

BIOGRAPHIE LANGAGIERE, CONSCIENCE PLURILINGUE ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE EN CONTEXTE LIBANAIS

Joumana KRAYKER-SERHAN

joumanakrayker1@hotmail.com

Université d'Angers, France

Abstract: *During the learning process of a foreign language, each learner experiences a story dotted with failures and successes, different from that of their colleagues. The article will present the subject of learning French as a foreign language and a second language, via the linguistic biography taking into account the Lebanese social and political context. The main purpose of the article is to emphasize the role that linguistic biography has in raising awareness of the multilingualism of students in South Lebanon and its importance in the construction of their identity.*

Keywords: *language biography, learning French as a foreign language, multilingualism, identity display.*

Introduction

Apprendre une ou plusieurs langues étrangères n'est pas une tâche impossible, il suffit d'observer le nombre de bilingues ou plurilingues dans le monde pour le constater, surtout avec la mondialisation des moyens de communication qui nous obligent à communiquer avec Autrui. Cependant, cet apprentissage n'est pas facilement abordable pour tout le monde. Durant son processus d'apprentissage, chaque apprenant vit une histoire parsemée d'échecs et/ou de réussites, différente de celle de ses confrères. Dans cet article, nous allons aborder le sujet de l'apprentissage du français comme langue étrangère et langue seconde, via ces histoires de vie, autrement dit, sous le prisme de la biographie langagière qui étudie la vie d'une langue à travers son locuteur dans un contexte donné : dans notre étude, il s'agit du contexte libanais avec complexités sociales, identitaires, politiques et démographiques.

Notre article s'articule donc autour de trois syntagmes : la biographie langagière, la conscience plurilingue et la construction identitaire. A travers ces éléments, nous envisageons de répondre à la problématique suivante : Quel rôle la biographie langagière jouerait-elle dans la prise de conscience du plurilinguisme des lycéens du Sud du Liban et dans la construction de leur identité ? Quels bénéfices tirerait-on de cette libération de la

parole des élèves sur leurs propres histoires de vie langagière ? (Krayker-Serhan, 2022). Afin de répondre à cette problématique, nous nous focalisons sur la notion centrale de la conscientisation des apprenants de leur processus d'apprentissage.

1. Le contexte libanais

Le Liban est un pays historiquement multilingue, avec un rapport aux langues toujours complexe, surtout concernant les langues étrangères à choisir pour ses enfants. Ce choix est corrélatif au contexte social, c'est-à-dire aux projets de vie et aux conditions de l'utilisation de cette langue. L'environnement linguistique de cette société est un mélange de quatre langues : l'arabe, le français, l'anglais et l'arménien¹, avec une utilisation qui varie selon la région dans laquelle on vit, la classe sociale à laquelle on appartient et le secteur d'enseignement. Dans les médias, dans la rue et dans les magasins, nous rencontrons souvent des publicités ou des enseignes écrites dans ce qu'on appelle le *françlibanisme*, c'est-à-dire ce mélange entre arabe, français et anglais dans un mariage linguistique si naturel qu'il est devenu une norme et une habitude. Ainsi, cette alternance des trois langues dans l'école et la vie quotidienne a créé un multilinguisme arabe/français/anglais spécifique caractérisé par un contact incessant entre ces langues avec une fonction différente pour chacune d'entre elles.

Depuis l'indépendance (1943), l'Etat a promu l'arabe comme seule langue officielle mais il a adopté une politique linguistique libérale tout en rendant l'apprentissage des deux langues étrangères obligatoire pour tous les élèves à côté de la langue maternelle, ce qui a favorisé l'expansion des langues étrangères.

Mais l'éducation au plurilinguisme reste un problème dans cet environnement paradoxal : la société libanaise qui forme une mosaïque culturelle et confessionnelle riche et ouverte à l'international ne fournit pas un développement social et culturel équitable pour tous les élèves ; d'une part, ils vivent dans une société multilingue dont presque 60% sont bilingues ou plurilingues ; d'autre part, la réussite d'un plurilinguisme socialisé et socialisant exige des facteurs et critères variables et pas toujours faciles d'accès : le choix de l'école, les expériences existentielles et scolaires, l'entourage familial et social, le niveau social...

L'éducation plurilingue n'est pas seulement un projet d'école mais une décision de société justifiée par la demande sociale (Cuq, 2003 : 127), une réalité vécue par les différentes sociétés et une ambition de mobilité sociale et de sauvegarde de la diversité linguistique (Nussabaum, 2008 : 125). Le contexte libanais est attaché à cette réalité, les institutions éducatives – publiques et privées – œuvrent pour rendre l'éducation plurilingue un élément de réussite scolaire et un atout de construction identitaire de leurs élèves. Ainsi, chaque institution (surtout dans le secteur privé) met en place une politique linguistique spécifique pour se distinguer des autres. Quant au secteur public dont les programmes dépendent directement du ministère de l'éducation nationale, il fait de l'éducation plurilingue une finalité en essayant de lutter contre le semi-linguisme et parfois le monolinguisme dont sont qualifiés ses élèves, même après avoir passé douze ans de scolarisation en français.

Cette situation nous pousse à nous interroger sur le rôle que peut jouer la biographie langagière dans la prise de conscience du plurilinguisme des élèves libanais.

¹ Il faut noter que la langue arménienne est parlée seulement dans les quartiers où résident la diaspora arménienne et n'est apprise que dans leurs écoles privées.

2. La biographie langagière

2.1. Désignations de la notion

Issue des domaines thérapeutiques de sociologie et psychologie, la notion de biographie langagière essaime en didactique des langues, pour examiner le rapport qu'entretient tout apprenant avec la langue qu'il souhaite apprendre. Apparue en 1970 chez Pineau et en 1977 chez Richterich et Chancerel, elle commence à avoir un effet grandissant à partir des années 1990 dans le domaine des sciences humaines et surtout les sciences de l'Éducation et la Didactique des langues. Les désignations de cette notion foisonnent : « histoire de vie » (traduction littérale de *life story*, Bertaux, 1976), « trajectoire d'apprentissage » (Porquier, 1995), « biographie linguistique » (Van den Avenne, 2004), « parcours de vie », « approche biographique », « récits » (Molinie, 2004), « fragments biographiques » et « itinéraires biographiques » (Lambert 2005), « autobiographiques » (Ludi 2005), « autobiographie langagière » (Perragaux, 2002, 2006, 2007).

Apparemment synonymes, ces appellations renferment des différences. Pour Molinie, « récit de vie » et « biographie », comme termes, invitent à adopter un regard critique ou bien à en inventer de nouveaux qui soient plus personnels et liés à la posture individuelle de recherche », alors que pour Deprez, ces termes « renvoient trop au passé et ne réfèrent en effet pas à l'entretien lui-même » (Thamin et Simon, 2009 : 4).

Il s'agit donc de récit de vie dès qu'une personne raconte une ou plusieurs séquences de sa vie à une autre personne, mais les récits de vie langagière s'inscrivent dans le récit de vie comme étant une sous-catégorie de récits caractérisés par des thèmes bien spécifiques (Ludi, 2012). Raconter son récit de vie langagière, c'est prendre en compte l'environnement social et historique du biographe (nous reprenons ici le terme utilisé par Perragaux pour qualifier les sujets).

Quant à la notion de « histoire de vie », elle est considérée comme étant plus ample, car dans l'acception de Pineau et Legrand, c'est une méthodologie de recherche et de construction de sens à partir d'un processus d'expression, qui trouve essentiellement son usage d'une part, dans la vie courante de tous les jours et, d'autre part, dans la vie culturelle, ils considèrent que cette définition élargit les domaines des écritures du moi triplement : tout d'abord, elle sort de la graphie pour y intégrer la dimension de la communication orale (la parole), elle démultiplie les possibilités naturelles d'expressions via les autres médias et enfin, elle engage un « être-ensemble » parce qu'elle sort de l'espace à connotation intérieure du moi. (Pineau et Legrand, 2002 : 3).

Cette triple dimension de l'écriture de l'histoire de vie favorise la prise en compte de l'intégralité du moi et de sa spécificité par rapport à l'autre, toute histoire de vie est donc spécifique et révélatrice. Il s'agit là de démocratiser ce type d'écrit jadis réservé aux Grands hommes pour améliorer les démarches d'appropriation des langues. C'est un projet militant où il importe de : « donner la parole à ceux qui ne la possèdent pas dans la culture savante » (Pineau, 2005). Un des facteurs fondamentaux de l'histoire de vie, c'est qu'elle soit adressée à un tiers sans perspective autobiographique (Delory-Momberger, 2003 : 212). En effet, le genre autobiographique est un genre ample qui englobe toutes les formes de récit de vie dont la biographie langagière.

Historiquement parlant, Gaston Pineau raconte l'apparition de la notion d'histoires de vie, en trois périodes : « de 1980 à 2005 : une période d'émergence (les années 80), une période de fondation (les années 90) et enfin une période de développement différenciateur (les années 2000) » (Pineau et Legrand, 2002 : 3). Dans son ouvrage intitulé *Produire sa vie* :

autoformation et autobiographie, il invite à changer les modes d'approches dans l'éducation en introduisant la notion d'autoformation par le biais d'histoires de vie, cet outil qui a émergé d'un domaine hors-enseignement.

Quant à la notion de « trajectoire d'apprentissage », Porquier la définit comme : « l'ensemble, la succession et l'imbrication des expériences d'apprentissage linguistique vécues par un individu pendant une période de temps supérieure à celle de l'apprentissage temporaire d'une seule langue dans un seul contexte » (Porquier, 1995 : 95). Sans vouloir s'attacher à une analyse des productions, il s'intéresse plutôt au concept de trajectoire dont le suivi amène à repérer des continuités et des ruptures, des enchaînements, des poursuites et des reprises dans l'apprentissage de langues. Cet outil est donc perçu comme une manière d'analyser les trajectoires biographiques des apprenants ayant appris une ou plusieurs langues étrangères.

Du point de vue de la didactique des langues, c'est l'histoire de vie langagière qui nous intéresse, c'est donc la notion de la biographie langagière que nous allons désormais adopter.

2.2. Biographies langagières : qui ?, quoi ?, comment ?, pourquoi ?²

Parmi toutes ces terminologies, et sous l'influence du Portfolio des Langues, élaboré par le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, c'est la terminologie de biographie langagière qui s'est imposée. Or, Molinié préfère utiliser le terme de « biographie sociolangagière » pour cerner le côté social de l'apprenant comme acteur social et narrateur de sa construction identitaire : « Le terme biographie langagière promu par le CECRL ne recouvre que très partiellement ce que nous faisons en construisant la classe de langue comme l'espace approprié à cette mise en relation des apprenants à travers leur vécu de la diversité et leur histoire plurilingue (Molinié, 2006). Aujourd'hui je parlerai plutôt de biographie sociolangagière et de recherche sociobiographique pour montrer les intrications entre mise en scène narrative des vies ; création d'une culture du sens dans nos institutions formatives et processus de mobilité/insertion/circulation dans des sociétés elles-mêmes plurielles. » (FDLM, 2016).

Dans cette perspective, il s'agit d'un élargissement de la notion vers des dimensions sociales où l'apprenant n'est plus récepteur du savoir mais vu comme acteur de son expérience socio langagière et acteur du processus de sa propre construction identitaire.

Dans son dictionnaire de la didactique du français langue étrangère, Cuq définit la biographie langagière en utilisant le syntagme « être historique » pour mettre l'accent sur le caractère à la fois historique et dynamique de cette notion, elle 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 vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. » (Cuq, 2003).

Ainsi, travailler sur la biographie langagière contribue à mettre en évidence les chemins linguistiques parcourus par l'apprenant. A cette définition, Kilanga ajoute la notion de contexte, il affirme que cette notion repose sur « la capacité de l'individu à relater

² Nous avons choisi comme titre pour cette partie l'intitulé d'un séminaire qui a eu lieu en 2007 et que Nathalie Simon a cité dans son article « Réflexions épistémologiques sur les biographies langagières dans lequel elle a formulé cette trame de questions pour clarifier la notion de biographie langagière ».

les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistiques et culturels. Parler de la biographie langagière pousse à penser à la vie des langues dans un contexte donné ou à travers la vie d'un individu locuteur de ces langues. ».

Il s'agit de la capacité de l'individu à retracer son propre itinéraire de l'acquisition des langues qui lui donnera la possibilité de voir les influences des différentes langues en contact, pour prendre conscience ensuite de son plurilinguisme. Kilanga conclut que la biographie langagière est « un outil d'une didactique du plurilinguisme qui permet de valoriser son identité plurielle et de s'ouvrir à l'altérité en développant son répertoire plurilingue, pluriculturel » (Kilanga, 2006). L'idée d'identité plurielle renforce la notion de la singularité de la biographie, comme les histoires de vie, les histoires de vie langagières sont diversifiées et différentes. Ainsi, en relatant ses contacts avec les langues et le progrès de son apprentissage, l'apprenant peut explorer son passé linguistique parsemé de réussites et d'échecs pouvant constituer son présent langagier, il peut s'interroger sur ce qu'il sait déjà dans chaque langue et ce qu'il a encore à apprendre et surtout comment il doit le faire.

Depuis son apparition, la biographie langagière est définie comme un outil pédagogique ayant pour objectif de montrer le rapport favorable des apprenants vis-à-vis de leur plurilinguisme et de valoriser leurs compétences plurielles, il leur permet « d'estimer ses connaissances préalables de la langue qu'il se propose d'apprendre. Même si cette estimation est vague et subjective, elle n'en est pas moins importante, car elle traduit l'image qu'il se fait de son acquis » (Richterich, R & Chancerel, J.-L., 1977 : 27).

En revanche, si cette estimation préalable est vague pour l'apprenant adulte de langue, elle est presque inexistante pour les lycéens libanais, objet de notre étude, pour deux raisons. Premièrement, dans leur scolarité ils n'ont pas choisi les langues qu'ils veulent apprendre, elles sont choisies par les parents ; deuxièmement, ils n'ont pas été invités à réfléchir sur leurs connaissances préalables de la langue. Or, la biographie langagière est un des outils novateurs dans les démarches préconisées en didactique des langues qui repose sur la capacité de chacun à relater son expérience tout en permettant de développer chez l'apprenant des langues la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être mises en relation les uns avec les autres (Molinie, 2006 : 8).

En adoptant cette technique, le biographe ayant une attitude réflexive sur sa propre histoire de vie langagière peut préciser les parties qu'il juge significatives de sa trajectoire d'appropriation pour ensuite pouvoir s'auto évaluer. Dès lors, le chercheur peut exploiter les éléments pertinents du vécu de l'apprenant pour extérioriser les implicites qui font blocage à l'apprentissage.

La conscientisation du parcours langagier de l'apprenant aide à la valorisation de son identité plurielle et à penser son rapport à l'autre. Ainsi, nous rejoignons Nathalie Thamin et Diana Lee Simon (2009) qui évoquent une double exploitation de la biographie langagière en soulignant sa « dimension heuristique pour le chercheur et pour le sujet lui-même ». Elle permet au chercheur de découvrir le parcours langagier de l'apprenant et de « cerner les lieux des processus réflexifs, de saisir certaines traces des influences mutuelles des langues en contact et d'entrevoir certaines manifestations de la conscience plurilingue à travers les pratiques langagières déclarées, qui sont nécessairement passées par le filtre de représentations et attitudes » (Kilanga, 2006 : 126) ; parallèlement, elle constitue pour l'apprenant, un retour réflexif sur son propre processus d'apprentissage de langues et sur sa vie plurilingue.

Nous remarquons que la notion de conscientisation est un repère sur lequel repose tout travail biographique, ainsi, presque tous les didacticiens qui ont travaillé sur cet outil

pédagogique insistent sur le rôle qu'il joue dans la prise de conscience du plurilinguisme, il s'agit donc de permettre à l'apprenant de conscientiser les éléments constitutifs de son expérience linguistique et de mettre en lumière la nature des choix linguistiques à opérer (Kilanga, 2006 : 126).

Muriel Molinie partage la conviction d'Edgar Morin, qui considère que l'expérience vécue par l'apprenant doit être racontée pour qu'elle devienne une expérience : « (avoir) vécu une expérience ne suffit pas pour que cette expérience devienne de l'expérience. Il faut sans cesse la régénérer et la re méditer. Si nous transformons l'expérience en conscience, nous sommes prêts pour un nouveau commencement » (Morin, 1959 : 10, cité dans Molinie, 2006 : 9). Donner à l'apprenant l'occasion de raconter son expérience langagière c'est l'impliquer non seulement dans la planification de son apprentissage mais aussi dans l'évaluation de ses progrès, parce qu'il peut mentionner ses différentes expériences d'apprentissage en notant ce qu'il sait faire ou ne pas faire dans chacune des langues apprises.

Aurélie Audemar (2001) résume le pourquoi de la biographie langagière par quatre faits, elle peut servir à la fois :

- « à éclairer son parcours », il s'agit tout d'abord d'extérioriser les éléments constitutifs de son itinéraire langagier,
- « à situer son rapport aux langues » ensuite s'auto-évaluer par rapport à chacune des langues qu'il apprend,
- « à révéler ses savoirs enfouis », c'est la prise de conscience de ses compétences langagières, ce qu'il sait ou ne sait pas faire dans une langue donnée,
- ainsi qu'« à situer ses pratiques culturelles à l'échelle de la société », s'intéresser aux pratiques des langues comme porteur de culture et marqueurs d'identités individuelles et collectives.

La biographie langagière a toute sa place dans la formation des jeunes apprenants comme outil leur permettant une certaine prise de pouvoir sur leur devenir parce qu'elle dépasse une conception standardisée de l'apprentissage et des pratiques des langues, elle incite à l'inscrire dans le vrai monde des apprenants. Aussi, offre-t-elle à l'enseignant/formateur un moyen d'accéder aux expériences d'apprentissage des langues étrangères dans le milieu scolaire et dans les formations des adultes dans un but formatif, elle aide à analyser et à comprendre le lien existant entre les situations de communication et les différentes façons d'apprendre les langues. Par ailleurs, les différentes manières possibles d'exploitation des éléments biographiques nous mènent à parler de « démarches biographiques ».

2.3. Des approches aux démarches biographiques

Dans le numéro spécial de *Le français dans le monde* intitulé « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », les auteurs avaient pour but de montrer que l'étroite relation entre les deux termes biographie langagière et plurilinguisme enrichit la réflexion sur la didactique des langues et de rendre plus lisible encore le terme biographie langagière, qui selon Muriel Molinié « englobe aujourd'hui diverses démarches visant à faire valoriser par l'apprenant de langue lui-même son répertoire linguistique dans les contextes plurilingue et multi-culturel où ce répertoire s'est construit et évolue » (Molinié, 2006 : 9). Les différentes démarches biographiques adoptées constituent donc l'approche biographique dont le but est de valoriser l'apprentissage des langues et de développer des compétences d'autoévaluation.

En revanche, Baroni et Bemporad considèrent que l'expression « démarches biographiques » est plus appropriée que « biographie langagière ». En effet, elle a deux avantages : premièrement le fait d'être moins utilisée, donc moins connotée la rend plus souple d'usage et moins spécifique, deuxièmement, contrairement à la biographie langagière qui est pensée par l'apprenant comme un tout, les démarches permettent d'exploiter une partie ou certains éléments du vécu jugés significatifs. Ils définissent le terme de démarches biographiques étroitement comme « le recueil et l'analyse du vécu de l'apprenant dans son rapport aux langues » (Baroni et Bemporad, 2011 : 117). Ainsi, ce qui compte, c'est la manière dont le chercheur peut exploiter ces éléments biographiques en classe de langues, ceci inclue toutes les manières possibles d'utiliser des éléments biographiques de manière à favoriser l'appropriation d'une langue. Parce que mentionner les expériences pour les valoriser ne suffit pas pour faciliter le processus d'apprentissage, il est important de les exploiter tout en objectivant les contextes et les stratégies d'apprentissage.

L'idée de retracer son itinéraire d'apprentissage des langues ne restreint pas le type de la production d'une biographie langagière à l'écrit, en effet, on peut relater son expérience sous différentes formes : à savoir, écrit, oral, dessiné, sous forme de forum ou discussion. Par exemple, la biographie langagière recueillie sous forme de graphique a un double intérêt didactique et artistique : elle permet à l'apprenant d'élaborer un travail de conscientisation par le dessin qui est un support artistique privilégié pour échanger de son processus d'apprentissage (Berthélémy, 2016 : 4). Rappelons cependant que ce qui compte ce n'est pas le type de production de la biographie langagière plutôt sa perspective mettant en valeur le rapport des biographes/autobiographes (nous reprenons ici les termes utilisés par Perragaux pour qualifier les sujets) aux langues apprises. En effet, cette reconstitution de la vie des langues chez un élève en étudiant leur mode d'apprentissage, leur rôle dans sa vie ou sa scolarisation ainsi que ses représentations vis-à-vis de son répertoire langagier a pour objectif de clarifier l'identité sociolinguistique de cet élève, ce qui lui permet de prendre conscience de ses expériences langagières et culturelles.

Nous confirmons avec Thamin et Simon (2009) que la biographie langagière est un outil pédagogique à visée heuristique permettant une double exploitation concernant d'une part la conscience plurilingue et d'autre part, les représentations vis-à-vis des langues : « elles constituent un outil heuristique pour le chercheur, elles sont également, pour le sujet lui-même, l'occasion d'un retour réflexif sur sa vie plurilingue et sur son apprentissage des langues. ».

Ludi, qui préfère remplacer le terme de « biographie langagière » par « biographie linguistique », considère que la démarche biographique s'avère importante dans une classe de langues parce qu'elle représente, pour l'apprenant « une tentative de comprendre soi-même sa vie et l'expliquer aux autres » (Ludi, 2005). Elle permet également une décentration, c'est-à-dire une prise de recul par rapport au processus d'apprentissage, ce qui a des effets bénéfiques sur la motivation. Perragaux appelle à travailler sur les idées reçues de la langue et de son apprentissage afin d'amener l'apprenant à déconstruire ces représentations puis les reconstruire pour faciliter l'apprentissage de la langue : « La formation se nourrit alors de la décentration offerte par l'(auto)biographie, de la déstabilisation issue du sens donné à l'expérience par de nouvelles grilles de lecture (de la résistance aussi des idées reçues), de l'expérience réfléchie, de l'échange. L'expérientiel prend alors un autre statut et un autre sens. » (Perragaux, 2002 : 84). En effet, les idées reçues influencent directement les attitudes donc la motivation qui est considérée comme

élément crucial fortement lié à la réussite et l'échec de l'apprentissage d'une langue, donc la démarche biographique est fondamentale pour comprendre comment l'apprenant exprime cet ensemble... Les informations recueillies sur les trajectoires individuelles sont corrélativement liées à la construction identitaire de l'apprenant.

3. Biographie langagière en contexte libanais : Expérimentation et résultats

3.1. Expérimenter la biographie langagière au secteur public secondaire au Liban : Pourquoi ?, Comment ?

Nombreuses sont les études faites sur l'enseignement du français au secteur public par des chercheurs libanais afin de trouver des solutions aux difficultés sans cesse grandissantes dans l'acquisition de la langue française chez les élèves qui, après avoir passé douze années d'enseignement en et du français intègrent le cycle secondaire avec un niveau insuffisant voire faible. Il s'agit d'une réalité vécue et constatée par les enseignants, les élèves, les parents et les concepteurs du curriculum et manuels scolaires. Nous avons voulu expérimenter la biographie langagière pour essayer de comprendre par la libération de la parole des élèves les raisons de ce blocage.

Dans le but de pouvoir situer notre étude par rapport à ce qui existe et ce qui a été fait sur le terrain, nous avons cherché une éventuelle exploitation de la biographie langagière dans le système éducatif libanais, et nous avons constaté que cette notion n'a pas encore été exploitée par le secteur public. Notre expérience dans l'enseignement du français dans un lycée public au Liban et notre connaissance du terrain et des travaux menés par le CNRDP³ confirment ce constat. Cependant, nous savons que l'Institut Français du Liban s'est intéressé à ce sujet et a testé cet outil mais auprès d'un public émigré syrien scolarisé au Liban⁴. L'expérience montre que l'environnement dans lequel vivaient les enquêtés est le facteur le plus important qui a imposé la rencontre avec certaines langues. La guerre en Syrie a modifié les lieux, les moments et les moyens de la scolarité des émigrés syriens et surtout ceux liés à leur appropriation linguistique

Certes, d'autres pratiques existent et sont dignes d'être suivies comme exemple. Maire Sandoz a expérimenté l'arbre polyglotte à l'école primaire Chantemerle (Sandoz, 2008). Il s'agit d'une démarche appliquée dans un protocole de recherche concernant l'observation de phénomènes de transmission et d'acquisition des langues entre pairs, francophones et allophones. Cette expérience aboutit à la réalisation d'une fleur montrant pour chaque élève sa biographie langagière. L'ensemble des fleurs artistiques sont présentées, discutées et commentées en classe, ces commentaires sont révélateurs des informations sur les représentations et les attitudes des élèves sur chacune des langues de leur répertoire ainsi que sur leur apprentissage. Travailler sur ces représentations est censé améliorer l'appropriation des langues et favoriser le plurilinguisme parce qu'il amène l'apprenant à reconstruire ou déconstruire certaines de ces représentations. Selon Simon, cette expérience a permis la mise en lumière des biographies langagières individuelles et leur mise en situation collective dans un arbre polyglotte et « a redéfini l'espace scolaire

³ CNRDP : *Le Centre national de recherche et de développement pédagogique est une institution du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur chargé de tout ce qui touche à l'enseignement pré-universitaire*, disponible sur : <http://www.cnrdp.org>.

⁴ Il s'agit d'une expérience biographique menée par Isabelle Grappe avec les élèves émigrés syriens suite à la demande de l'ambassade de France qui a décidé de prendre en charge ces enfants – qui sont majoritairement arabophones – pour éviter qu'ils soient éduqués par DAECH, une éducation basée sur le refus de tout autrui, de toute langue et culture différente de celles inculquées par les extrémistes

sous des couleurs plurilingues et pluriculturelles avec un impact symbolique fort. Non seulement, il y avait une représentation figurative du plurilinguisme de l'école à un instant T, mais aussi, en quelque sorte, la visualisation de la dynamique des biographies langagières. » (Simon et Sandoz, 2008 : 270).

Une autre expérience moins récente effectuée par Krumm a souligné que la biographie langagière permet de montrer une représentation réaliste des langues du répertoire de l'apprenant tout en relevant la fonction identitaire des langues ; l'expérience consiste à dessiner des portraits de langue pour favoriser une représentation fidèle du monde linguistique de l'élève, sans avoir recours à une classification des langues constituant ce monde. L'élève doit dessiner sur une figure les langues qu'il utilise dans sa vie quotidienne en choisissant pour chacune une couleur et une partie du corps qu'il juge significatives de sa relation avec ces langues (Suzuki, 2018 : 159-166).

Tous ces éléments nous ont poussée à expérimenter l'écriture biographique avec un échantillon représentatif de 240 lycéens choisis aléatoirement dans 10 lycées de la région du sud du Liban. Nous avons choisi de recueillir la biographie langagière de notre échantillon sous deux formes : une production écrite lors d'un questionnaire avec une consigne précise, mais ouverte et sous forme orale lors d'un entretien semi-directif avec pour consigne : « Racontez votre histoire de vie langagière en précisant : votre relation avec chacune des langues que vous connaissez, à quel âge vous les avez apprises, comment vous viviez cet apprentissage, votre relation avec l'enseignant de langues »...

Il faut noter que dans notre cas, le public enquêté est presque homogène, ce sont de lycéens ayant à peu près vécu la même scolarité et le même environnement social et identitaire, mais ils n'ont sûrement pas vécu la même expérience d'apprentissage langagier.

3.2. Analyses des résultats et perspectives

a- Biographie langagière et conscience plurilingue

A la question sur les langues qu'ils connaissent et la relation qu'ils entretiennent avec chacune des langues connues, tous les élèves ont répondu qu'ils connaissent trois langues : l'arabe comme langue maternelle, le français et l'anglais comme langues étrangères. Ils ont commencé à apprendre l'arabe et le français depuis la maternelle (à l'âge de 3 ans), quant à l'anglais, 60% des enquêtés l'ont appris au cycle secondaire et 40% au cycle complémentaire parce qu'ils étaient scolarisés dans des écoles privées.

Pourtant, ils ne se considèrent pas comme plurilingues parce que, selon l'expression la plus courante que nous avons rencontrée, « je ne parle pas bien le français, je fais des erreurs ». Le fait de commettre des erreurs et de ne pas parler couramment les deux langues de scolarisation ne leur permet pas de prendre conscience de leur plurilinguisme. Par ailleurs, même les élèves qui ont répondu en utilisant l'alternance codique arabe/français ne se considèrent pas plurilingues. Pourtant, leur français était compréhensible malgré les erreurs. Si nous prenons comme critère l'échelle d'évaluation pour la maîtrise d'une langue prescrite dans le CECRL, nous pouvons les positionner entre A2 et B1. Un sentiment d'insécurité est né à cause de leur peur de commettre des erreurs et d'être jugés, parce que le français est pour eux une langue de scolarisation dans laquelle ils ont été contrôlés, classés et notés durant leur scolarisation. Ce sentiment d'insécurité les a poussés à exiger de parler en arabe durant l'entretien, selon leur expression « j'ai peur d'avoir une mauvaise note, je ne veux pas qu'on se moque de moi, je n'ai pas l'habitude de parler en français et vous allez me corriger tout le temps... ».

Certes, la familiarisation avec la langue passe par l'école mais ne s'y limite pas, l'entourage familial et social en est un paramètre indispensable. D'où l'importance de valoriser les savoirs expérientiels des élèves, c'est-à-dire les connaissances acquises hors cursus scolaire, par les expériences que vivent ces jeunes dans la vie de tous les jours, sur internet, à la télé, avec les copains... pour pallier, selon l'expression de Castelotti, à « une insécurité inhérente à l'apprentissage des langues et à encourager les apprenants sur la voie d'un parler plurilingue » (Castelotti, 2005 : 72). Prendre en compte le répertoire linguistique de l'apprenant permet la conscientisation du plurilinguisme, en effet, la socialisation plurilingue l'aide à avoir une progression permanente et une construction solide de son identité plurilingue/pluriculturelle.

Dans une perspective de recherche, la biographie langagière se prête à une double dimension d'exploitation. Elle constitue pour le chercheur un outil heuristique révélateur de savoirs qui permet de comprendre comment et pourquoi évolue le rapport aux langues au cours de la vie d'un apprenant et d'entrevoir les manifestations de la conscience plurilingue à travers les biographies langagières rédigées. Pour l'apprenant, elle forme un retour réflexif sur son apprentissage et son plurilinguisme. La dimension biographique, à travers laquelle la subjectivité de l'apprenant s'impose, renforce l'idée de l'apprenant comme acteur social responsable de son apprentissage. Dans leurs biographies, nos enquêtés montrent une subjectivité qui associe l'acquisition des langues étrangères au contexte psychologique, social et affectif propre à chacun, ainsi nous découvrons des projets professionnels et des envies sociales.

b- Biographie langagière et construction identitaire

L'influence de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères sur l'identité de l'apprenant a toujours été sujet de polémique centrée sur les deux notions contradictoires de perte ou d'enrichissement de l'identité. Mais dans les deux visions, l'influence du plurilinguisme est importante. Byram souligne que même si le lien entre le plurilinguisme et la construction de nouvelles identités n'est pas encore établi, les langues restent « des symboles d'identité » (Byram, 2006). L'identité est donc un projet en construction permanente, qui s'étend tout au long de la vie et est influencé par le contexte, les représentations, le parcours personnel et les projets dessinés. D'où l'importance des récits de vie comme outil pédagogique explicatif, comme le soulignent Baronni et Jeanneret : « Les récits de vie apparaissent ainsi comme des sources incontournables permettant de relier la question de la constitution et de la transformation de l'identité avec sa répercussion sur l'investissement dans un apprentissage de FLE. » (Baronni et Jeanneret, 2009 : 1).

Tout contact avec une nouvelle langue a son effet. Ainsi, l'influence de l'apprentissage des langues étrangères sur la construction identitaire des jeunes lycéens est-elle une évidence selon les réponses de notre échantillon. Leur conscience des cultures nombreuses et diverses qui les ont traversés se traduit dans leurs pratiques langagières, à savoir la culture familiale, sociale, patriotique, régionale... Ainsi, la « biographisation » des expériences langagières permet de s'engager dans un processus de réflexion sur les usages des langues qui, sortant du cadre scolaire pour devenir un objet culturel, jouent un rôle fondamental dans la construction de l'identité individuelle et collective à l'intérieur de l'école et dans la vie professionnelle.

Il s'agit de former le jeune apprenant pour s'affirmer comme acteur social plurilingue ayant une identité en construction permanente. Ainsi, le discours émergent des

entretiens où les enquêtés tentaient de reconstituer leur parcours de vie permet de relier la question de la transformation de l'identité avec son impact sur l'investissement dans l'appropriation des langues étrangères. En travaillant sur les biographies langagières de nos enquêtés, nous avons constaté chez les élèves trilingues un dynamisme qui se traduit par leur capacité à passer délibérément d'une langue à une autre, d'une identité à une autre. Il serait très difficile d'isoler les effets de l'apprentissage des langues du processus de la construction de l'identité de l'apprenant. Par ailleurs, la construction identitaire de l'apprenant est corrélativement liée aux facteurs psychologiques qui accompagnent le processus d'apprentissage des langues.

En effet, le sentiment d'insécurité linguistique joue en défaveur de ce processus. Nous l'avons remarqué lors de la passation de nos entretiens et questionnaires écrits, ce sentiment aggrave l'écart entre les vrais bilingues ou plurilingues et ceux que Castellotti appelle « les semilingues ». Ces derniers ont deux possibilités : soit utiliser l'arabe – leur langue maternelle – pour éviter toute confrontation à une situation d'échec en commettant des erreurs, soit faire appel à toutes les ressources à leur disposition et avoir recours à l'alternance codique. La deuxième possibilité, qui pour longtemps était considérée comme une faiblesse en langue étrangère, est une preuve de plurilinguisme parce qu'ils changent la norme du texte monolingue très pratiqué dans les centres d'apprentissage de langue française (Mathis, 2016 : 265). Quel que soit le niveau des élèves en langue étrangère, la langue la plus maîtrisée et la plus sécurisante reste la langue maternelle.

4. Vers une approche de conscientisation

Le travail sur les démarches biographiques a pour but de favoriser la conscientisation du plurilinguisme et d'aider les élèves à devenir des apprenants autonomes capables de s'auto évaluer et de développer leur plurilinguisme. C'est un exercice qui permet à l'apprenant d'identifier concrètement ses lacunes et ses erreurs ainsi que les difficultés qu'il a rencontrées durant son apprentissage. Or, ces lacunes n'étant pas toujours explicites constituent des représentations inconscientes de l'apprenant. Ainsi, les approches biographiques peuvent avoir pour objectif d'agir sur ces représentations afin d'extérioriser les implicites qui constituent des blocages à l'apprentissage du français pour notre public de lycéens, parce que selon Barbott : « L'apprentissage est guidé par les représentations de l'apprenant de la langue, mais également du pays où elle est parlée, aussi est-il utile que l'apprenant prenne conscience de son rapport à la langue, de ses préjugés, de ses illusions aussi. » (Barbot, 2000 : 47).

Ce travail est accompagné d'un effet de conscientisation des langues de son répertoire et permet au lycéen de revoir certaines représentations concernant les objectifs de l'apprentissage du français comme l'objectif de parler sans fautes, comme un natif, parler sans craindre le regard critique des autres.

Pour notre enquête, lors de l'entretien oral et dans les biographies langagières écrites, deux éléments prouvent que les enquêtés sont porteurs de plusieurs langues, qu'ils en soient conscients ou pas : le recours à l'alternance codique devant nous comme interlocuteur parlant le français et l'arabe, et le fait de changer de langues selon le contenu qu'ils souhaitent délivrer. Nous avons remarqué également les marques que les autres langues ont laissées sur le français utilisé par nos enquêtés. Il s'agit de l'utilisation des interférences linguistiques par le recours aux emprunts d'une langue à une autre pour compléter les mots manquants et de l'arabisation d'un mot français. Si ces emprunts sont la

preuve d'une conscience plurilingue de notre échantillon de lycéens, ils caractérisent une société très ouverte sur les cultures internationales mais surtout européennes et attachée à son héritage de multilinguisme. Le fait de raconter son histoire avec les langues crée chez l'apprenant une conscience sociolinguistique et favorise la manifestation de ses représentations vis-à-vis des langues qu'il connaît, comme le confirment les entretiens avec les enquêtés qui évoquent des représentations concernant l'importance du français dans le monde du travail et le degré de difficulté du français par rapport à l'anglais.

En outre, donner à un individu cette possibilité de reconstituer la vie des langues de sa vie en s'interrogeant sur le processus d'apprentissage et le rôle que joue chacune dans sa vie scolaire ou professionnelle, favorise non seulement la découverte de son identité sociolinguistique, mais aussi de sa pluralité évolutive, comme le montre l'extrait suivant d'un élève qui, étonné de notre sujet d'étude, hésitait en répondant à notre question sur ses relations avec les langues qu'il connaît : « C'est la première fois qu'on me demande de parler des langues que j'ai apprises, je ne sais pas !!! Je crois que je parle trois langues parce que j'étais scolarisé dans une école privée ayant un bon niveau. Au début, je parlais deux langues, maintenant je parle trois grâce à l'école, mais surtout aux réseaux sociaux, j'étais bilingue, je suis trilingue maintenant... ».

En travaillant sur le répertoire linguistique de nos enquêtés, nous remarquons qu'un grand nombre a appris des langues étrangères différentes de celles imposées par le système scolaire. En effet, 40 % ont appris le turc⁵ pour regarder des films et l'espagnol pour les chansons et les séries. Or, la majorité n'a pas mentionné ces deux langues dans ses réponses à la question concernant les langues connues. C'est en lisant leurs biographies langagières que nous avons découvert la présence de ces deux langues dans leur répertoire linguistique. Cela est expliquée par le stéréotype qui pousse les élèves à scolariser les langues et séparer entre savoirs acquis à l'école et à l'extérieur. Par ailleurs, certains élèves ne se considèrent pas plurilingues parce qu'ils trouvent que certaines langues de leur répertoire ne sont pas valorisées par les représentations sociales. On associe le turc aux séries turques jugées banales par une tranche de la société, en oubliant la culture qui se cache derrière ; parallèlement, le coréen est associé aux groupes de la K-POP⁶.

En effet, la prise de conscience de son plurilinguisme ne dépend pas seulement de l'image que porte l'élève sur les langues de son répertoire mais plutôt de celle portée par l'enseignant sur les langues apprises, d'où l'importance de la formation des enseignants sur la question du plurilinguisme. Ainsi, il est nécessaire de valoriser toutes les langues apprises à l'école et en dehors de l'école.

D'autres ne se considèrent pas plurilingues parce qu'ils jugent insuffisant leur niveau en langues, surtout ceux qui ont appris avec l'idée du français parfait du natif. Ce qui montre la nécessité de revoir la politique linguistique du système éducatif libanais afin de revaloriser les autres langues et d'en introduire davantage comme options dans le cursus secondaire dans le but de profiter du potentiel des élèves libanais en matière d'apprentissage des langues.

La valorisation des langues de l'apprenant et la prise de conscience du plurilinguisme sont donc les deux bénéfices tirés des approches biographiques. Or, lors de la passation des entretiens oraux avec les élèves, plusieurs enseignants nous ont conseillé de n'utiliser que la langue française selon leur expression : « Pour obliger les élèves à parler

⁵ Il s'agit d'un apprentissage autonome via des sites internet tels Babel ...

⁶ La K-POP est un genre musical coréen très célèbre au monde grâce aux groupes musicaux tels que BTS, Black-Pink.

en français et éviter toute utilisation de la langue arabe. ». Là encore, le français apparaît comme la langue imposée aux élèves dont la pratique n'est ni spontanée ni choisie dans un souci de démarcation par rapport aux autres. Pourtant, presque la moitié des enquêtés ont choisi librement d'écrire leurs biographies en français. Ce libre choix du français montre une valorisation de l'usage du français à plusieurs niveaux. Le refus de l'utilisation de l'arabe est dû à une volonté de plonger les élèves dans un bain linguistique complètement pur, excluant tout recours à la langue maternelle suivant les principes de la méthodologie directe. Pour certains enseignants, exclure la langue maternelle est à la fois gage de leur bon niveau en langue étrangère et une menace à éviter, quelle que soit la réaction des élèves face à cette exclusion. Il y a donc une dévalorisation des compétences plurilingues alors que le curriculum libanais prône les approches plurielles par la liberté accordée aux institutions scolaires en ce qui concerne la politique linguistique. Paradoxalement, cette dévalorisation dépend de la langue utilisée avec le français. Par exemple, utiliser l'anglais dans un cours de français est perçu comme une compétence plurilingue alors qu'utiliser l'arabe est perçu comme une faiblesse en français.

L'effet des manifestations de la conscience plurilingue apparaît dans les biographies écrites en 3 langues. Les élèves conscients que leur niveau en anglais et français est suffisamment élevé ont décidé d'utiliser les trois langues de leur répertoire linguistique. Pour Kilanga, l'individu plurilingue devient le siège de couches multiples des langues qu'il a acquises durant sa vie avec deux possibilités contradictoires : la diversification et la coexistence ou la menace : « Retracer l'itinéraire d'acquisition des langues d'un locuteur plurilingue permet de saisir les traces des influences mutuelles des langues en contact pouvant déboucher sur la diversification de celles-ci et -pourquoi pas ? – devenir une menace pour la survie de certaines d'entre elles dans l'espace étudié. » (Kilanga, 2006 :7).

Pour notre terrain d'étude, l'acquisition d'autres langues ne peut pas constituer une menace pour la survie de la langue maternelle, étant donné qu'elle est une langue de communication quotidienne, une matière enseignée à l'école et utilisée pour enseigner les autres disciplines, comme l'histoire, l'éducation civique et la géographie par exemple.

5. Vers une exploitation professionnelle et pédagogique de l'expérience biographique

En sociolinguistique, la biographie langagière à visée réflexive semble être un outil incontournable pour comprendre l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner. Si pour Jeanneret et Molinié l'approche biographique est un support d'une réflexivité formative, Galligani la considère comme une des actions en formation initiale et continue qui permet à l'enseignant de :

- « reconnaître les éléments constitutifs de leur cheminement identitaire en développant des compétences réflexives en lien avec les enjeux personnels et professionnels ;
- se reconnaître comme acteur social doté d'un capital plurilingue et pluriculturel'
- être producteur d'un outil – sa biographie langagière – visant à rendre ses expériences « formatives » dans un développement graduel de la compétence professionnelle ». » (Galligani, 2015 : 209)

Ainsi, du point de vue professionnel, pour l'enseignant, le fait de réfléchir à son propre rapport aux langues, aux langues qui constituent son répertoire linguistique, à son rapport à la norme langagière permet d'adopter un rapport plus souple à l'enseignement de la

langue française et moins axé sur la norme. Cela permet aussi de porter « un regard neuf sur ses élèves dans le respect de leur individualité, et de légitimer des pratiques d'enseignement ou d'apprentissage davantage orientées vers l'altérité » (Simon et Thamin, 2009)⁷.

Dans cette perspective d'action, les enseignants et les élèves deviennent des partenaires engagés du processus d'appropriation de la langue et œuvrent dans une atmosphère de motivation, laquelle est un facteur important pour la réussite de tout apprentissage. Cette relation de partenariat crée de nouvelles règles relationnelles entre les enseignants et élèves, elle donne à ces derniers la place qu'ils doivent avoir, comme le montre un élève dans son discours : « J'aime bien raconter comment j'ai appris le français, j'ai beaucoup de choses à dire !!! On ne nous demande jamais notre avis sur ce qu'on apprend et pourquoi on ne réussit pas, c'est dommage ! ».

Ce type de travail réflexif est avantageux parce qu'il permet à l'apprenant d'agir convenablement en contextes pluriels. En effet, la mise en discours de ses propres expériences langagières favorise la valorisation de ses apprentissages et participe à la construction de la compétence plurilingue qui doit inclure d'autres objectifs comme la capacité à réfléchir sur les langues et leur implication dans la construction identitaire de l'individu. Mais la démarche biographique est un processus continu qui s'actualise au fur et à mesure que l'apprenant avance. Qu'il s'agisse d'enseignants ou d'élèves, il ne s'agit pas de collecter des données pour décrire mais plutôt pour former. Elle est envisagée comme un élément déclencheur de changement dans la vision apportée à la formation des enseignants et à l'apprentissage des élèves. Aussi, cette démarche s'inscrit-elle dans la durée, elle s'actualise au fur et à mesure que l'apprenant avance dans son apprentissage, en adoptant l'écriture comme moyen d'obtention des informations biographiques, nous donnons au biographique l'avantage de la possibilité de modifier ses données en fonction de l'évolution de son expérience et de sa réflexion.

Dans une perspective formative, il s'avère essentiel donc de prolonger la pratique réflexive engagée en l'inscrivant dans la durée. La formation de l'enseignant sur les approches biographiques s'avère importante pour éviter les blocages que peuvent déclencher parfois ces activités biographiques. Ainsi, il serait intéressant d'insérer les démarches biographiques en formation professionnelle comme outil de professionnalisation favorisant la construction de l'identité et des compétences des enseignants du cycle secondaire.

Du point de vue pédagogique, exploiter les acquis plurilingues passe par valoriser la compétence plurilingue qui comprend les connaissances acquises à l'école mais aussi les savoirs expérientiels acquis hors contexte scolaire. La valorisation des savoirs des apprenants est un atout que l'enseignant doit exploiter au profit de l'apprentissage parce que la prise en compte des langues de socialisation, des langues premières et de toutes les langues auxquelles sont exposés les élèves va permettre aux élèves de développer une réflexivité et une conscience de toutes les attitudes et les aptitudes qui sont au niveau métalinguistique, métacommunicatif, et métacognitif. Ainsi, la valorisation des savoirs de l'apprenant favorise la prise de conscience de son plurilinguisme et crée un sentiment de sécurité linguistique comme facteur essentiel pour la réussite du processus de tout

⁷ « À PROPOS. Un dossier préparé par Nathalie Thamin, MCF *Didactique du français langue non maternelle*, Université de Franche-Comté, CRIT ; et par Maryse Adam-Maillet, IA-IPR de Lettres, responsable du CASNAV de l'académie de Besançon, Fédération de recherche EDUC, sous le titre *La biographie langagière : un outil de formation à l'école* », disponible sur : <https://www.theatre-contemporain.net/educ/biographie-langagiere>.

l'apprentissage, surtout celui des langues étrangères. Un des reproches adressés aux institutions scolaires libanaises est d'avoir une vision très restreinte des pratiques langagières, selon laquelle les langues apprises comme langue maternelle, seconde ou étrangère sont une matière d'enseignement, évaluable et pénalisante. Alors que, dans notre société actuelle, un apprentissage réussi doit passer par le contexte, comme le dit Dolz : « A l'école, une vision restreinte des pratiques langagières peut contribuer à l'exclusion et à l'échec. Du point de vue des apprentissages, le problème n'est pas tant le bilinguisme ou le plurilinguisme, mais bien la prise en considération des contextes sociaux et des situations d'enseignement des langues. » (Dolz, 2012 : 8).

Conclusion

L'expérimentation de la démarche biographique que nous avons menée avec les lycéens du secteur public libanais confirme que l'expérience langagière vécue par l'apprenant détermine les résultats du processus d'apprentissage et influence sa relation avec chacune des langues apprises, ce qui justifie un travail sur la biographie langagière dont l'objectif est de développer une conscience plurilingue et favoriser la construction de son identité.

Loin d'être une restitution méticuleuse de faits et d'expériences vécues, la biographie langagière constitue un corpus précieux de reconstruction subjective des réalités vécues. En tant que support de recherche et outil didactique, elle favorise une pédagogie de la conscientisation de l'apprenant et de l'enseignant. C'est un instrument pour un apprentissage efficace et réussi. Associé directement aux enjeux didactiques, elle permet à l'apprenant d'identifier ses besoins et objectifs d'apprentissage. Il ne s'agit pas de documenter les expériences d'apprentissage d'un individu mais de trouver un moyen de les valoriser et les exploiter pour améliorer l'apprentissage des langues à l'école et en dehors des établissements scolaires.

Nous pouvons conclure que les trois syntagmes autour desquels tourne notre recherche entretiennent une relation triangulaire : la biographie permet de tracer l'itinéraire langagier de l'apprenant et de vérifier son degré de prise de conscience du plurilinguisme. La conscience plurilingue détermine le choix de la langue à utiliser dans un contexte donné de sa vie scolaire et en dehors de l'école et favorise la construction identitaire de l'apprenant. La biographie langagière est un outil d'une didactique plurilingue, qui contribue à la construction d'identités plurielles, à la valorisation identitaire et à la restructuration des représentations culturelles, linguistiques et sociales du français.

BIBLIOGRAPHIE

- AUDEMAR, A., (2001), « La biographie langagière, une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités », dans *Journal de L'Alpha*, n°207, Strasbourg, disponible en ligne : https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja207_p038_audemar.pdf.
- BARBOT, M-J, (2000), « Les auto-apprentissages », dans *Didactique des langues étrangères*, Paris, Clé International.
- BARONI, R. et BEMPORAD, C., (2011), « Exploitation de la démarche biographique en classe de langue », dans *A contrario*, n°15, p. 117, disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-1-page-117.htm>.

- BARONI, R. et JEANNERET T., (2009), *Différences et pouvoirs du français – Biographie langagière et construction de genre*, dans Huver, E., et M. Molinié (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Université de Picardie.
- BERTHELEMY, E., (2016), *Approches discursives de l'interculturel, Les représentations des langues et de l'identité sociolinguistique à travers des biographies langagières graphiques*, Mémoire de master, Université Grenoble Alpes.
- BYRAM, M., (2006), « Langues et identités, Etudes préliminaire langues de scolarisation », dans *Division des politiques linguistiques*, Strasbourg, disponible en ligne : <https://rm.coe.int/etude-preliminaire-langues-et-identites-conference-intergouvernemental/16805c5d4b>.
- CASTELLOTTI, V., (2006), *Pratiques réflexives en contexte plurilingue : le Portfolio des langues pour le collège*, dans Molinié, M. (dir.), *Autobiographie et réflexivité*, Cergy-Pontoise, CFRT.
- CUQ, J-P., (2003), *Dictionnaire de didactique de français langue seconde et étrangère*, Paris, CLE International.
- DOLZ, J., (2012), « La diversité des pratiques langagières et leur prise en considération en didactique des langues », dans M. Rispail (dir.), *Réflexions socio-didactiques*, « Esquisses pour une école plurilingue », Paris, L'Harmattan.
- FDLM, (2016), « Entretien avec Muriel Molinié. Recherche biographique en contexte. Entretien avec plurilingue. Cartographie d'un parcours de didacticienne. Riveneuve, Collection Actes Académiques, 2015 », dans *Le Français dans le monde*, n°405, mai-juin, disponible en ligne : https://www.academia.edu/35378377/Entretien_avec_Muriel_Molini%C3%A9.
- GALLIAGANI, S., (2015), « Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ? », dans Mariella Causa, Stéphanie Galligani et Monica Vlad (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels, Actes académiques, Série Langues et perspectives didactiques*, Editions Riveneuve.
- KILANGA, J., (2006), « Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain », dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n°39, Paris, disponible en ligne : <https://theses.fr/2022ANGE0033>.
- KRAYKER-SERHAN, Joumana, (2022), *Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte libanais francophone*, thèse dirigée par Julien Kilanga à l'Université d'Angers, disponible en ligne : <https://theses.fr/2022ANGE0033>.
- LUDI, G., (2005), « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition/enseignement des langues », dans Daniel Coste, M-A. Mochet et al. (dir.), *Plurilinguisme et Apprentissages. Mélanges*, Lyon, École normale supérieure.
- MATHIS, N., (2016), « Écrire (entre) ses langues en atelier d'écriture », dans *Carnets : revue électronique d'études françaises. Série II*, n°7, mai.
- MENGUELLAT, H., (2012), « Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues », dans *Synergies*, n°4.
- MOLINIE, M., (2006), « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles », dans *Le Français dans le monde*, n°39, CLE International.
- MORIN, E., (1959), *Autocritique*, Points Essais, préface de 1991, dans *Le Français dans le monde*, n°39, 2006, CLE International, p. 10.
- NUSSBAUM, L., (2008), « Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche », dans M. Candelier (dir.), *Conscience du plurilinguisme*, Rennes, PUR.
- PERRAGAU, C., (2002), « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », dans *Bulletin Vals-Asla*, n°76, pp. 81-94.
- PERREGAU, C., (2006), « Reconnaissance et ouverture plurilingue au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle », dans *Revue des HEP, Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 4.
- PINEAU, G. et LEGRAND, J.-L., (2002), *Les histoires de vie, Que sais-je?*, n°2760, Paris, PUF.

- PINEAU, G., (2005), « Les histoires de vie ne formation : genèse d'un courant de recherche-action formation existentielle », dans *Scielo*, disponible en ligne : <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhw/?format=pdf&lang=fr>.
- PORQUIER, R., (1995), « Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours », dans *Études de linguistique appliquée* (ÉLA), n°98.
- 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*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.
- SANDOZ, Maire, (2008), « Un arbre polyglotte », dans *Diversité*, n°153, pp. 155-160, disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2008_num_153_1_2938.
- SIMON, D.-L., et SANDOZ, M.-O., (2008), « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social », dans *La revue de didactologie des langues cultures et de lexiculurologie*, n°151.
- SUZUKI, E., (2018), *Portraits de langues des apprenants plurilingues*, dans E. Suzuki, A. Potolia et S. Cambrone-Lasnes, *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations, Idéologies, politiques, dispositifs*, Rennes, PUR, pp. 159-166.
- THAMIN, N., et SIMON, D.-L., (2009), « Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières », disponible en ligne : https://www.academia.edu/25996707/R%C3%A9flexions_%C3%A9pist%C3%A9mologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagi%C3%A8res

