

LA BIOGRAPHIE LINGUISTIQUE – UN OUTIL POUR VALORISER LE PLURILINGUISME EN CLASSE DE LANGUES

Mariana ȘOVEA

mariana.ovea@litere.usv.ro

Université “Stefan cel Mare” de Suceava, Roumanie

***Abstract:** Language biography constitutes one of the tools developed in language teaching following the publication and implementation of the Common European Framework of Reference for Languages. It is based on the individual's ability to talk about their linguistic and cultural experiences, while developing critical reflection on these experiences. It allows learners to become aware of their multilingual repertoire and to adopt a positive attitude towards different foreign languages and linguistic and cultural diversity.*

***Keywords:** language biography, plurilingualism, language teaching, cultural diversity.*

Introduction

La biographie langagière constitue l'un des outils développés en didactique des langues suite à la publication et à la mise en pratique du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Elle repose sur la capacité de l'individu de parler de ses expériences linguistiques et culturelles, tout en développant une réflexion critique sur ces expériences. Ce concept n'est pas totalement nouveau, le récit de vie étant présent dans la formation des adultes depuis les années '90 (voir l'ouvrage de Dominicé, 1992, par exemple) avec le même souci de favoriser la réflexion sur son vécu linguistique et ses expériences significatives dans le processus d'apprentissage. De même, en sociolinguistique, l'(auto)biographique peut aider les chercheurs à comprendre, à partir de récits particuliers, l'évolution du rapport que les individus entretiennent avec les langues avec lesquelles ils sont entrés en contact au cours de leurs vies. Ce retour aux textes qui valorisent les expériences linguistiques des apprenants montre une préoccupation croissante concernant le plurilinguisme et l'interculturalité, dans un contexte d'une mobilité croissante de la population.

1. Le plurilinguisme, un concept clé du *Cadre européen commun de référence pour les langues*

La publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) en 2001 a représenté l'un des résultats les plus visibles des activités de coopération linguistiques menées par le Conseil de l'Europe, en particulier par le *Centre européen pour les langues vivantes* et le *Programme de politiques linguistiques*. Le Cadre met en évidence les directions d'action prioritaires dans l'enseignement/apprentissage des langues comme la promotion du plurilinguisme, du pluriculturalisme et de la diversité linguistique et introduit des concepts novateurs pour la didactique des langues, qui auront des conséquences importantes sur les pratiques de classe. Certains d'entre eux, comme l'emploi des descripteurs communs pour l'alignement du curriculum et de l'évaluation, l'autonomie de l'apprenant, l'auto-évaluation ont été assez rapidement adoptés et introduits en classe de langue, tandis que d'autres comme l'approche didactique orientée vers l'action, l'apprenant vu comme acteur social et l'approche pluri et interculturelle ont mis un certain temps pour se refléter dans les pratiques enseignantes.

Le plurilinguisme et le pluriculturalisme font partie de ces concepts clés utilisés dans le CECRL et développés par la suite par les différents spécialistes (Beacco, Byram, 2007, Coste et al., 2009, Castellotti, Moore, 2010, etc.) qui ont essayé de trouver des outils capables de valoriser les différentes langues et cultures qu'un apprenant peut connaître, à des degrés différents, au moment de sa scolarisation. Ces deux concepts se distinguent du multilinguisme et du multiculturalisme par leur dimension dynamique, interactive : les langues et les cultures ne sont plus considérées comme des entités distinctes et statistiques, mais comme des entités en permanente interaction. Parmi les pratiques translinguistiques qui découlent de cette interaction et que les individus utilisent dans la communication, on peut citer l'intercompréhension, le translangage, la médiation interlinguistique, le translanguaging, etc., elles-mêmes sujets actuellement à des investigations et des analyses complexes (Doyé, 2005, Escudé, Janin, 2010, Caddéo, Jamet, 2013, Roux, 2023, etc.).

Dans ce contexte, la compétence plurilingue et pluriculturelle est considérée comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur social qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. » (Coste, Moore, Zarate, 2009) La personne qui acquiert cette compétence a la capacité de mobiliser les ressources langagières et culturelles de toutes les langues connues ou apprises (langue maternelle, langue régionale, langue(s) étrangère(s)) afin de faire face à des besoins de communication ponctuels.

Il faut préciser que cette compétence est généralement déséquilibrée, car le niveau de maîtrise de chaque langue et culture n'est pas le même pour toutes les langues et les cultures connues. Elle est aussi en permanente évolution, s'enrichissant au gré des nouvelles expériences interculturelles. Le plurilinguisme évolue au cours de la vie d'un individu : il y a des compétences langagières qu'il peut développer en fonction de certains besoins personnels ou professionnels et d'autres qu'il peut perdre pour les langues qu'il n'utilise plus.

Après une première présentation dans le CECRL publié en 2001, la compétence plurilingue et pluriculturelle a été reprise et détaillée dans le volume complémentaire du CECRL, mis en ligne en 2020, qui apporte comme nouveauté une grille des descripteurs associés aux trois composantes de la compétence plurilingue et pluriculturelle, à savoir

Exploiter un répertoire pluriculturel, Compréhension plurilingue, Exploiter un répertoire plurilingue. Selon les auteurs, la maîtrise de cette compétence suppose, de la part des apprenants, d'être capables d'identifier des conventions et des indices culturels, de gérer les ambiguïtés et les malentendus de façon constructive et culturellement adéquate, d'exploiter des indices et des ressemblances entre les langues connues, de s'adapter à la situation de communication et aux capacités linguistiques de l'interlocuteur, en alternant ou combinant les langues, si nécessaire.

2. Le Portfolio européen des langues et la Biographie langagière – des outils de réflexion sur les compétences langagières acquises et le parcours d'apprentissage

Le CECRL se propose d'encourager les apprenants à réfléchir à leur bagage langagier et culturel à travers un outil complémentaire, le *Portfolio européen des langues (PEL)*, qui a été repris et adapté par de nombreux pays de l'Union Européenne. L'originalité de ce portfolio réside dans le fait qu'il se rapporte à toutes les langues et il est conçu pour tout un cycle scolaire, valorisant les diverses compétences des apprenants ainsi que leurs expériences interculturelles en dehors de la salle de classe.

Le PEL est un outil qui permet aux personnes apprenant une ou plusieurs langues étrangères d'enregistrer les résultats de leur apprentissage et de leurs expériences interculturelles afin de réfléchir aux compétences langagières acquises à un moment donné de leur vie, dans le système d'enseignement ou en dehors de l'éducation formelle. Il comprend trois parties : un passeport de langue, une biographie langagière et un dossier et peut être conçu pour différents types de publics : enfants, adolescents, adultes. Ainsi, entre 2000 et 2010, plus de 100 modèles de portfolios ont été validés par le Comité de validation du Portfolio européen des langues.

Le Passeport des langues offre une image générale des compétences de l'apprenant à partir des descripteurs du CECRL et il doit être régulièrement actualisé avec les progrès réalisés. Il comprend les différentes certifications et évaluations réalisées par des enseignants, des établissements d'enseignement ou par organismes de certification. Il retrace le trajet scolaire concernant l'apprentissage des langues mais aussi certaines expériences linguistiques interculturelles comme le voyage à l'étranger.

La biographie langagière donne à l'apprenant la possibilité de passer en revue les compétences dans chaque langue ainsi que toutes les expériences linguistiques, culturelles et d'apprentissage vécues en contexte scolaire ou en dehors de celui-ci. Elle met en évidence les rapports que l'apprenant entretient avec les langues apprises en famille et dans le système d'enseignement, des langues qu'il rencontre dans son voisinage ou qu'il aimerait apprendre, etc. Ainsi, première partie de la biographie langagière est constituée par le *Profil plurilingue de l'utilisateur*. Celui-ci est amené à réfléchir sur les langues qu'il a apprises, sur les langues qu'il côtoie dans son quartier, les langues qu'il entend à la télévision, qu'il rencontre dans ses lectures ou sur Internet, etc. De même, il doit s'interroger sur ses objectifs personnels concernant les langues qu'il veut apprendre ainsi que sur les choses qu'il aimerait faire avec les langues qu'il apprend.

Nous pouvons conclure, avec Cuq (2003) que la biographie langagière d'une personne représente :

« [...] 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, 2003 : 36-37).

L'étape suivante est constituée par la *Définition des objectifs et apprendre à apprendre*. Les apprenants sont encouragés à planifier leur apprentissage jour après jour et mois après mois et à auto-évaluer leur parcours à des intervalles réguliers. Ils doivent identifier leurs besoins, leurs priorités, prendre conscience de leurs points forts et faibles, établir des stratégies personnelles d'apprentissage en fonction de leur style cognitif.

Enfin, la biographie langagière suppose une prise de conscience des expériences interculturelles que les apprenants ont eues au cours de leurs vies dans le but de développer le respect des autres et de l'altérité. Dans ce sens, la biographie langagière incite les apprenants à identifier les lieux où ils ont vécu des expériences interculturelles (au travail, pendant leurs études, pendant un voyage ou un échange Erasmus, etc.) et à essayer d'y associer un degré d'intensité de cette expérience.

Ces expériences interculturelles peuvent être détaillées grâce à l'*Autobiographie de rencontres interculturelles*, un outil destiné à faire réfléchir les apprenants aussi bien aux rencontres *directes* avec des locuteurs étrangers qu'aux rencontres faites par le biais des médias visuels (internet, télévision, films, etc.). L'autobiographie comprend une série de questions destinées à aider l'apprenant à analyser la rencontre avec une personne appartenant à un autre groupe culturel et à identifier les connaissances et les compétences utilisées, mais aussi des comportements, des sentiments et des attitudes envers la personne étrangère. Cette prise de conscience a comme objectif principal celui de modifier des comportements et d'agir dans le sens de l'amélioration de la future rencontre interculturelle.

Dans le cas où cette rencontre se fait par le biais des médias visuels, les apprenants doivent d'abord se familiariser avec le processus de production des médias, les différents types de médias et leurs caractéristiques, etc. afin de regarder d'une façon critique les images qui présentent des personnes issues d'autres cultures. L'autobiographie peut être complétée après le visionnage d'un film ou d'un reportage qui présente un événement de la culture étrangère, après une sortie au musée pour voir une exposition sur un pays étranger, etc. Elle peut être utilisée pour amener les apprenants à réfléchir sur les images qu'ils ont vues et identifier certains clichés ou stéréotypes ou une perspective particulière choisie par le reporter ou le peintre pour présenter la culture étrangère.

Les listes de repérage qui se trouvent à la fin de toute biographie langagière présentent les principales « capacités de faire » des apprenants et représentent un élément obligatoire de tous les *Portfolio européens des langues* (PEL). Elles viennent compléter les descripteurs généraux de la grille pour l'auto-évaluation et proposent des tâches de communication qui peuvent être utilisées pour définir des objectifs d'apprentissage et s'auto-évaluer.

La dernière composante du PEL est représentée par le *Dossier*, qui comprend des matériels sélectionnés par l'apprenant, qui illustrent ses acquis langagiers ainsi les expériences mentionnées dans la *Biographie langagière* ou le *Passeport des Langues*. Le *Dossier* reflète les progrès de l'apprenant et peut servir à l'évaluation formative ou à la réflexion sur le processus d'apprentissage. Il donne une plus grande liberté aux apprenants quant aux documents choisis.

Le PEL, lancé en 2001 comme complément du *Cadre Européen commun de référence pour les langues*, a été appliqué à de nombreux contextes, tel que le témoignent le grand

nombre de modèles de portfolios créés. Les rapports décrivant sa mise en œuvre dans plusieurs pays ont mis en évidence son rôle important dans la diffusion des valeurs et des principes européens mais aussi dans la modification des pratiques éducatives.

3. Un autre outil pour valoriser le plurilinguisme et le multiculturalisme en classe de FLE : le texte identitaire plurilingue

Enseigner une langue étrangère dans une classe hétérogène, surtout en contexte de migration, suppose souvent une confrontation, chez l'apprenant, de deux langues et cultures, donc une remise en question identitaire. Il ne s'agit donc plus, dans ce cas, de parler des expériences interculturelles occasionnelles, mais d'une immersion totale dans la culture étrangère et l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Même si le *Portofolio Européen des Langues* et la *Biographie langagière* voir *l'Autobiographie des rencontres interculturelles* sont toujours utiles, il y a des cas où le processus même d'écrire un texte en langue étrangère est au centre de l'apprentissage. Dans ces situations particulières, il est important de valoriser la culture et les expériences interculturelles. Cummins (2006, 2011) met en évidence l'importance de ce type de texte pour une construction identitaire positive des apprenants, qui ont ainsi la possibilité de concilier les valeurs de la culture d'origine et de la culture d'accueil. Les apprenants réalisent différents types de textes (écrits, parlés, visuels, musicaux, joués ou constitués de combinaisons multimodales) où ils présentent leur identité d'une manière positive.

Les textes identitaires sont des récits portant sur l'identité d'une personne dans sa globalité, en mettant l'accent sur ses valeurs, ses croyances, ses expériences de vie, ses origines culturelles, ses aspirations, etc. Ils peuvent aborder des sujets reliés au vécu et aux expériences personnelles, tels que leur histoire familiale et donnent aux apprenants la possibilité de s'exprimer à la fois en L1 et en L2. Il peut également inclure d'autres aspects de l'identité tels que la religion, la nationalité, l'orientation sexuelle, les passions, etc., l'utilisation de la langue constituant un des aspects de l'identité.

Le texte identitaire, tout comme la *Biographie linguistique* ou *l'Autobiographie des rencontres interculturelles*, permet aux apprenants de prendre conscience de leur répertoire plurilingue et d'adopter une attitude positive envers les différentes langues étrangères et envers les camarades qui les utilisent. Ils deviennent plus tolérants envers la diversité linguistiques et plus curieux envers la réalité et la culture étrangères.

L'intérêt de cette activité est également de développer des facultés d'observation du fonctionnement des différentes langues mais aussi d'opérer le transfert des compétences acquises dans les langues maternelles des apprenants vers la langue du pays d'accueil. Du point de vue psychologique, l'utilisation du texte identitaire encourage l'« l'empathie linguistique » (Gatsi, 2017), contribue au renforcement de l'estime de soi, à la construction d'une représentation positive du plurilinguisme, facilitent l'intégration des apprenants dans le groupe d'apprentissage et, d'une façon plus large, dans la société.

Conclusion

Tous les types de textes présentés supposent l'idée d'un cheminement identitaire de type réflexif, où l'apprenant est considéré comme un acteur social doté d'un capital plurilingue et pluriculturel en constante évolution. Ils permettent une réflexion sur ses relations avec les différentes langues connues ou rencontrées au cours de sa vie qui entraînent une meilleure connaissance et soi et une valorisation des acquis précédents.

Les avantages de ces démarches réflexives de l'apprenant sur son identité linguistique sont nombreux, les plus importants étant une réconciliation du sujet au cas où certaines langues de son répertoire sont vécues comme étant en conflit, une meilleure compréhension de son présent langagier, une évaluation positive de son identité langagière, un changement d'attitude envers son bagage plurilingue et pluriculturel mais aussi envers la diversité culturelle et linguistique en général.

Pour l'enseignant, l'utilisation de ce type de texte en classe peut l'aider à une prise de conscience des langues de la classe, mais aussi des rapports psychoaffectifs des élèves avec ces langues, de leur monde culturel et linguistique. Il peut s'appuyer sur ce savoir langagier pour aider les apprenants à faire des progrès dans la langue qu'il enseigne en s'appuyant sur le transfert des connaissances et des compétences.

Au-delà des défis que pose aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant, le plurilinguisme mis en évidence par les différents types de textes (auto)biographiques constitue un atout à valoriser par les structures d'enseignement/apprentissage, qui pourrait faciliter l'intégration de tous les apprenants et encourager l'enrichissement réciproque des savoirs et des pratiques.

BIBLIOGRAPHIE

- AUGER, Nathalie, (2021), *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*, Paris, ESF Sciences Humaines.
- CASTELLOTTI, Véronique, MOORE, Danièle, (2010), *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*, Conseil de l'Europe.
- BEACCO, Jean-Claude et BYRAM, Michael, (2007), *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe.
- CADDEO, Sandrine et JAMET, Marie-Christine, (2013), *L'intercompréhension, une autre approche pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette FLE.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2000), *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.
- CUMMINS, J. et EARLY, M. (dir.), (2011), *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- CUQ, Jean-Pierre, (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International.
- DOMINICÉ, Pierre, (1992), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- DOYÉ, Peter, (2005), *L'intercompréhension, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe.
- ESCUDE, Pierre et JANIN, Pierre, (2010), *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, Paris, CLE International.
- GATSI, Giota, (2017), « Contribution du texte identitaire au renforcement de l'identité plurilingue et à l'accroissement de la motivation pour l'apprentissage d'une nouvelle langue à l'école », dans *Revue Methodol. Méthodologie de l'enseignement-apprentissage des langues. Innover : pourquoi et comment ?*, no. 1.
- MOLINIER, Muriel, (2006), « Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Le français dans le monde », dans *Recherches et application*, no. 36.
- ROUX, Pierre-Yves, (2023), *60 activités de médiation linguistique*, Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale, disponible en ligne : <https://parlonsfrancais.francophonie.org/app/uploads/2023/04/RO-digital-final.pdf>.