

AU CROISEMENT DES LANGUES : UN VOYAGE IDENTITAIRE ET INTERCULTUREL

Aurélie POC

pocaurelie@gmail.com

Université des Antilles, Guadeloupe, France

Abstract: *Our article presents our own linguistic biography, as well as the context in which it evolved, enriching itself along the way with new languages. Coming from a French and Vietnamese parent, other languages were added to my personal journey, for professional and personal reasons. Using the concept of linguistic biography helped us clarify the special relationship we maintain with each of them and to better define my linguistic identity.*

Keywords: *language biography, language dynamics, plurilingualism, identity display.*

Introduction

Le concept de la biographie langagière présent aujourd'hui dans de plus en plus de formations en didactique des langues a été évoqué pour la première fois par René Richerich et Jean-Louis Chancercel en 1977 et n'est donc pas nouveau. Il est défini comme « les divers chemins linguistiques qu'un individu a parcourus et qui forment son capital langagier » (Cuq, 2003 : 36-37). Il s'agit donc d'un concept en constante évolution, propre à chaque individu et à ses expériences personnelles. D'abord recommandé pour les futurs enseignants de langues étrangères, il est aujourd'hui encouragé pour tous les apprenants de langues étrangères, notamment grâce au *Portfolio européen des langues* (PEL) élaboré par le Conseil de l'Europe, visant à valoriser l'apprentissage des langues étrangères, ainsi que les expériences interculturelles et les réflexions sur lesquelles elles peuvent déboucher. La biographie langagière permet donc de prendre du recul sur son apprentissage, ses connaissances, ainsi que son expérience des langues et des cultures auxquelles elles sont associées. Il s'agit donc d'un exercice personnel à la fois dans le sens où l'individu concerné est celui qui doit répertorier l'itinéraire des chemins linguistiques qu'il a empruntés, ainsi que les réflexions qu'il y associe, de la même façon que dans le sens intime étant donné qu'il est lié à sa vie personnelle.

Actuellement enseignante de français langue étrangère, j'ai décidé de faire l'expérience de réaliser mon autobiographie langagière afin de mieux comprendre son importance, ainsi que les relations que j'entretiens moi-même avec les langues. Je vous propose donc mon itinéraire personnel entre le français, le vietnamien, l'anglais, l'indonésien, ainsi que d'autres langues. J'ai essayé de prendre le plus de recul possible sur ces relations afin de mieux les analyser et de les comprendre dans l'optique de pouvoir les expliquer du mieux possible.

Le français

Les questions d'ordre langagier se sont posées très tôt pour moi. Née en France, d'une mère française et d'un père vietnamien, j'ai entendu parler ces deux langues depuis mon plus jeune âge. Cependant, la langue française dominait de loin mon paysage : mes parents parlaient uniquement français ensemble, c'est la langue que j'apprenais et utilisais à l'école et celle qui m'entourait dans la vie de tous les jours lors de chaque activité. J'ai donc le sentiment que c'est la langue française qui occupe la plus grande partie de mon identité linguistique. Je l'ai utilisée tous les jours de ma vie pendant plus d'une vingtaine d'années, et c'était la seule que je pouvais parler, alors j'ai de très forts liens aussi bien pratiques qu'affectifs avec elle. Elle me fait également me sentir membre d'une communauté bien plus vaste que la communauté française, étant donné que c'est une langue apprise et parlée sur tous les continents. La France étant un pays où les diversités sont très nombreuses, j'ai ressenti dès mon plus jeune âge l'appartenance à cette communauté francophone qui permet à chaque locuteur du français de pouvoir échanger et partager, quelle que soit sa langue maternelle. Même si je n'en avais pas pleinement conscience à ce moment-là, je ressentais une certaine distance avec les gens qui ne parlaient pas ma langue maternelle, étant donné que je ne pouvais pas parler avec eux, et que c'était pour moi la seule façon de communiquer. Bien qu'une partie de ma famille parlât exclusivement le vietnamien, je les voyais comme des personnes qui n'étaient pas très proches de moi. Je ne sais pas vraiment si c'est parce que nous ne pouvions pas communiquer librement par la langue, ou si c'est parce que nous n'étions pas habitués à faire des activités ensemble. Les relations sociales que j'entretenais avec mon environnement passaient beaucoup par la communication langagière, ce qui les rendait plus complexes lorsqu'il n'y avait pas de langue véhiculaire commune. Dans ce cas, l'ancrage identitaire de la langue française était pour moi une cause de repli et d'enfermement, me voyant différente des autres personnes qui n'étaient pas francophones, et qui n'étaient donc pas membres de cette communauté dont je faisais partie, comme l'évoque Cécile Gauthier (2011 : 184). Je ressentais donc une certaine distance avec ces gens de par le fait qu'ils ne parlaient pas la même langue que moi, même s'ils faisaient partie de ma famille.

Le vietnamien

J'ai aussi été bercée par la langue vietnamienne. J'ai toujours entendu cette langue, que mon père parlait avec sa mère et que je lui ai demandé à maintes reprises de m'enseigner, malgré ses refus. Cette « faible » transmission linguistique, comme l'évoque Anne Unterreiner (2014 : 103-104), peut s'expliquer par le fait que mon père soit arrivé dans les premières années de sa vie en France et qu'il ait l'impression de n'avoir qu'une connaissance trop superficielle du vietnamien. En effet, il m'avait déjà évoqué qu'il n'avait jamais appris à lire cette langue. De plus, étant arrivé en France afin de fuir la guerre qui faisait rage au Vietnam, mon père et toute ma famille paternelle ont toujours été

reconnaissants envers la France et ont pleinement embrassé la culture française. Lorsque je lui demandais de m'enseigner la langue vietnamienne, ses arguments principaux tenaient au fait que je devais selon lui consacrer tous mes efforts à apprendre à parler l'anglais, qui était une langue plus importante et plus utile, d'après lui. La langue anglaise étant déjà la langue la plus utilisée pour les recherches scientifiques, celle majoritairement utilisée par les personnes de langues maternelles différentes, ainsi que dans le monde du travail, il lui a donc semblé plus important de me demander de me focaliser sur l'anglais. Cette diglossie au second sens que lui donne Marinette Matthey (2021 : 111-112) qui évoque des relations de conflit, de pouvoir et de subordination entre les langues m'a donné le sentiment qu'il existait des hiérarchies entre les langues, l'anglais étant à placer plus haut que le vietnamien. Bien que consciente de l'importance pratique de mon apprentissage de l'anglais, cette décision de ne pas m'enseigner le vietnamien me poussait selon moi à abandonner et à renoncer à une partie de mon identité, ce que je refusais.

À l'adolescence, je me suis procuré un exemplaire de la méthode *Assimil* afin de tenter d'apprendre cette langue, que je ne pouvais pas apprendre à l'école, parce qu'elle ne faisait pas partie des options proposées. Malgré ma motivation, j'ai abandonné après une dizaine de pages, trouvant très difficile de me souvenir des mots que je lisais, sans vraiment savoir si j'arrivais à les prononcer correctement. L'alphabet étant différent de celui utilisé en français, je me doutais de ne pas réussir à prononcer correctement ce que je lisais, ce qui m'a également découragée.

J'ai repris mon apprentissage lors d'un séjour au Vietnam des années plus tard. J'ai pu apprendre des mots grâce aux personnes vietnamiennes que j'y avais rencontrées, très contentes que je m'intéresse à leur langue. Une relation d'échange s'était donc installée entre nous, car je les aidais à progresser en anglais et qu'elles m'aidaient à apprendre le vietnamien. Ces échanges linguistiques nous ont permis de tisser des liens malgré le fait que nous ne puissions pas interagir de façon fluide et spontanée, ce qui ne m'était jamais arrivé auparavant. Comme le mentionnent Nadia Belkaïd et Zohra Guerraoui (2003 : 124), l'appartenance et l'acceptation par un groupe d'individus passe par l'appropriation d'un savoir-être spécifique à ce groupe. En se conformant aux modes de conduite et aux modes relationnels de cette communauté, l'individu peut alors y trouver sa place. M'intéressant à la culture vietnamienne dans l'objectif de mieux la connaître et de la comprendre, tout en essayant d'appliquer au mieux les règles sociales liées aux interactions entre les différents membres de cette culture, j'ai eu l'impression de faire partie de la communauté vietnamienne. De plus, j'avais le sentiment que certaines personnes que je rencontrais me considéraient eux aussi comme membre à part entière de leur communauté, bien que je ne parle pas le vietnamien, que je ne sois pas née au Vietnam et que je n'y aie d'ailleurs jamais vécu. Cette partie manquante de mon identité avec laquelle j'ai grandi a donc trouvé par le voyage et la découverte plus approfondie de la culture vietnamienne, une façon d'être comblée, qui n'est passée par la langue vietnamienne que dans le cadre d'échanges ponctuels et décousus.

Quelques années plus tard, j'ai été contactée par le directeur d'une école de langues qui souhaitait ouvrir un département de langue française dans son établissement situé au Vietnam et m'a proposé un poste. Cependant, il souhaitait que je puisse parler un peu de vietnamien, ce qui n'était pas le cas, étant donné que je n'avais pas pratiqué depuis longtemps et je ne pouvais pas réellement interagir pendant une conversation. J'ai donc repris des cours avec un professeur particulier à raison de deux heures par semaine, tout en utilisant l'application Duolingo chaque jour. Après trois mois d'apprentissage, ma prononciation était devenue meilleure et j'avais le sentiment de comprendre un peu mieux les quelques vidéos

que mes amis m'envoient. Ayant un objectif concret, je me suis consacrée pleinement à mon apprentissage, que j'ai malheureusement arrêté quand l'école qui devait m'accueillir a annulé le processus de recrutement. Le fait de perdre l'objectif concret pour lequel j'avais repris mon apprentissage m'a conduit à l'abandonner, ayant perdu la motivation qui y était associée. Bien qu'ayant d'autres motivations intrinsèques telles que mon envie de maîtrise de la langue ou la recherche de mes origines, il semble que celles-ci n'aient pas été suffisantes pour me pousser à continuer mon apprentissage, ma motivation extrinsèque n'ayant plus lieu d'être à ce moment précis, comme l'explique d'ailleurs Étienne Bourgeois (2011 : 242-243), le bénéfice extérieur à l'apprentissage n'étant plus d'actualité.

Aujourd'hui, je n'ai toujours pas repris mon apprentissage et je ne pratique le vietnamien que très rarement avec mon père pour lui demander des choses, ou utiliser des mots de temps à autre au fil de notre conversation. Je m'aperçois que le fait d'utiliser ces mots le fait sourire et nous rapproche ; même s'il s'y était opposé, il semble ravi que je connaisse quelques mots et que je puisse les utiliser dans des phrases, même s'ils sont noyés au milieu du français. Ces dernières années, la langue vietnamienne, en plus d'un rôle identitaire, remplit également un nouveau rôle d'ordre affectif qui n'était pas présent avant, de par l'évolution de la nature des échanges que je peux aujourd'hui avoir avec mon père. Le statut qu'occupait cette langue s'est donc transformé grâce aux nouvelles expériences qu'elle m'a permis de vivre.

L'anglais

J'ai commencé à apprendre l'anglais à l'école à partir de 7 ans. Je ne parlais pas anglais en dehors de la classe, je n'avais personne avec qui pratiquer cette langue, que je ne voyais que comme une matière scolaire. On m'avait dit que c'était une langue qui me serait utile dans le futur, et même si je ne comprenais pas vraiment pourquoi, je l'ai quand même étudiée très sérieusement. Cependant, cet apprentissage était majoritairement basé sur l'écrit, et ce, jusqu'à la fin de mon cursus scolaire. Mes cours d'anglais ont évolué pour devenir des cours plus axés sur l'oral seulement à mon entrée à l'université. Je n'avais pas eu l'occasion de pratiquer mes compétences orales en anglais avant, en ayant une conversation avec d'autres personnes. J'ai cependant obtenu un CLES B2 à la fin de mes études universitaires.

Toutefois, lorsque que j'ai dû par la suite interagir avec d'autres personnes en anglais, mon manque de pratique orale s'est rapidement fait sentir : je ne comprenais presque rien et j'avais besoin de beaucoup de temps pour trouver mes mots. Mes compétences d'écoute n'étaient pas assez bonnes et je n'arrivais pas à découper les mots pour les comprendre lors d'une conversation, mon vocabulaire était également trop limité et formel alors je ne comprenais pas mes interlocuteurs même quand ils écrivaient, et je cherchais mes mots très longuement lorsque je devais répondre, ce qui semble très commun pour les personnes qui ont appris une langue dans un contexte et un but purement scolaire (Nishanthi, 2018 : 872). J'éprouvais beaucoup de frustration lorsque je devais parler avec une personne non-francophone à cause de ces problèmes. À ce moment-là, j'étais dans un environnement où je ne pouvais pas parler français, alors je n'avais pas d'autres choix que de communiquer en anglais et il me fallait donc absolument m'améliorer.

J'étais très timide et stressée lorsque je devais parler anglais à cause de ma faible capacité à comprendre et à m'exprimer. Lorsque je parlais, j'étais toujours déçue quand mon interlocuteur pouvait deviner que j'étais française par mon accent seulement après une ou deux phrases. J'avais toujours en tête cette croyance populaire que les Français étaient mauvais en langues étrangères. J'avais l'impression que mon accent était mauvais, et

que c'était la raison pour laquelle ils pouvaient savoir d'où je venais. En plus de cette croyance populaire, le rapport que les Français ont avec l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères a également pu jouer un rôle dans mon inconfort dans de telles situations. Comme l'évoque Alex Frame (2006 : 5), cela peut être dû à l'obstination de mes enseignants d'anglais concernant la prononciation de la langue, aux dépens de la compréhensibilité, me causant ainsi une peur du ridicule disproportionnée. En effet, j'avais l'impression de me rendre ridicule de par ma prononciation et mon accent, alors que les remarques de mes interlocuteurs n'avaient probablement pas ce but. Cette sacralisation du locuteur natif comme étant la référence, l'idéal à atteindre, valorisant ainsi une prononciation et un accent « standard », en dépit de ceux de la personne qui parle la langue étrangère, négligent finalement le plus important dans la communication : la compétence communicative (Muni Toke, 2013 : 12-13). Cela peut affecter le processus d'apprentissage et la réutilisation en situation réelle, comme cela a été le cas pour moi.

Après près d'un an de pratique de cette langue chaque jour avec des personnes non-francophones, j'ai finalement réussi à apprécier cette langue, qui m'a offert des opportunités qui m'étaient alors inaccessibles. J'ai pu rencontrer des gens du monde entier et déménager à l'étranger. Grâce aux opportunités et aux expériences que m'offre cette langue, j'ai également pu développer des liens affectifs avec elle. Même si j'ai commencé à l'apprendre par obligation à l'école et que je ne l'appréciais pas particulièrement, mon rapport à elle a également évolué grâce à mon expérience.

La langue indonésienne

J'ai par la suite été en contact avec la langue indonésienne appelée le « bahasa indonesia » de par mon mari, dont c'est la langue maternelle. J'ai commencé à apprendre cette langue, qui ne ressemblait pour moi à aucune des langues que je connaissais, en écrivant des mots de vocabulaire dans un petit carnet que je relisais de temps en temps, puis en collant des morceaux de papier avec le nom des objets et meubles sur tout ce qui m'entourait afin de voir du vocabulaire tous les jours et de m'en souvenir. Je demandais également à mon mari de m'apprendre des verbes d'action afin de pouvoir commencer à faire des phrases.

Après notre installation en Indonésie, j'ai commencé à essayer de pratiquer la langue dès que j'allais à l'extérieur faire des courses. Je la pratiquais également dès que possible avec mon mari, qui me faisait écouter et chanter beaucoup de chansons dans cette langue. En parallèle, nous avons commencé à regarder des films d'horreur dont le folklore spécifique à l'Indonésie m'a beaucoup intéressée. J'ai alors noté une nette amélioration de mes compétences dans cette langue suite à cette découverte. Je regardais beaucoup de films avec des sous-titres en anglais et des vidéos sur internet, tout en continuant à pratiquer avec mon mari et à lui demander ponctuellement de l'aide, notamment en traduisant des mots que je ne connaissais pas et que je pensais importants lorsque nous regardions des films. Même si j'étais loin de comprendre la totalité de ce que je regardais, je n'éprouvais aucune frustration et la simplicité des scénarios auxquels j'étais confrontée me permettait de suivre convenablement les films que je regardais. Mon intérêt et ma curiosité pour le folklore indonésien ont été un véritable accélérateur de mon apprentissage. En ayant trouvé un type de support qui m'intéressait et grâce auquel je pouvais apprendre la langue en plus de la culture indonésienne, je me suis davantage investie dans mon apprentissage, qui s'est alors fait de façon plus agréable et plus rapide qu'avant. Comme le soulignent Pu Zhihong et Xu Rixuan (2016 : 206-208), un apprentissage par plaisir, qui est donc un apprentissage motivé par des raisons intrinsèques, est toujours plus efficace qu'un

apprentissage sans plaisir. Étancher ma curiosité m'apportait beaucoup de satisfaction, ce qui me poussait à apprendre davantage la langue pour par la suite en apprendre encore plus sur la culture indonésienne.

Subséquentement, j'ai commencé à rencontrer des gens qui ne parlaient pas anglais et à faire des activités avec eux, en utilisant uniquement la langue indonésienne. J'ai été surprise de remarquer que je n'avais pas cette difficulté à communiquer, comme c'était le cas avec l'anglais les premières fois où j'ai dû avoir des conversations avec d'autres personnes. Je pouvais comprendre assez facilement ce que mes interlocuteurs me disaient, et je n'avais pas particulièrement l'impression de chercher mes mots très longtemps. Cela peut être dû au fait que je regardais des films et des vidéos qui étaient faits par et pour des personnes qui pouvaient parler cette langue couramment, et non des documents ayant une visée pédagogique, dont la vitesse et le vocabulaire étaient à l'intention de personnes qui avaient pour but d'apprendre la langue indonésienne, comme c'était le cas pour moi lorsque j'ai appris l'anglais. Utiliser des documents authentiques m'a aidé à m'adapter plus facilement à la langue telle qu'elle est parlée en situation réelle, me permettant ainsi d'être plus autonome lors de mes échanges avec des locuteurs natifs et de mieux comprendre les enjeux interculturels et contextuels des échanges que j'ai eus, comme le soulignent Joumana Hedaywa et Safaa Sourak (2013 : 258-259).

Apprendre la langue indonésienne m'a également fait réaliser que la langue et la culture étaient très fortement liées. Par exemple, dans la langue indonésienne, on utilise le mot « ibu » pour appeler les femmes plus âgées que nous ou avec un statut social important. Il est possible de traduire ce mot par « maman » et « madame ». J'en ai été surprise parce que pour moi, ces mots représentaient des choses très différentes et il était inconcevable d'appeler une femme inconnue « maman », simplement parce qu'elle était plus âgée que moi. Pourtant, si cette règle n'est pas respectée en Indonésie, elle peut offenser la personne dont il est question, étant donné que de ne pas se référer à une femme plus âgée ou avec un statut social élevé par ce biais est vu comme impoli. Il est donc important de noter que même si la langue permet les échanges, ceux-ci ne sont jamais uniquement linguistiques. En effet, ils sont toujours liés à un discours, lui-même lié à une culture. C'est le discours attaché à la langue qui régule son usage et exprime les spécificités culturelles qui y sont liées.

Le vocabulaire et la syntaxe sont une partie de la communication, mais les façons de les utiliser en fonction des buts à atteindre peuvent être différents car ils sont marqués par des spécificités culturelles (Charaudeau, 2001 : 343). Communiquer avec des personnes d'une culture différente qui peut être très éloignée de la nôtre ne requiert donc pas uniquement une bonne connaissance de la langue, mais le développement d'une réelle compétence plurilingue et pluriculturelle. Il s'agit de « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. », selon Daniel Coste, et Danièle Moore, ainsi que Geneviève Zarate (1997 : 11). Prise en compte dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001 : 104-108), elle ne relève pas d'un simple savoir, mais d'une réelle compétence afin de permettre une bonne communication et une bonne compréhension entre plusieurs interlocuteurs de cultures différentes. Cette compétence n'est pas la simple superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais une compétence complexe à part entière dans laquelle l'utilisateur de la langue étrangère peut puiser afin de s'adapter à la situation à laquelle il fait face. Cela signifie par exemple de pouvoir naviguer entre les différents registres de langue en fonction des

contextes et des personnes à qui nous nous adressons, d'adapter notre vocabulaire et de savoir utiliser correctement les formules de politesse. Les connaissances linguistiques ne sont donc pas toujours suffisantes pour avoir un échange fluide et approprié, car elles sont toujours liées à des codes sociaux qu'il est important de respecter.

Aujourd'hui, je me sens très liée à cette langue que j'ai apprise tout d'abord par le biais de mon mari, à travers mes intérêts personnels et lors d'échanges dans la vie de tous les jours. Bien que je la parle moins bien que l'anglais, c'est celle que je préfère parler quand j'ai le choix entre ces deux langues.

L'espagnol et le serbo-croate

Lors de mon cursus scolaire et universitaire, j'ai également été en contact avec l'espagnol pendant trois ans et le serbo-croate pendant un semestre à l'université. L'espagnol a été pour moi un choix évident étant donné que mon frère et mes sœurs avaient eux aussi choisi cette langue avant moi. J'avais envie de suivre le même chemin qu'eux et je pensais également qu'ils pourraient m'aider en cas de difficultés. J'ai appris cette langue au collège et au lycée, mais je n'ai jamais eu l'occasion de la parler à l'extérieur de la classe. Je me souviens cependant que j'aimais sa musicalité. Concernant mes cours de serbo-croate, ceux-ci ont également fait l'objet d'un choix personnel à l'université. J'ai aimé découvrir cette langue, que mon enseignante savait rendre intéressante et agréable à apprendre grâce à ses nombreuses activités. Je dois cependant malheureusement admettre que j'ai très peu de souvenirs de ces langues. Comme le soulignent Anne Mickan, James M. McQueen et Kristin Lemhöfer (2019 : 2), l'altération des compétences en langues étrangères est très rapide si celles-ci arrêtent d'être utilisées. N'ayant ni pratiqué ni entendu ces langues depuis maintenant plusieurs années, j'ai l'impression de ne me souvenir que de quelques formules de politesse, ainsi que de quelques mots. Bien que j'aurais aimé pouvoir me souvenir de ces langues parce qu'il est toujours agréable d'avoir différentes compétences, je n'ai pas pris la peine d'entretenir et de développer les miennes. En plus de l'oubli lié au temps combiné au manque de pratique, cela pourrait également être dû au fait que je n'aie pas de relations personnelles à relier à ces langues. Même si je les ai choisies lors de mes études, ce choix m'a tout de même été imposé de par les offres proposées par les établissements scolaires et universitaires où je suis allée. Le rapport que j'ai développé avec ces langues est également resté exclusivement éducatif étant donné que je n'ai jamais eu ou saisi l'occasion de les relier avec des éléments de la vie réelle, hors des murs de la classe.

Les autres langues

D'autres langues que je n'utilise plus et dont je ne connais que quelques mots, telles que le thaïlandais, le laotien, le tagalog ou encore le mandarin restent encore bien accessibles à ma mémoire. Ayant pu utiliser ces langues à plusieurs reprises dans des contextes particuliers lors de réelles situations d'échange, les mots que j'ai entendus et prononcés dans ces langues étrangères des dizaines de fois pendant plusieurs jours, semaines ou mois sont entrés dans ma mémoire sémantique par le biais de ma mémoire épisodique. En effet, selon Alain Lieury (2020 : 41), plus les épisodes se multiplient, plus ils s'impriment dans la mémoire épisodique, et plus la mémoire sémantique s'enrichit. Il appelle ce phénomène « l'apprentissage multi-épisodique ». Ces épisodes étant des souvenirs liés à certaines étapes de ma vie, je ressens également de l'affection pour les mots de ces langues que je connais, ce qui peut également expliquer pourquoi ils sont toujours accessibles à ma mémoire, même si je ne les utilise plus.

Conclusion

La biographie langagière permet donc de se poser des questions et de prendre du recul sur notre parcours langagier et sur les connaissances qui y sont associées. Elle permet de faire un état des lieux de la façon dont nous avons acquis des compétences linguistiques, comment nous les utilisons ou les avons utilisées, ainsi que notre relation avec les langues évoquées. Réaliser la mienne m'a permis de réaliser que les langues que je peux parler, ainsi que les quelques mots de vocabulaire dont je me souviens dans les langues avec lesquelles j'ai été en contact sont plus accessibles à ma mémoire lorsque j'ai une relation affective forte avec elles. Cela rejoint les nombreuses études analysées par Isabelle Puozzo Capron et Enrica Piccardo (2013 : 11), qui montrent bien que les émotions jouent un rôle important dans l'ancrage de l'apprentissage des langues sur le long terme. Bien que j'aie eu l'occasion d'apprendre le serbo-croate et l'espagnol pendant une période beaucoup plus longue que le thaïlandais dont j'ai appris quelques mots lors de voyages, par exemple, je me sens pourtant capable de me souvenir de plus de mots en thaïlandais qu'en espagnol, langue avec laquelle je ne ressens aucune liaison affective.

Grâce à cette autobiographie langagière, j'ai également pu mesurer davantage l'impact de la langue maternelle et de la culture sur les échanges interculturels. Cette réflexion, point de départ du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, est capitale pour une bonne communication entre des interlocuteurs de langues maternelles différentes. Comme le souligne Robert Berthelier « langue et la culture sont intimement liées, au point de ne pouvoir les dissocier, dans le processus identitaire : elles représentent un ensemble à double entrée dont aucun des composants ne peut être séparé de l'autre. » (2005 : 47). L'apprentissage d'une langue façonne donc l'identité de la personne qui la parle. De ce fait, elle est en constante évolution en fonction des expériences vécues. Il est donc important de toujours prendre en compte la culture à laquelle est rattachée la langue. Cela permet de savoir l'utiliser correctement, de communiquer de façon adéquate, de mieux se comprendre et de développer de la compréhension et de la bienveillance envers autrui. L'enjeu de la prise en compte des facteurs culturels est donc majeur, comme le déclare Jean-Marc Defays « l'enseignement des langues profite autant aux guerres qu'aux concordes alors que la formation culturelle qui devrait l'accompagner pourrait empêcher les premières et favoriser les secondes. » (2018 : 82).

BIBLIOGRAPHIE

- BELKAÏD, N., & GUERRAOU, Z., (2003), « La transmission culturelle : Le regard de la psychologie interculturelle », dans *Empan*, n°51, pp. 124-128, disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/empa.051.0124>.
- BERTHELIER, R., (2005), « Langage(s) Culture(s) Personne(s) », dans *VST - Vie sociale et traitements*, n°87, pp. 42-51, disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/vst.087.0042>.
- BOURGEOIS, É., (2011), « Chapitre 16. La motivation à apprendre », dans Étienne Bourgeois (éd.), *Apprendre et faire apprendre*, cedex 14, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 233-253, disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0233>.
- CHARAUDEAU, P., (2001), « Langue, discours et identité culturelle », dans *Éla. Études de linguistique appliquée*, pp. 123-124, 341-348, disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/ela.123.0341>.
- CONSEIL DE L'EUROPE, C.d., (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier.

- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G., (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CUQ, J.-P., (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International.
- DEFAYS, J.-M., (2018), « Chapitre III. Harmoniser les cultures, orchestrer la communication dans la classe et en dehors », dans J. Defays, *Enseigner le français – Langue étrangère et seconde : Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*, Mardaga, Wavre, pp. 81-106.
- FRAME, A., (2012), « Les Français, mauvais élèves de la classe de langues ? De la communication pour sortir du mythe », dans *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXV n°1, pp. 91–107, disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/apliut.2614>.
- GAUTHIER, C., (2011), « Changer de langue pour échapper à la langue ? L'« identité linguistique » en question », dans *Revue de littérature comparée*, n°338, pp. 183-196, disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/rlc.338.0183>.
- HEDAYWA, J., & SOURAK, S., (2013), « Le rôle des documents authentiques dans l'enseignement /apprentissage du français Langue étrangère », dans *Tisbreen University Journal for Research and Scientific Studies – Arts and Humanities Series*, n°35(2), pp. 255–264.
- LIEURY, A., (2020), « Chapitre 4. L'apprentissage multi-épisodique », dans A. Lieury, *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod, pp. 35-51.
- MATTHEY, M., (2021), « Diglossie », dans *Langage et société*, pp. 111-114, disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/lc.hs01.0112>.
- MICKAN, A., MCQUEEN, J.-M., & LEMHÖFER, K., (2019), “Bridging the Gap Between Second Language Acquisition Research and Memory Science: The Case of Foreign Language Attrition”, dans *Frontiers in Human Neuroscience*, n°13, disponible en ligne : <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00397>.
- MUNI TOKE, V., (2013), « Le locuteur natif et son idéalisation : un demi-siècle de critiques », dans *Histoire Épistémologie Langage*, n°35 (2), pp. 5-15.
- NISHANTHI, R., (2018), “The Importance of Learning English in Today World”, dans *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, Volume-3, Issue-1, pp. 871-874, disponible en ligne : <https://doi.org/10.31142/ijtsrd19061>.
- PUOZZO CAPRON, I., & PICCARDO, E., (2013), « Au commencement était l'émotion : Introduction », dans *Lidil*, n°48, pp. 5-16, disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.3308>.
- RICHTERICH, R., & CHANCEREL, J.-L., (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- ZHIHONG, P., & RIXUAN, X., (2016), « Apprendre avec plaisir et le plaisir de l'apprentissage », dans *Synergies Chine*, n°11, pp. 201-209.

