de son répertoire.

(2) ”Proverb românesc: "Ce înveți la tinerețe, aia știi la bătrânețe" (…) Proverb aromân: “Ti u vrei avearea, frate, daca n'ari sănătati ?” (…) Proverb englez: “All that glitters is not gold” (…) Proverb francez: "Tout est bien qui finit bien." (S.S. VIIe)

(3) ”Nu folosesc foarte des limba aromână, acasă doar părinții o vorbesc, înțeleg, știu să vorbesc, dar nu vreau deoarece nu mă pot înțelege cu oamenii prin intermediul acestei limbi oriunde, de aceea utilizez mai des limba română și nu mai am ce să scriu despre aromâna, sau cum se mai spune "Adraiguva tu pita (Am facut mare brânză). (…) În viitor, aș vrea să vizitez mai multe țări din dorința mea de a cunoaște și cred că limba cngleză m-ar ajuta foarte mult, este o limbă de bază, o limbă pe care majoritatea ar trebui să o știe și să o vorbească. "Learn from yesterday, live for today, hope for tomorrow." (…) Limba franceză mi se pare limba talentelor deoarece Franța a dat multe genii, talente cum rar întâlnești și nu oricui îi este ușor să o vorbească. "À la vie et à la mort" (U.D. VIIe)

La différence entre ces types d'intégration des proverbes est celle que le deuxième sujet s'efforce de les intégrer dans le contexte de sa production de telle manière que les proverbes apportent un éclaircissement à son témoignage ou formulent une conclusion sur le rapport du sujet avec la langue qu'il décrit. Le premier sujet semble ne vouloir qu'offrir un exemple sonore et lexical de la langue dont il parle à un moment précis.

5.4. Le *je* citant une autorité

Dans les autobiographies langagières rédigées à la maison et pour lesquelles les sujets ont eu la possibilité de faire appel à des sources diverses d'information, nous pouvons retrouver des citations insérées sous plusieurs formes, autant d'indices de la polyphonie énonciative.

> Dans la *citation d'autorité* le « locuteur » s'efface donc devant un « Locuteur » superlatif qui garantit la validité de l'énonciation. En général il s'agit d'énoncés déjà connus d'une collectivité, qui ont le privilège de l'intangibilité : par essence, ils ne peuvent pas être résumés, reformulés, ils sont la Parole même saisie en sa source. (Maigueneau, *L'Analyse du discours* 138)

Dans une biographie langagière très complexe, ayant plus de 750 mots, le sujet opte pour une structuration en chapitres, chacun étant dédié à une des langues qui constituent son répertoire langagier. Pour certaines d'entre elles, le sujet a choisi des citations qui illustrent d'une manière synthétique son rapport avec la langue en question.

BDD-A29354 © 2018 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-03 05:53:50 UTC)

(1) ”**Limba română** – *”Pentru mine, limba română e distanța dintre inimă și umbra ei, care se numește suflet. (...)*
Româna este limba mea maternă și o voi îndrăgi mereu, mi-e indispensabilă, deși niciodată nu mi-a plăcut să învăț gramatica ei. Dar este o limbă minunată și, așa cum spunea și Valeria Mahok, ”Limba română este suma celor mai armonioase sunete din univers.” (…)

Limba engleză – ”Summer afternoon – după-amiaza de vară ; pentru mine acestea au fost întotdeauna cele mai frumoase două cuvinte din limba engleză.”

Nu pot să-mi dau seama cum Henry James (din el este citatul de mai sus) a găsit acele cuvinte ca a fi preferatele lui, dar sigur sunt și ale mele. Iubesc limba engleza precum iubesc vara, iar eu chiar iubesc vara și, mai ales, după-amiezile de vară. (…)

Limba germană – ”Când se vorbește limba germană, e ca și cum niște mașini de scris ar mânca staniol.” – Dylan Moran

Nu știu cine este acest Dylan Moran, dar a gândit-o foarte bine! Am mai găsit niște spuse hilare ale lui Voltaire: ”Eu consider limba germană dură și înfricoșătoare. Cred că Dumnezeu, când i-a alungat din Rai pe Adam și Eva, a strigat la ei în nemțește.” Oook, dar acum să trecem la treburi serioase.” (A.A. VIIIe)

Pour le chapitre dédié à la langue roumaine et à l'anglais, pour lesquelles le sujet avoue ses sentiments les plus profonds en les argumentant, malgré les difficultés rencontrées en grammaire (roumaine seulement), les citations sont de nature à valoriser ces deux langues. Mais, pour marquer son rapport problématique avec l'allemand, une langue qu'il n'aime pas, le sujet utilise aussi des extraits (et remarquons la diversité des sources !) d'un comédien irlandais et des pensées de Voltaire. Les deux citations portent sur la sonorité dure de l'allemand, exprimée d'une manière très suggestive par les deux personnalités. Il faut remarquer, quand même, que les citations sont choisies en fonction de leur message et pas nécessairement pour le prestige de l'auteur. Le sujet témoigne en fait son manque d'intérêt en ce qui concerne l'identité des sources qu'il cite : « Nu știu cine este acest Dylan Moran, dar a gândit-o foarte bine!» C'est seulement le message qui compte et qui lui sert à illustrer et à renforcer ses pensées et ses jugements axiologiques.

5.5. Le *je* incluant le narrataire

Un autre type de polyphonie, le moins rencontré dans les biographies langagières des élèves, suppose l'identification de la voix d'un narrataire dans les productions des sujets. Dans les théories sur le récit,

> on peut distinguer le narrataire (personnage de celui qui écoute ou lit un récit) du destinataire du récit (personne non représentée, mais postulée et visée par l'acte de narration. (Charaudeau, Maigueneau 485)

On peut se poser la question sur le choix de séparer le *je qui inclut l'observateur* du *je qui inclut le narrataire*. Les deux ne se superposent pas dans notre vision. L'observateur est toujours le professeur, qui a le statut d'une autorité avec laquelle le je énonciateur entretient des rapports de respect réciproque et des rapports hiérarchiques, quelque amicale que soit la relation élève-professeur, tandis que le narrataire est une entité qui se trouve au-delà du contexte scolaire formel. Il s'agit d'un narrataire extra diégétique qui correspond à une figure de lecteur postulée par le texte lui-même et à laquelle tout lecteur s'identifie en lisant l'histoire.

BDD-A29354 © 2018 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-03 05:53:50 UTC)

(1) ”Sunt româncă. De unde știu? M-am născut în România, într-o familie minunată, toți având etnie română. Cum am învățat limba asta? Având în vedere că toți cei din jurul meu vorbeau folosindu-se de această limbă, am fost nevoită să vorbesc aceeași limbă și sunt mândră și responsabilă cu limba mea maternă.” (C. A. VIIe)

Nous observons que la présence du narrataire se fait indirectement par les questions que le sujet énonciateur formule. Nous imaginons facilement l'attitude que le sujet attribue au narrataire : il imagine un narrataire qui peut être méfiant en écoutant ce que le *je* lui raconte, ce que le *je* affirme. Donc il répond à ses questions qui pourraient naître à la suite de ses assertions. Quelle autre langue tu aimes ? Pourquoi tu dis que tu es Roumaine ? D'où sais-tu que tu es Roumaine ? Comment as-tu appris le roumain ? etc.

D'autres traces du narrataire résident dans des contextes où le sujet utilise l'impératif afin de déterminer ce double de soi-même de suivre son exemple (il considère que son histoire de vie langagière a cette force de devenir modèle) :

(2) ”Povestea mea scrisă se încheie aici, cu zâmbetul pe buze spun că sunt mândră de toate cunoștințele adunate în toți acești ani, de experiențele trăite și de amalgamul cărților citite.
CITIȚI!!! ÎNVĂȚAȚI!!! CUNOAȘTEȚI!! DEZVOLTAȚI-VĂ!! CUNOAȘTEȚI-VĂ!! CUCERIȚI LUMEA!!” (M.D. VIIIe)

Dans d'autres situations, le *je* implique le narrataire en le saluant, en utilisant des interjections à valeur impérative, des interrogations rhétoriques ou en l'attirant par des techniques de *captatio benevolentiae*:

(3) ”Haide să vă povestesc cum a intrat limba greacă în viața mea.” (Ș.L. VIIe)
(4) ”Salutare, salutare! ☺ Eu am fost născut în această localitate, Constanța, plină de etnii diferite. Eu sunt machidon, sunt foarte mândru de asta, iar armânească a fost prima limbă învățată după limba maternă, Româna (sic!).” (C.P. VIIe)

Parfois, le narrataire est celui avec lequel le *je* énonciateur partage ses secrets, en accomplissant un double objectif : garder sa face positive et impliquer le lecteur, le destinataire ultime – *tu* - par l'argument de la sincérité.

(5) ”Iar nu ultima, cea armânească. Bine, nu este o limbă, dar pentru că sunt armâncă, și mă mândresc cu asta, eu îi zic ”limbă”. Să vă zic un mic secret: sunt armâncă, nu știu să vorbesc armânește, nu știu să cânt și să dansez, cu toate astea înțeleg ce se vorbește.” (N. T. VIe)

6. Conclusions

Une première conclusion qui s'impose après avoir présenté les hypostases du *je* énonciateur dans la biographie langagière rédigée en contexte scolaire porte sur la diversité des facettes véhiculées et assumées par l'auteur de chaque production. Cette diversité est entraînée par plusieurs facteurs dont le plus important est le contexte même de rédaction, ce qui fait que, derrière le *je*, restent les traces de l'élève qui se trouve dans un rapport formel avec le *tu* destinataire duquel il ne peut pas occulter la présence. Il s'agit du professeur chargé d'autorité, qui demande le respect et qui a, par tout cela, un statut perçu comme supérieur. Nous avons donc démontré que le contexte scolaire imprime la tonalité générale de ces productions autoréflexives.

BDD-A29354 © 2018 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-03 05:53:50 UTC)

Une deuxième conclusion est celle que le *je* énonciateur n'assume que rarement une voix unique dès le début jusqu'à la fin de sa rédaction. En général, les hypostases du *je* s'entremêlent et, parfois, il y en a une qui domine. Ce mélange d'hypostases du *je* se justifie surtout par l'absence de l'expérience de scripteur et par le besoin du sujet énonciateur de garder sa face positive lors de la rédaction de ce type de production écrite qui suppose une structure dialogique obtenue par le balancement continu entre le *je* et le *tu*.

Finalement, nous restons convaincue que le sujet du statut discursif de la biographie langagière en contexte scolaire mérite encore beaucoup d'attention dans l'effort d'établir sa spécificité. La polyphonie du *je* énonciateur n'est qu'un aspect parmi d'autres, mais c'est le plus important afin d'éclaircir la relation entre les instances communicatives dans ce type de production autoréflexive.

Bibliographie

Andrade, Ana Isabel. *Construire sa biographie linguistique et éducative*. Disponible sur : http://archive.ecml.at/mtp2/Lea/results/Activities/anaisabel1.pdf, 2010. Dernière consultation du site le 3.07.2016.

Benveniste, Émile. *Problèmes de linguistique générale, 1*. Paris : Gallimard, 1966.

Charaudeau, Patrick, Maigueneau, Dominique. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil, 2002.

Cuq, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003. 36-37.

Delas, Daniel. « Instances du sujet et travail en biographie langagière ». In M. Molinié, coord. *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Le français dans le monde. Recherches et applications. Disponible sur : <halshs-01224908>https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908, 2006. Dernière consultation du site le 10.07.2016.

Ducrot, Oswald. *Le Dire et le Dit*. Paris : Les Editions de Minuit, 1984.

Maigueneau, Dominique. *L'Analyse du discours*. Paris : Hachette Supérieur, 1991.

Maigueneau, Dominique. « L'Analyse du discours et ses frontières ». In *Marges linguistiques*, Numéro 9. M.L.M.S. éditeur. Disponible sur : http://www.marges-linguistiques.com - 13250 Saint-Chamas (France), 2005. Dernière consultation du site le 11.11.2018.

BDD-A29354 © 2018 Ovidius University Press
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.75 (2026-11-03 05:53:50 UTC)