



Yaşamöyküsel Yöntem: Dil Öğrenen Kişiyi Dinlemekten Çok Dilli Konunun Yorumbilimine*

Muriel MOLINIÉ

Sorbonne Nouvelle Üniversitesi – Paris /Fakülte üyesi

Çevirenler

Nilgün ÇELİK

V. Doğan GÜNAY

1. GİRİŞ

Dil ve kültür öğretiminde yaşamöyküsel yöntem, her ikisiyle de ilgilenen öğretimler ve çokdillilik / çok kültürlülük üzerine hem çalışma yapan hem de eğitim ile ilgilenen toplum dilbilimciler tarafından yürütülen bir dizi araştırma / müdahale uygulamasından doğmuştur. Bu kuşkusuz, yöntemin hem eğitim projelerine esin vermesine hem de araştırma, eylem ve müdahale arasındaki bağları harekete geçirmesine, uygulayıcı-araştırmacıların bu ikili kimliği ve çok dilli öznenin dönüşlülük ve yorumbilim sorunları üzerine bilgi kuramsal (fr. *epistemologique*) bir düşünceyi beslemesine izin verir. Yaşam öyküsel yöntemi uygulamak için, uygulayıcı-araştırmacı, kuramsal bilgisini dinleme, merkezden uzaklaşma ve eşduyumsama (fr. *empathie*) gibi ilişkiyel kapasitelerini nasıl birleştireceğini bilmelidir. Bunu yapmak için, üç veri ortak üretim aracı, öznelere kurulan ilişkiyi yaratacak ve

* METHODE BIOGRAPHIQUE

La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue

Muriel Molinié, Université de Cergy-Pontoise, EA 1392, Centre de Recherche Textes et Francophonies-LaSCod

Histoire de vie, yaşam tarihinin İngilizceden birebir tercümesidir.

çerçeveleyecektir: yaşamöyküsel görüşme, özyaşamöyküsel metin ve yansıtıcı desen (Molinié, ed.). Yeterince yatırım yapılan bu araçlar, araştırma için gerekli olan gözlemlenebilir çok dilli konularla birlikte inşa etmeyi mümkün kılacaktır. Ayrıca, ikincisi için göstergebilimsel bir arabuluculuk görevi göreceklerdir.

2. YAŞAMÖYKÜSEL YÖNTEM: OYUNCULAR VE OLAYLAR

1970'lerin sonunda Fransa'da eğitim ve yetişkin eğitimi bilimlerinde (ya da andragoji) yapılan çalışmaların ardından yaşam tarihi¹ üzerine araştırmalar ortaya çıkarken, klinik toplumbilimi alanında Paris 7- Denis Diderot Üniversitesi'nde başlatılan çalışmaya kadar (GAULEJAC, 2009), G. Pineau (Tours Üniversitesi), Pierre Dominicé (Cenevre Üniversitesi), Guy de Villers (Louvain-La-Neuve Üniversitesi), ardından Jean-Louis Le Grand (Paris 8 Üniversitesi) ve Christine Delory Momberger (Paris Üniversitesi 13) bu akımın araştırmacıları, yirminci yüzyılın başlarındaki insanbilim ve somut toplumbilimden mirasın kalıcı bir şekilde ayrılmasını sağlamıştır (Chicago Okulu). Biçimlendirici özyaşamöyküsü ve yaşam anlatılarının² kullanımı bu nedenle insanbilimlerinde oldukça eskidir. Öte yandan dil, yaşamöykülerine olan ilgi, özellikle dil öğretimi alanında “yaşam kursları” ve “öğrenme yolları”ni eklemeye yönelik yeni bir kurumsal arzuya tanıklık ediyor gibi görünmektedir (MOLINIE, 2006). Avrupa Birliği içinde çok dilliliği teşvik etmeye yönelik daha geniş derinliğin parçası olan bir arzudur.

Alanımızdaki yaşamöyküsel yöntemin güncelliği, araştırmacıların hem toplum dilbilimde hem de dil öğretiminde bazı sorular, kavramlar ve yaklaşımlar geliştirme gereksinimini (LÜDI, 2005, s. 26) vurgulamaktadır.

Şimdi listeleyeceğimiz bir dizi kanıt bu gelişmeye katkıda bulundu. Yaşam tarihi ve dil devingenlikleri (fr. *dynamisme*) (1998) başlıklı Rennes konferansı, eğitim, toplum dilbilim ve dil öğretim bilimlerde disiplinlerarasılık açısından bir bilimsel değişim dönemi açtı (Leray & Bouchard, 2000). Dokuz yıl sonra, François Rabelais Üniversitesi'nden (Tours) DYNADIV ekibi eklemliler, kültürler ve eğitim projesi ile (Haziran 2007) yaşamöyküsel, dönüşlülük ve zamansallıklar üzerine uluslararası ve disiplinler arası bir konferans (eğitim, toplum dilbilim ve dil öğretim bilimlerinde) düzenleyerek bu diyalogu sürdürdü. Bu arada dil

¹ Histoire de vie, yaşam tarihinin İngilizceden birebir tercümesidir.

² "Yaşam anlatısı" ifadesi, bir kişinin yaşadığı hikayeyi, bir araştırmacının istediği hikayeden ayırmak amacıyla Fransa'da ortaya çıkmıştır (Bertaux 1976).

bilimlerinde VALS / ASLA (Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz) izleksel bir gün olan "tek" disiplini, 2001 yılında Biel / Bienne'de (İsviçre) düzenlendi ve "Dilbilimsel Yaşamöyküleri" başlıklı ilk bilimsel çalışma ortaya çıkmıştır (Roos, Adamzik, 2002).

Bu devingenlikten cesaret alarak, daha sonra Cergy-Pontoise'da Dilbilim, Fransızca Öğretimi ve Edebiyatta Yaşamöyküsel Yaklaşımlar üzerine bir araştırma merkezi açtık (EA 1392, Metin ve Frankofoni Araştırma Merkezi - LaSCoD). İlk konferans ("Yaşamöyküsel yaklaşım ve dil öğrenimi: ne, neden, nasıl?", Mayıs 2004) ardından, Özyaşamöyküsü ve Özdeşünmece (fr. *réflexivité*) Konferansı (Mart 2005) Dil Yaşamöyküsü yazarlarıyla bir yuvarlak masa toplantısı, Paris'teki Café le Français dans le Monde'da çok dilli öğrenme toplantısı izledi (Molinie, 2006). Daha yakın zamanlarda, araştırma ve müdahale sistemlerindeki "yansıtıcı desen" in yerini sorgulamaya başlamak için 2007³ ve 2008⁴ ("desen ve kader: rotadan izlere, hareketlilikler, çok dillilik ve Frankofoniler) yıllarında bir araştırma semineri düzenlendi ve şimdi yaşamöyküsel yöntemin özelliklerinden biri olarak görünmektedir (Molinie).

Bu çeşitli girişimler, 2006 yılından bu yana diğer araştırma merkezleri ile güçlerini birleştirmiştir. Grenoble'da 2006'dan beri Lidilem⁵'in Sodilac grubunun (dillerin ve kültürlerin toplumsal dil öğretileri) bir bölümü dil yaşamöykülerini araştırma konusu olarak kullanmaktadır. GReBL'nin (Dil Yaşamöyküleri Araştırma Grubu) bulunduğu Lozan'da, Thérèse Jeanneret ve Raphael Baroni liderliğinde, VALS-ASLA konferansı çerçevesinde, Nathalie Thamin, Diana-Lee Simon, Christine Deprez, Muriel Molinié ve GReBL üyeleriyle "Eğitimde ve mesleki yaşamda dil becerileri, geçişler ve dönüşümler" konulu çok dillilik konunun özyaşamöyküsü başlıklı bir panel 2010'da Zürih'te hazırlandı.

Aşağıda sunulan tablo, yaşamöyküsel yöntemin insanbilimden (yirminci yüzyılın başından itibaren) dillerin, kültürlerin ve çok dilliliğin öğretimine kadar değişen disiplinlerdeki çapraz doğasının bireşimci (fr. *synthétique*) bir değerlendirmesini mümkün kılmakta, yenilenmesine ve canlılığına katkıda bulunmaktadır. Oklar, yaşamöyküsel yöntemin önemli bir özelliği olan disiplinler arası geçişleri göstermektedir.

³ Araştırma seminerininin bu ilk gününün başlığı desen ve kader: iz sürmekten izlere. M. Molinié, tarafından koordine edilen grubu, M. Blancart, Véronique Castellotti (François Rabelais-Tours Üniversitesi), Masahiro Terasako (Osaka Valiliği Üniversitesi), Aline Bergé (Paris 3-Sorbonne Nouvelle Üniversitesi), Stéphanie Clerc (Avignon Üniversitesi) Muriel Molinié ve Marie Blancart (Cergy-Pontoise Üniversitesi) bir araya getirdi.

⁴ Desen ve kader başlıklı bu ikinci gün: rotadan izlere; Hareketlilik, çok dillilik ve Frankofoniler; Véronique Castellotti (François Rabelais-Tours Üniversitesi), Fabienne Leconte (Rouen Üniversitesi), Christiane Perregaux (Cenevre Üniversitesi), Muriel Molinié, Marie Blancart (Cergy-Pontoise Üniversitesi), Hideo Hosokawa (Waseda Üniversitesi, Tokyo) ve Elatiana Razafimandimbimanana (Rennes Üniversitesi 2) biraraya geldi.

⁵ Mevcut Sodilac grubunun çalışmalarına katılanlar: Jacqueline Billiez, Marielle Rispail, Chantal Dompmartin, Stéphanie Galligani, Patricia Lambert, Diana-Lee Simon ve Nathalie Thamin.

Tablo 1. İnsan bilimlerinde yaşamöyküsel yöntem: Budunsal-toplumbilimsel araştırma ve eğitim mekanizması

Disiplinler	Ortak üretim düzenekleri: anlatı, görüşme, etkileşimler	Yaşamöyküsel yöntemin amacı
İnsanbilim Somut toplumbilim (Chicago Okulu) Klinik toplumbilimi	Sözlü yaşamöyküsü + transkript Yaşamöyküsel görüşme Kapsamlı görüşme	- Bireşimli bir bakış açısı sunun: "Yerlinin yaşamöyküsü, her şeyi bir araya getirir, anlatır, bütünleştirir. Bu öğeler (akrabalık ilişkileri, geçim biçimleri, dini inançlar vb.) anlamlı bir bütüne ve aynı şekilde bir kültürü yalnızca içeriden değil, bir bütün olarak görmemizi sağlar "(BERTAUX, 1989, T1, s.31) - "Yerli bilgiye" erişim sağlayın "Eğer insan deneyiminin toplumbilimsel bilginin taşıyıcısı olduğu doğruysa (..) o zaman bir yerli bilgi okyanusunun ortasında yaşıyoruz, ancak bununla birlikte hiçbir şey bilmek istemiyoruz" (Bertaux, 1980, s. 220). -Bilgi üretiminde sıradan insanlara yer verin. Bilgi ve güç arasında bir bağlantı kurun (varlığında): "İnsan, öznesi olmak istediği bir anlatının ürünüdür" (GAULEJAC,

2009)

↓↑

↓↑

Eğitim ve öğretim
bilimleri

- a) Eğitimde yaşam anlatıları
- b) Eğitim yaşamöyküsü
(P. Dominicé)
- c) Gerekçeli özyaşamöyküsü
(H. Desroche)
- d) Yansıtıcı özyaşamöyküsü
(D. Jaillon)
- e) Destek düzenekleri
- f) Toplumsal-yapılandırımacı
dosya:
- 1) Öğrenmesinde ilerleme,
- 2) Başarılarınızı,
çalışmalarınızı ve
deneyimlerinizi tanıtm
- 3) Biçimlendirici öz
değerlendirme

deneyimsel bilginin tanınması ve
gücünün sıradan insanın eğitimi.
Eğitim / dönüşüm.

- güç ilişkisinin dönüşümü ile bağlantılı
olarak bilgi ile ilişkinin bir değişikliği:
bireysel bilgi / teknik bilgi üreticisi.

-Eğitimde "araşsal bir hazır giyim"
yayan davranışçılığa karşı çıkmak,
belirli bir tekniği uygulayarak bu
şartlandırmadan geçenlerde her zaman
ve her yerde aynı öğrenme etkisini
üretme yanılmasıdır (LAINE, 1998).

Birey: bilgi / teknik bilgi tüketicisi

- bireyler tarafından sosyal ilişkilerinde
ve yaşam deneyimlerinde uygulanan
öznel ve gayri resmi bilginin (...)
bütünleştirilmesi "(Thamin, Simon,
2008).

↓↑

Dil öğretimi ve
çok dillilik

- Yazışma (yazılı, sesli,
görüntülü)
- Öğrenme günlükleri,
yaşamöyküleri, anlatılar ve dil
kursları

-Öğretmenleri çok dilli gerçekliğin
farkına vardırma.

Öğrencilerin çok dilli durumuyla karşı
karşıya olan öğretmenlerin bilinçsizliği

-Toplumsal yapılandırmacı belge (başvurucuya kıyasla)	sorunu. Dil yaşamöyküleri: çeşitlilik bilinci üzerinde onlarla çalışabilmek için önemli bir araç.
- "yansıtıcı desen" ve sözlü (görüşmeler) ya da yazılı ifadeler	<i>"Eğitim - ya da okul - yaşamöyküsüyle ilgilendiğinde, bireye konuşma ve yazma için bir alan açar ve genellikle onlarla konuşanlara öğrencilerin dil bilgilerinin, dillerle ilişkiye dair oluşturdukları temsillerin kolektif olarak tanınmasını sağlarlar. "</i> (Perregaux, 2002: 93).
	- Öğrencilerin çalışmasını sağlayın
	- inşa edildiği ve geliştiği bağlamlardaki dil repertuarlarında, bu repertuarın değiştiği anları vurgulama (çevrenin öğrenme üzerindeki etkisi)
	- gerçekleştirilen öğrenme (dilsel ve kültürel) üzerine başkalarıyla iletişim.

3. ÇOKDİLLİLİKTE, ÇOK KÜLTÜRLÜ BAĞLAMDA (YA DA HAREKETLİLİKTE) KİMLİĞİN YENİDEN YAPILANDIRMA SÜRECİ

Yaşamöyküsel alandan yaklaşık on araştırmacıyı bir araya getiren yeni bir çalışma (Huver, Molinie, 2008), çalışmalarını aracılığıyla yaşamöyküsel yöntemin canlılığına katkıda bulunan araştırmacıların ortak beş ögesini ortaya koymaktadır.

A) Bunu yalnızca dillerin ve kültürlerin sahiplenme süreçlerinin yalnızca bilimsel olarak anlaşılmasını kolaylaştıran bir yaklaşım olarak görmezler, aynı zamanda sahiplenmeyi de kolaylaştıran bir yaklaşım olarak görürler (Lüdi 2005, Molinie 2004 ve 2006). Dilbilimsel ve bilişsel sahiplenme (Bretegnier, Goï, Baroni ve Jeanneret, 2008); bir kimliğin yeniden tahsis edilmesi ve oluşturulması (Bretegnier, vd.): cinsiyet (Baroni, Jeanneret, vd.), mesleki

(Girardeau, Huver, Molinie, vd.), çok dilli (Thamin, Goi); mesleki bir duruşun uygunluğu ile olanaklıdır (Girardeau / Huver, Molinie, Goi⁶, vd.).

B) Farklı araştırma ve müdahale sistemlerinde üretilen yaşamöyküsel konuşmalar kişinin kaynaşmasına (Goi), kimliğin yeniden inşasına (Baroni ve Jeanneret) katkıda bulunur. Bu süreçler sayesinde, konuşmacı / öğrenci öğrenmesinde, eğitiminde, aile çevresinde, okul, meslek, dil tarihi yapılanmasında bir aktör haline gelir (Bretegnier).

C) Düşünümselliği “eylemde yansıma” (Schön, 1994), kişinin duruşu üzerine düşünme (Robillard 2007: 102) ve bağlantı üretme etkinliği (eşzamanlı ve ardışık) olarak görürler. Yaşamöyküsel konuşma, bireylerin “geçmişleri ve tasarıları hakkında yorumlayıcı, sorgulayıcı, çözümleneci bir bakış açısı geliştirmelerine” yardımcı olur (Bretegnier) ve "yansıma döngülerin" gelişimini teşvik eder.

D) Yukarıda sözü edilen yazarlar, hem bireysel çalışmalarında hem de toplu yayınlarında ortak yöntembilimsel ve bilgikuramsal kaygıları, özellikle vaka çalışmalarına dayanan birçok yaşam anlatıları ve portresine yer vererek kararlı, nitel ve kapsamlı yaklaşımları seçerek ifade ederler. Ek olarak, bu metodolojik alanda, düzenli olarak “görüşmenin ortak yapılandırılmış doğasına, öğrenci ile görüşme yapan kişi arasındaki sözlü etkileşime” yani "anlatının ve özne ile araştırmacı arasında gelişen etkileşimsel dinamiğin birlikte inşa edilme süreçleri"ne (Thamin) vurgu yapılır (Baroni & Jeanneret, Molinie).

E) Son olarak araştırmacının yeri ve yorumu sorgulanır. İkincisi "tarafsız bir aktör" olarak değil, tam tersine “deneyimsel kaynakları, varsayımları, kuramsal ve yöntembilimsel farkındalığı, kendi tarihinin öğeleri ile donatılmış” olarak kabul edilir (Bretegnier) . Bu bağlamda, artık gerçeğin tek sahibi olarak görünemez, ancak meslekiliğini "eşduyumsamacı" (Kaufmann 1996, Billiez, 1997), ve başkalarıyla ilgili bir ilişki içinde ele almalıdır (De Robillard, 2007).

Öğrenciyi dinlemekten çok dilli konunun yorumbilimine kadar, yaşamöyküsel yöntemin ilk davet istediği mesleki sınırların (araştırmacı ve uygulayıcı meslekleri arasındaki) bir geçiştir.

3.1 Bireyselleşme ve Kimlik Oluşturma Süreci (Öğrenme, Eğitim, Uzmanlaşma)

Yakın zamanda CEFR'de dil yaşamöyküsü teriminin ortaya çıkışına dönen Jeanneret ve Baroni (2009), 2000'li yıllarda bir yaşamöyküsü, okul öğrenimiyle doğrudan ilgili olmayan dil temaslarıyla bağlantılı kazanımlarına ışık tutarak çok dilli konuların ders içeriğini

⁶ Çocuğu "öğrenci " olarak eğitim aldığını ele alırsak.

zenginleştirmeyi amaçlama gerçeğinin altını çizmektedir. Ancak, bu değerlendirme hedefine, “öğrencilerin çok dilli dil becerilerini, dilleri benimseme tarzlarını ve özellikle çeşitli yollarla bu faaliyete yaptıkları yatırımları düşünmelerini sağlamak için “özyaşamöyküsel üretim çalışmaları” eklenmiştir. Jeanneret ve Baroni, bu yapımların benimseme süreci üzerindeki etkileri üzerine düşünmeyi önermektedir (Molinié, 2002, 2004). Huver ve Molinié gibi, her şeyden önce, yaşamöyküsel üretimden kaynaklanan yansımada ısrar ederler. Aslında, “geriye bakmak, becerilerin geliştirilmesine elverişli bağlamların anlaşılmasını ve kurulmasını teşvik eden, aynı zamanda benimseme sürecine yatırımın yenilenmesini teşvik eden bir yol sağlar. Bu açıdan bakıldığında, dil yaşamöyküsü, 1980'lerde Richterich tarafından sunulduğu şekliyle dil ihtiyacı görevi ilişkilendirilebilir ve yansımalara çok çeşitli sosyal bağlamların dahil edilmesini mümkün kılar (okul, meslek vb.)”.

İkinci olarak, öğrencinin çevresinin genellikle "anlatı üretimi tarafından kimlik ihlali oluşturan bir kültürleşme süreci" olarak sunulduğundan bahsederler. Baroni ve Jeanneret "Özyaşamöyküsel anlatının, bir yerin konumunu aldığını ya da yeniden müzakere edildiğini ve çok dilli öznenin karmaşık ve sürekli değişen öz imajını yeniden biçimlendirdiğini" düşünürler.

Aslında ister bir göçmen ister uluslararası hareketliliğin dinamikleri ile meşgul olsun, her bireyin, edinilen bilgilerle birincil sosyalleşme sırasında (aile çevresi tarafından) aktarılan mirasları karmaşık kimlik oluşturması, ifade etmesi ve yeniden yapılandırması, ikincil sosyalleşme süreçleri sırasında (ilk ve sürekli eğitim, profesyonel kariyer) ve son olarak sosyal ve bireysel yer edinme sırasında gerçekleştirilir. Molinié (2008), edebiyat ve insan bilimleri alanındaki çalışmalarının bir parçası olarak yürüttüğü uluslararası eğitim kursunu ve kişisel projesini sunmak için Erasmus projesinde yer alan Portekizli bir öğrenci (Catia) tarafından yazılan iki metin halinde bu bileşenlerin nasıl düzenlendiğini görmeyi önermektedir. Portekizli ailesiyle Paris'te kaldığı için, Ile-de-France'daki üniversitesi tarafından verilen yabancı dil olarak Fransızca kursu bağlamında, akrabalarının Fransa'ya göçleri hakkında araştırma ve görüşme yapmayı seçti. Pek çok Portekizli'yi kendi ülkelerini terk etmeye iten nedenleri anlamak istiyor. Bir dizi bilgi (okuma, belgesel, konferans ve araştırmacı görüşmeler yoluyla toplanmıştır), bu süreçleri tarihsel bir perspektife oturtmasına ve ailesinin göçünü kolektif tarihte daha iyi konumlandırmasına olanak tanır.⁷ Görüşülen kişilerden kendilerini Fransız ya da Portekizli kimlikleriyle ifade etmelerini istediğinde,

⁷ Catia, Portekiz'den Fransa'ya göçün nedenlerini sorgulayarak, önceki neslin çift taraflı hareketlilik ve kimlik biçimleri geliştirmesine neden olan ailevi ve tarihi koşulları sorguluyor.

"göçmen, anadili ve ikinci dil çevresinde ifade edilen iki dünya, iki kültür arasında ilişki kurması gerektiğini fark eder. (LÜDI VE PY, 1986, s.59).

Ailesi tarafından aktarılan Fransızca-Portekizce konuşan iki dillilik, Catia tarafından gelecekle ilgili soruları (Portekiz'e dönmek mi yoksa göç etmek mi?) ile ilişkilendirilmeden önce var olan durumu (Fransa'da Erasmus'ta kaldığı zaman) göz önüne alınarak sorgulanacak. Bu sorgulama, aile göçünü kendi hareketliliği ile karşılaştıracağı için yer sorunlarına (Portekiz, Fransa, başka yerler) dayanmaktadır. Aşağıdaki tablo, Catia'nın birincil kimliğinin Portekiz'in Fransa'ya göçü (sol sütun) ve bununla bağlantılı olduğunu belirtirken, şimdiki (merkezi sütun) ve gelecekteki (sağdaki sütun) kimliğinin oluşumu, Portekiz ve Fransa arasındaki bir göçmen kimliğiyle tam olarak özdeşleşmemektedir.

Tablo 2. Art zamanlılıkta kimliğin yeniden yapılandırılması

Portekiz-Fransa göçü bağlamında miras alınan kimlik ⁸ .	Bologna Süreci bağlamında edinilen kimlik	"Uluslararası" bir bağlamda umut edilen kimlik
Gerçekten okumak için Fransa'ya gelmeyi istedim çünkü küçüklüğümde, bir gün Portekiz'den çıkıp en azından biraz yurtdışında deneyim sahibi olacağımı düşündüm çünkü ailem neredeyse tamamen yurtdışında yaşıyor. (Catia, Kişisel tasarımı). Küçüklüğümde beri ailemin çoğunun Fransızca konuştuğunu duydum. Böylece tüm hayatımı Fransa'daki yaşam deneyimlerini dinleyerek geçirdim. (Catia,	Bugün Fransa'dayım. Şimdi uluslararası bir hareketlilik projesi yürütüyorum (bu geçici bile olsa). (Catia, Kişisel proje). Bologna süreci üniversitem tarafından kabul edildi ve karışıklık bugüne kadar devam ediyor (AKTS). Bologna Deklarasyonu'nun kabulüyle, okul yönetimi öğrencilerini Erasmus deneyimi için motive etmeye başlar. (Catia, Bir	Bilmek istediğim, Portekiz'den göç etmeye gerçekten değil değmeyeceği, çünkü geleceğim için bu cevap belki çok önemli (...). Her uluslararası deneyim çok kişiseldir ve bazen onların hikayelerini benimkiyle ilişkilendirmek zor (Catia, Kişisel proje).

⁸ Miras alınan, edinilen, umulan kimlik, bkz. Gaulejac, 2002.

Uluslararası bir eğitim Yolculuğunun Hikayesi ...).
kursunun hikayesi).

Paris'te kalması, "en azından biraz yurtdışında deneyim sahibi olmak" için çocuklukta biçimlendirilen projeyi tamamlamasına izin verir. Ancak şimdi onun kimlik hareketliliği arzusunun desteklenmesi için bir fırsat oluşturuyor gibi görünen uluslararası "hareketlilik" ve "deneyim" kavramlarıdır. Toplumsal konumunu bir Erasmus öğrencisi olarak, iki yer arasında gidip gelmekten başka hareketlilik türlerine açık olarak algılar. Hikayesinde sorulan sorunun anlamı budur: "Uluslararası deneyimlerime devam etmeli miyim yoksa Portekiz'e mi dönmem gerekiyor?". Burada seçenek artık Portekiz ya da Fransa arasında değil, uluslararası deneyim ya da Portekiz arasındadır.

Bu da bizi Baroni ve Jeanneret tarafından ifade edilen yere geri getirir; buna göre bakış açıları, iç gözlem ve kimliği ifade ederek kişilere sahiplenme görevi için güdülenmelerini yenileme fırsatı sunarken, yaşanmış deneyimlerin yanı sıra öğrenenlerin sosyal kimliklerinin yaşamöyküsel üretim yoluyla (sosyal, kurumsal, mesleki, vb.) değerli olmasına yardımcı olur.

3.2 Hareketlilik üzerine söylemin onu dondurmamayan bir etkileşim içinde birlikte inşa edildiği durumlar

Araştırma çalışmalarında kullanılan yaşamöyküsel yöntemine dönersek (uluslararası bir iş bağlamında hareketlilik durumunda çok dilli konuların kimlik yeniden yapılandırılmaları hakkında), Nathalie Thamin (2008), yapılan yaşamöyküsel görüşmelerde, anlatının birlikte inşa edilmesinin izlerinin çeşitli türlerde olduğuna dikkat çeker. Görüşmecinin hatırlatmaları, yaşanan deneyimin henüz görüşülen kişi tarafından çözümlenmediği görüşmeye yönlendirir. Görüşme yapılan kişi daha sonra "tutumlarının, dilbilimsel ve kimlik stratejilerinin farkına varmaya" başlar. Tabii ki, kişiyi yerinde düşünerek, bilindik şeyler üzerine konuşması, daha sonra yeni yansıtma açıları ve bilindik olanın yeniden sözlü hale getirilmesi ile ele alınır; bu, bazı anıların yeniden canlanmasına, "önceki kelimelere geri dönülmesine, geri alınmasına, geliştirilmesine, rafine edilmesine, tamamlanmasına" yardımcı olur.

-Daha sonra "araştırmacının beklentilerini karşılamak ve araştırma hedeflerine uymak için endişeyi vurgulayan belirteçler" yaşam anlatısının noktalandığını gösterir.

5. Benim için önemli görünen şeyler hakkında sizinle özgürce konuşmamı ister misiniz?

16 [...] o zaman beni kişisel olarak endişelendiren başka bir noktaya sahip olabilirim.

35 [...] ve sonra sana söylemem gereken bir şey de olabilir +kimlikten bahsettiniz:

N. Thamin'i burada ilgilendiren şey, yaşamöyküsünü anlatma durumunda, Silvana'nın yansıtıcı tavrına işaret eden ipuçlarının vurgulanmasıdır. Araştırmacı, C. Perregaux (2002, s. 83) ile güçlerini birleştirir:

"Bizi gerçekten ilgilendiren, bellekte depolanan gerçekleri, olayları, bilgileri, duyguları güncelleme şimdi konuşulan dili anlamak için geri dönmek; dil teması etrafında kendi kendini inşa etme süreci 'yaşamöyküsü'dür. Yaşamöyküsü, diller ve bu dilleri konuşan kişilerle olan ilişkilerinin geçmişine dair kişisel bir hatırlatma sağlar, yeni bilginin şimdiki ya da gelecekteki inşasını etkileyen geçmiş bilgileri ya da deneyimleri kelimelere dökmeyi, incelemenin zamanına bağlı olarak, "yaşamöyküsü yazarı" öyküsünü farklı bir şekilde inşa etmeyi, o sırada ona anlamlı gelen, ancak daha sonra ortadan kalkabilecek ya da daha önce ortaya çıkmayacak olan koşulları vurgulamayı sağlar"

Bu nedenle, burada "dil yaşamöyküsü, her şeyden önce, kendi güncelliği içinde, benliğin öyküsünü sorgulamak ve kişinin kişisel tarihini yeniden kurmak için bir fırsattır. Bu nedenle, dil yaşamöyküsünün bu dinamik özelliğinde ısrar etmeliyiz; her yeni durum, onları kesin bir durumda düzeltmek yerine geçmişin meselelerini ortadan kaldırır. Anlatı kimliği varsa o da bir Sisifan kimliğidir" (Baroni, Jeanneret, 2008).

3.3 Öğretmen Eğitiminde Yaşamöyküsel Yöntem ve Kimlik Oluşturma

Önceki durumdan hareketle temel bir soru ortaya çıkar: yaşamöyküsel yöntem öğretmenlerin anlayışlarını geliştirmelerine:

- a) çok dilli / çok kültürlü becerileri ve edinim süreçlerinde,
- b) çok dilli konuların edinim süreçlerinde yardımcı olabilir mi?

Aşağıdaki alıştırma öyküsü ile bir yanıt sağlanabilir.

2002⁹'den bu yana, *Kültürel Çeşitlilik İnsanbilimi* dersi, görüşmeleri anlama yoluyla öğrencilerin çeşitli yaşam anlatılarıyla tanıştırır. Yarıyıl sonunda oluşturulan ve öğretmene doğrulama için sunulan dosya¹⁰ önemli bir sonuç gösterir. Başarılı dinleme deneyimi,

⁹ Cergy-Pontoise Üniversitesi'nde edebiyat bölümünde bir Fransız Dil uzmanlığı oluşturma tarihi

¹⁰ Aşağıdaki talimatlara göre: 1- Araştırmanın konusu: hipotezler: kalkış / varış; temel kavramsal araçlar; anket yöntemi. 2- Bu sormacada - ve sırasında - katılımınızın çözümlenmesi (yansıma). 3- Araştırma sonuçlarının sunumu ve analizi. Her analizden önce, analiz için seçilen görüşmelerden alıntılarının bir raporu gelir. Analizinizden önce

eğitimdeki bu öğrenciler tarafından dil öğretim çerçevesinde aktarılabilir ve gelecekteki öğrencilerini daha iyi tanımak ve eğitimlerine uyum sağlamaları için yararlı olarak kabul edilir. Danièle'in belirttiği gibi, "Yabancı Dil Olarak Fransızca ile karşılaştırıldığında, öğrencilerimizi daha iyi tanımak ve pedagojimize uyum sağlamaları için bu empati ve dinleme sürecine ihtiyacımız var gibi görünür" (D. Rajonhanes, *Kültürel Çeşitlilik İnsanbilimi Dosyası*, 2005). Bu nedenle, bir yaşamöyküsünü dinlemek ve toplamak, entegrasyon hakkında bir bilgi kaynağı ve bir eğitim davranışı için bir başlangıç noktası olarak kullanılabilir. Dört ana fikir, bu yaklaşımın katkılarını ve üniversite yılının sonunda öğrenciler tarafından açıkça yapılan dil öğretim aktarımları göstermektedir.

1. Öğrenci artık bir bilgi kaynağı olarak algılanmaktadır.
2. Kültürleri asla değersizleştirmeden karşılaştırmalıyız
3. Pedagoji ve öğretim bağlamı yakından bağlantılıdır
4. Alan günlüğü ve yaşamöyküsel anlama görüşmesi öğretmen için temel araçlardır:

Bu anket projesi bana Yabancı Dil olarak Fransızca (Français comme Langue Etrangère: FLE) dünyasına yeni bir bakış açısı açtı:

Alan günlüğünün ve anlama görüşmesinin, öğrenenlerin yolculuğunu öğrenmeleri açısından anlamak için gerekli araçlar olduğunu fark ettim: temsilleri, deneyimleri, yansımaları ve sanırım bir öğretim pedagojisini mükemmelleştirmeye yardımcı olabilecek bu araçları yeniden kullanacağım " (E.D., *Kültürel Çeşitlilik İnsanbilimi Dosyası*, 2005).

3.4 Yansıtıcı Çizim: Çok Dilli Konunun Yorumbilimine Doğru Bir Adım

Bu makalede konuşmalara ve sözlü anlatımlara verilen önemin, yaşamöyküsel yöntemin araç ve tekniklerinin görüşme ve yaşamöyküsel metinlerde durduğuna işaret etmemelidir. Yansıtıcı çizim olarak adlandırılan ifadeye bağlı olarak yaşamöyküsel ifadenin çokdillilik eğitim alanına çocuklar (ya da ergenler) ve onlarla ilgilenen yetişkinler (araştırmacılar ve öğretmenler) arasında bir iletişim aracı olma sürecine girdiğini gösterir. İlk iki açıklamadan esinlenerek¹¹, çok sayıda desenin üretimi, belirli sayıda sorun üzerinde (dillerin ve kültürlerin öğretiminde, toplumdilbilimde ve eğitim bilimlerinde) dolaşan bilginin zenginleşmesine yardımcı olur: okulda dil öğrenirken hissedilen yalnızlık ve can sıkıntısından, çok dilli öğrenimin bölünmüş

her zaman seçilen görüşme özetinin (ekteki transkriptler) yeniden formüle edilmesi gelir. Sonuç: Bu süreçte ne öğrendiniz ve anladınız? Yorumlanmış kaynakça.

¹¹ Fransa'ya yeni gelen bir grup çocuğa "öğrenirken kendini çiz" diye soran S. Clerc'in makalesinde çözümlenen cihaza esin verdi.

temsillerine, bölgeye yeni gelen çocukların ifade ettiği güçlü yalıtılma duygusundan bahsetmek gerekir.

Bununla birlikte, çizimin kendisi değil, açıklamanın zamanını, çizimin zamanını ve açıklayıcı görüşmelerin zamanını içeren bir cihaz olduğunun belirtilmesi esastır, yaşamöyküsel görüşmeler (hatta sözelleştirmeler) konu "tasarımcısı" tarafında yorumlama dinamiklerini (yaşamındaki dilleri ve kültürleri öğrenmenin yeri üzerine) tetiklemeye izin veren araçlar haline gelir, Aslında bu cihaz, her şeyden önce toplumdilbilimsel belirleyicileri ve bunların okul ortamındaki halini görünür kılmayı ve not almayı mümkün kılar. İkincisi, bu belirleyiciler üzerinde farkındalık, sözelleştirme ve düşünme süreçlerinin yürütülmesini mümkün kılar. Son olarak, eğitimde yeni temsillerin iyileştirme ve üretimin yolunu açar, bu şekilde özellikle dillere uyarılma alanında gerçekleştirilen davranış sistemlerini tamamlar. Bu cihazlar, yansıtıcı ressamın çevreleriyle etkileşim içinde kendileri hakkında bir algı geliştirmelerine (Wallon, 2001) ve akranları ve araştırmacılarla yorumlayıcı diyaloglar (Robillard, 2009) kurmalarına izin verir. Bu destekler, çok dilli kişilerin arabuluculuk, yani "kendilerini oluşturan az çok çelişkili saptamalar kümesi karşısında üçüncü bir terim olarak" ortaya çıkması için gereklidir (Gaulejac, 2009: 12).

4. SONUÇ

Bir yaşamöyküsünün aktarılması, hem onu konuşan kişide hem de öykünün anlatıldığı ve aktarıldığı kişide "öznel kaynaklar" yaratmaya yardımcı olabilir. Catherine Delcroix tarafından ebeveynlerin çocuklarına aktardığı göç hikayeleri hakkında oluşturduğu bu varsayım şu şekilde açıklanmaktadır: "Ebeveynlerin tarihinin bilgisi çocuklar için gerçek bir kaynaktır ve cehaletinin bir sonucu aktarılmaması, bir dengesizlik faktörüdür" (Delcroix, 2001: 73). Yaşamöyküsel deneyimlerin aktarılması ya da geliştirilmesi kişileri güçlendirmeye katkıda bulunursa (dil eğitiminde ya da öğretiminde eğitimde), o zaman burada sunulan yaşamöyküsel yöntem şüphesiz önemlidir.

Bu nedenle, aktarımda eğitim alan genç bir yetişkinin bir göç hikayesi istemesine izin vermek, ona iletilmemiş olan, bir soruyu cevaplamasını sağlayabilir. Bu, "azınlıkların, özellikle göçmenlerin çocuklarının belirsiz rahatsızlığını" belirten ve merak eden Danièle'in (Madagaskar göçmenlik bürosundan) durumu özetler:

"Bu rahatsızlık, kendileri de sömürgeleştirme ve dolayısıyla Fransız işgali ve sömürgeleştirmeyi deneyimleyen ebeveynlerin ya da büyükanne ve büyükbabaların çektiği acıların (bilinçli ya da bilinçsiz) bir sonucu olabilir mi? Bir ailenin tarihinde çok eskilere dayanan bu huzursuzluğun kökeninin (...) en azından bir kısmını anlamaya çalışmak istiyorum. Bu olaylar başından geçmiş birini bulmalı ve kişisel, aile ve diğer yaşam üzerindeki yansımaları analiz etmeliyim ve bu kişinin bu acıyı çocuklarına ya da torunlarına söyleyip söylemediğini görmeliyim. Geçmiş yayınlardaki eksiklikleri anlamak, sırayla Fransız dilini bir meslek (bir öğretmeninki) aracılığıyla aktarmaya çalışmak ve öğretmenlerin yaşamöyküsel yöntemle bunları düzelterek bir gelecek inşa etmek eğitimde belirlenen en iyi motivasyonlardan biridir.

Eğitimdeki öğrenenler, göçmenler ve öğrenciler bu katkıda bahsedilen sistemlerin merkezinde yer alıyorsa, bunun nedeni bu karmaşık görevde işbirliği yapmaya, dilsel ve kültürel yollarındaki önemli olayları belirlemek, bu yola anlam vermek için davet edilmeleridir: onu bir hikayede bağlamsallaştırın ve bunu yaparken de öğrenin ve kültürün bir parçası olun. (Molinié, 2002).

Ancak, öğrenme sorunlarının ötesinde, yaşamöyküsel yöntem "çok dilli sosyal aktörlerin ortaya çıkan bir profilini" tanımlamayı mümkün kılacaktır (Thamin, 2008). Bu kişiler, akademik, profesyonel ve dilsel hareketlilik durumundaki insanlardır. Bu aktörler, "Hem kendi yaşadıkları yerde bütünleşmiş hissetme hem de bir uluslararası kimlikten çekilmeyi ve / ya da Avrupa'da bireye bütünleşme ve uzaklaşma arasında kimliğini yeniden oluşturma imkânı sunma" gibi stratejiler geliştirir.

Bu nedenle yaşamöyküsel yöntem, çok dillilik ve çok kültürlülük kaynakları ne olursa olsun, göçmenlik tarihinden gelip gelmediklerini göstermeye, bir okul kariyeri ya da çeşitli sosyo-profesyonel ve kültürel hareketlilik biçimlerine, çok dilli kişilerin, kimliklerinin yeni sınırlarını hayal etmek için çeşitliliklerini tarihselleştirebilmelerine yardımcı olur.

KAYNAKÇA

Baroni, R., & Jeanneret, T., (2009). *Autobiographie du sujet plurilingue*, Projet de panel pour le Colloque VALS-ASLA intitulé « Les compétences langagières dans la formation et dans la vie professionnelle. Transitions et transformations », Zurich, 4-6 février 2010.

Baroni, R., & Jeanneret, T., (2008), «Parcours de vie, identité féminine et trajectoire d'apprentissage », *Langage et société*, n° 126, pp. 101-124.

- Baroni, R., & Jeanneret, T., « Différence et pouvoirs du français. Biographie langagière et construction de genre », in : Huver, Molinié (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Université de Picardie, Cahiers de sociolinguistique.
- Bertaux, D. (1989), « Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement », *Histoires de vie, Tome 1*, G. Jobert, G. Pineau (dir), L'Harmattan, pp. 17-38, Paris.
- Bertaux, D. (1980), *L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités*, Cahiers internationaux de sociologie, LXIX, n°2, juil-déc. 1980, pp. 198-225.
- Bretegny, A., « Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive », in : Huver, Molinié (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Université de Picardie, Cahiers de sociolinguistique.
- Deprez, C. (2000), « Histoires de langues, histoires de vies », *Cahiers de Sociolinguistique*, N° 5, *Histoire de vie et dynamique langagière*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 167-174.
- Delcroix, C. (2001), *Ombres Et Lumières De La Famille Nour*, Payot, Paris.
- Gaulejac, V. (2002). « L'identité », *Vocabulaire de psycho-sociologie*, Références et positions, dir. : Barus-Michel, J., Enriquez, E., Lévy, A., Erès, Paris, ps.174-180.
- Gaulejac, V. (2009), *Qui est « je » ?* Seuil, Paris.
- Huver, E., Molinie, M. (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Université de Picardie, Cahiers de sociolinguistique.
- <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101>
- Laine, A. (1996), *Faire de sa vie une histoire*, Desclée de Brouwer, Paris
- Le Grand J.-L., Pineau, G., (1993), *Les histoires de vie*, Que sais-je ? n° 2760, PUF, Paris.
- Goï, C. (2008), « Réflexivité et plurilinguisme : de l'outil d'apprentissage à la cohérence du curriculum biographique », in : Huver, Molinié (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Université de Picardie, Cahiers de sociolinguistique.
- Girardeau, B. & Huver, E. (2008), “Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de praticien réflexif ?” in : Huver, Molinié (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Université de Picardie, Cahiers de sociolinguistique
- Leray C., & Bouchard C., (2000), (coord.), « Histoires de vie et dynamique langagière », n°5, *Les Cahiers de sociolinguistique*, PUR, Rennes.
- Lüdi, G. & Py, B., (1986), *Etre bilingue*, Peter Lang, Berne, Paris.

- 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 à Daniel Coste*, ENS Editions, Lyon, pp. 143-154.
- Molinie, M., (2000), « Ecrire son histoire pour penser la culture », in : Dominicé, Lainé, Oroffiamma, : *Les histoires de vie, Théories et pratiques*, Education Permanente n°142, Paris.
- Molinié M. (2002), « Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique », in Bulletin valsa n° 76, Bulletin suisse de linguistique appliquée, pp. 99-113, Biel/Bienne.
- Molinié M. (2004), « Finalités du « biographique » en didactique des langues », in *Le Français aujourd'hui*, Le biographique, n°147, pp. 87-95.
- Molinie, M. (2006). « Construire une identité d'enseignant francophone », in : Chaulet-Achour, C. (dir.) *Convergences francophones*, CRTF, Encrage-Les Belles Lettres, Amiens.
- Molinié, M. (dir.) (2006), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, N° 39, Clé International
- Molinie, M., Bishop, M.-F. (2006), (dir.), *Autobiographie et réflexivité*, CRTF- Encrage-Les Belles Lettres, Amiens.
- Molinie, M. (2008), « Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue » in : Martinez, Moore, Spaeth, *Plurilinguismes et enseignement, identités en construction*, Riveneuve éditions, 2008, Paris, ps 47-61.
- Molinie, M. (à paraître), *Le dessin réflexif, Elément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF- Encrage-Les Belles Lettres, Amiens.
- Norton Pierce, B. (1995), « Social identity, investment, and language learning », *TESOL Quarterly*, Vol. 29, N° 1, pp. 9-31.
- Pineau G. & Michelle M., (1983), *Produire Sa Vie, Autoformation Et Autobiographie*, Edilig, Montréal.
- Pineau G. & Legrand J.-L., (1993), *Les histoires de vie*, Puf, coll. Que sais-je ? n°2760, Paris.
- Robillard, D. (2007), « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », *Carnets de Sociolinguistique n°1*, Université de Picardie.
- Robillard, D. (sous presse), (dir.), « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique, comprendre ou donner sens ? » *Cahiers de sociolinguistique n°14*, P.U.R, Rennes.
- Richterich R., & Chancerel J.-L., (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère : le recueil d'informations pour prendre en compte les besoins de l'apprenant dans un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues par les adultes*, Conseil de l'Europe, Didier-Hatier, Paris.
- Perregaux C. (2002), « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin Vals-Asla n° 76*, Bulletin suisse de linguistique appliquée, pp. 81-94, Biel/Bienne.

- Porquier, R. (1995), « Trajectoires d'apprentissage des langues: diversité et multiplicité des parcours », *Études de linguistique appliquée*, N° 98, 92-102.
- Roos, E., & Adamzik, K. (Dir.) (2002), « Biographies langagières », *Bulletin VALS-ASLA*, N° 75, Biel/Bienne.
- Simon, D., & Thamin, N. (2008), “Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières »”, in : Huver, Molinié (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Université de Picardie, Cahiers de sociolinguistique.
- Schön, D.A. (1994), *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques (1983, *The reflexive practionner. How professionnals think in action*, New York, Basic Book).
- Thamin, N. (2007), *Dynamiques des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- Thamin, N. (2008), *Recompositions identitaires de sujets plurilingues en situation de mobilité dans un contexte d'entreprise internationale : récit de vie de Sylvana*, in : Huver, Molinié (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Université de Picardie, Cahiers de sociolinguistique
- Pavlenko, A., Blackledge, A. & al. (dir.) (2001), *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*, Berlin & New York, Mouton de Gruyter.
- Wallon, P. (2001), *Le dessin d'enfant*, Que sais-je ? PUF, Paris.