

Les biographies langagières en tant que point de départ pour les approches plurielles en didactique des langues et des cultures

MIHAELA ȘERIF (BUTCARU)

MONICA VLAD

(Constanta)

LANGUAGE BIOGRAPHIES AS A STARTING POINT FOR PLURAL APPROACHES IN DIDACTICS OF LANGUAGES AND CULTURES

Language biographies, which trace the history of an individual's language learning, are valuable tools in language education. They enable students to understand the processes of language learning, develop their learning strategies, and reflect on their linguistic journey. By integrating the biographical perspective into language teaching, educators acknowledge the importance of learners as unique individuals, thus fostering their autonomy and engagement. The use of language biographies can contribute to creating a more authentic and motivating learning environment. Pluralistic approaches represent any "pedagogical approach in which the learner simultaneously works on several languages" (Candelier, 2003: 19-20). In a complex and constantly evolving world, pluralistic approaches can be particularly useful in addressing the challenges we face. They encourage open-mindedness, curiosity, creativity, and respect for differences. Utilizing pluralistic approaches in the classroom, based on students' language biographies, helps justify the connection between the development of plurilingual competence, plurilingual education, and pluralistic

approaches. In this article, we aim to analyze a corpus of linguistic biographies collected from high school students in a rural school in the Dobrogea region, Romania, to demonstrate the complexity of students' linguistic profiles and thus justify the introduction of pluralistic approaches in the classroom.

KEYWORDS: multilingual education, multilingual and multicultural competence, language awareness, language biography

MOTS-CLÉS: biographie langagière, éducation plurilingue, compétence plurilingue et pluriculturelle

INTRODUCTION

L'enseignement du français est lié à l'éducation plurilingue de plusieurs façons. Dans les contextes dans lesquels il est enseigné comme langue étrangère, il peut être considéré comme une forme d'éducation plurilingue, car il vise à enseigner une langue étrangère à des élèves qui ont déjà une langue maternelle. Cela peut aider à développer leur capacité à comprendre et à utiliser plusieurs langues de manière fluide et à promouvoir la compréhension pluriculturelle.

Dans l'enseignement des langues étrangères, la notion de biographie langagière joue un rôle central. En reconnaissant et en valorisant la diversité linguistique des apprenants, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage inclusif où les apprenants se sentent encouragés à utiliser et à développer toutes les ressources linguistiques dont ils disposent.

Dans cet article qui vise à analyser les biographies langagières des élèves de FLE afin de comprendre leur répertoire linguistique et culturel, nous allons proposer dans un premier temps une mise au point théorique sur les concepts théoriques d'appui de compétence plurilingue et d'éducation au plurilinguisme et, dans un deuxième temps, à partir de ces deux concepts, nous allons décrire une recherche menée dans le contexte roumain concernant l'utilisation des biographies langagières en tant que déclencheurs pour l'utilisation en classe des approches plurielles.

QUELQUES POINTS THÉORIQUES D'APPUI

En explorant la compétence plurilingue, on se penche sur un domaine conceptuel qui a connu des changements au cours des dernières années, principalement grâce à la création de documents par le Conseil de l'Europe : la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (1992), le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), le *Nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme* (2005), ainsi que des documents de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe. En outre, il faut mentionner le *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, également connu sous le nom de CARAP, qui a été mis en œuvre par Michel Candelier et son équipe du Centre Européen pour les Langues Vivantes. Ces initiatives contribuent à façonner notre compréhension et notre approche de la compétence plurilingue.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) évoque à plusieurs reprises l'importance de la compétence plurilingue et pluriculturelle. La définition de cette compétence diffère explicitement du bilinguisme et aide à mieux comprendre la position du Conseil de l'Europe :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (*Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001 : 129)

La compétence plurilingue et pluriculturelle favorise la compréhension interculturelle et peut améliorer la communication entre les personnes de différentes cultures et langues (CANDELIER, 2008). Elle peut également renforcer la confiance en soi et l'autonomie en permettant aux individus de naviguer dans différents environnements linguistiques et culturels. De plus, elle peut enrichir la vie personnelle et professionnelle en offrant de nouvelles opportunités pour les relations interpersonnelles et les opportunités de carrière.

Le développement d'une compétence plurilingue va bien au-delà de la simple acquisition de connaissances linguistiques. Il offre des opportunités d'épanouissement personnel, facilite l'interaction interculturelle, améliore les perspectives professionnelles et contribue à la construction d'une société plus ouverte, inclusive et résiliente.

L'éducation plurilingue repose sur la construction de la compétence plurilingue en mettant en place une approche intégrée à partir des acquis et des potentiels individuels et collectifs, se développant en interaction avec les usages et représentations scolaires et sociaux, pour mieux les faire évoluer (MOORE, 2006). Nous choisissons de partir de ce point de vue de Danièle Moore sur l'éducation plurilingue, car l'auteure présente deux aspects très importants concernant l'éducation langagière : l'éducation au plurilinguisme et l'éducation par le plurilinguisme.

Les bénéfices d'une éducation plurilingue sont largement documentés, mais la diversité linguistique et culturelle ne sont pas toujours valorisées dans le système scolaire.

En mettant en place un enseignement plurilingue, on cherche à prendre en compte les différentes langues parlées par les élèves et à les valoriser dans le cadre scolaire. Cela peut contribuer à une meilleure prise en compte des différences individuelles et culturelles des élèves et à une approche plus inclusive de l'enseignement. En même temps, l'éducation plurilingue vise à développer la compétence plurilingue chez les élèves, c'est-à-dire leur capacité à maîtriser plusieurs langues. Ainsi, l'éducation plurilingue, la compétence plurilingue et les approches plurielles sont liées et peuvent contribuer à une meilleure éducation des élèves.

Pour encourager l'élève à manifester une attitude positive à l'égard de son apprentissage, il faut l'aider à établir une relation entre la langue ou les langues qu'il parle à la maison et celles qu'il apprend à l'école. Il est important de reconnaître et de valoriser ces langues. En montrant qu'elles ont de la valeur et sont des atouts, on renforce la confiance et l'estime de soi de l'élève par rapport à ses compétences linguistiques.

En encourageant les élèves à établir une relation positive entre leur langue maternelle et les langues apprises à l'école, on favorise un sentiment d'appartenance, de valorisation et d'ouverture à la diversité

linguistique. Cela peut renforcer la motivation et l'engagement de l'élève dans son apprentissage linguistique.

LE RÔLE DES BIOGRAPHIES LANGAGIÈRES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

La biographie langagière a été utilisée largement ces dernières années et a reçu différentes désignations telles que « histoire de vie », « récit de vie » (MENGUELLAT, 2012), « parcours bio-langagier et autobiographie langagière » (PERRÉGAUX, 2007), « biographies langagière » (CUQ, 2003), « approche biographique » (MOLINIÉ, 2004), « itinéraire biographique » ou « fragments biographiques » (LAMBERT, 2005), etc. La notion de « biographie langagière » ou « auto/biographie langagière » peut être abordée sous deux perspectives distinctes : la perspective didactique et la perspective littéraire.

Dans la perspective littéraire, la biographie langagière peut désigner un type spécifique de texte autobiographique ou de récit, souvent appelé « autobiographie langagière » (CUQ, 2003 : 36-37). Ces récits sont généralement écrits par des individus qui ont vécu l'expérience de l'exil ou de la migration et qui racontent leur relation avec les langues, en particulier leur langue maternelle et la langue d'adoption dans leur pays d'accueil. Ces textes explorent souvent les thèmes de l'identité linguistique, de la perte et de l'acquisition linguistique, ainsi que du sentiment d'appartenance à différentes cultures linguistiques (BERTUCCI, 2008 : 108). Les narrateurs de ces autobiographies langagières sont souvent des écrivains ou des intellectuels qui utilisent leur expérience personnelle pour explorer des questions plus larges liées à la langue, à la culture et à l'identité.

Dans le contexte de l'enseignement des langues, les biographies langagières sont des récits personnels qui retracent l'histoire de l'apprentissage des langues d'une personne (CUQ, 2003 : 36-37). Le terme « biographique » englobe deux visions différentes. D'une part, il englobe la prise en compte de la vie de l'apprenant, en particulier sa relation à l'altérité, dans le but de reconnaître sa complexité, la diversité des groupes auxquels il appartient, et de valoriser une vision non monolingue/monoculturelle de l'école, de la classe et de l'acteur

social. D'autre part, il englobe des outils d'auto-évaluation des compétences mises en œuvre pour apprendre à apprendre. Ainsi, le terme « biographie » peut à la fois se rapporter au parcours plurilingue/pluriculturel de l'apprenant et aux normes sociales permettant l'auto-évaluation de ce parcours tout au long de sa vie, dans le but d'en assurer une meilleure gestion.

La biographie langagière apparaît également comme un outil didactique dans la construction du Portfolio européen des langues. Ce portfolio vise à documenter et à réfléchir sur le parcours linguistique individuel de chaque apprenant d'une langue étrangère. Il permet de recueillir des informations sur les expériences linguistiques passées, les compétences linguistiques acquises, les objectifs d'apprentissage futurs, etc. La biographie langagière dans ce cadre est un moyen pour les apprenants de réfléchir sur leur propre développement linguistique, de prendre conscience de leurs compétences linguistiques et culturelles et de planifier leur apprentissage linguistique de manière plus réfléchie. Elle encourage également la prise de conscience du plurilinguisme et de la diversité linguistique.

L'approche biographique est utilisée depuis plus de dix ans avec des élèves multilingues pour les soutenir dans leur apprentissage (SIMON – MAIRE-SANDOZ, 2008). Dans le domaine de la formation, son utilisation incite les enseignants de langues à réfléchir à leur propre relation avec les langues ainsi qu'à celle de leurs élèves (CAUSA, 2012 ; MULLER, 2013, 2014). Muriel Molinié (2004 : 87-95), dans *Finalités du « biographique » en didactique des langues*, souligne l'importance accordée aux capacités individuelles de réflexivité, d'autonomie et de responsabilité professionnelle : « Face à cette exigence croissante, les individus ressentent le besoin d'outils d'interprétation et de gestion de soi ». Le marché de la formation professionnelle répond à cette demande de manière pléthorique, en particulier avec les techniques de gestion de la subjectivité.

Dans la recherche, cette méthode est employée pour analyser les représentations des apprenants sur les langues (CLERC CONAN, 2018). Les biographies langagières représentent une méthode d'analyse qui permet de comprendre comment les individus développent leurs compétences linguistiques et culturelles en interagissant avec différentes langues et cultures tout au long de leur vie. Elles mettent l'accent sur les expériences individuelles, les

choix, les stratégies et les parcours linguistiques et culturels des personnes.

L'étude des biographies langagières peut fournir des informations précieuses sur les stratégies adoptées par les individus pour apprendre et utiliser différentes langues et cultures. Ces informations peuvent être utiles pour promouvoir une éducation plurilingue et interculturelle qui valorise la diversité linguistique et culturelle.

Cette approche interactive permet de retracer les différents moments, lieux et moyens qui ont conduit un individu à rencontrer, s'approprier et reconstruire son répertoire linguistique. Il s'agit d'un répertoire en constante expansion, influencé par l'environnement, les contacts et les capacités de la personne, comme le confirment Thamin et Simon (2012 : 5).

En intégrant la perspective biographique dans la didactique des langues, les enseignants reconnaissent l'importance des apprenants en tant qu'individus uniques et encouragent leur autonomie, leur réflexivité et leur engagement dans l'apprentissage (MARTINEZ, 2021 : 10). Cela peut contribuer à créer un environnement d'apprentissage plus authentique, motivant et significatif pour les apprenants.

L'une des façons de justifier l'utilisation des approches plurielles en classe et de faire le lien entre développement de la compétence plurilingue, éducation plurilingue et approches plurielles est d'étudier le profil linguistique des élèves à l'aide de biographies linguistiques (CANDELIER, 2008). C'est ce que nous allons présenter dans la deuxième partie de notre article.

ÉTUDE DE CAS : À QUOI PEUVENT SERVIR LES BIOGRAPHIES LANGAGIÈRES EN CLASSE ?

L'analyse que nous proposons dans les pages qui suivent vise à examiner les biographies langagières des apprenants d'une école située en milieu rural dans la région de Dobroudja (Roumanie) et de justifier de cette sorte l'introduction des approches plurielles en classe.

L'école ou nous enseignons, Le Lycée Technologique « Nicolae Dumitrescu » Cumpăna, est une institution qui accueille 1400 élèves environ, dont presque 530 au niveau collège. Sur le total de 530 élèves du secondaire, 110 étudient l'allemand comme langue seconde étrangère, les autres étudient le français (2 heures par semaine).

Tous les sujets de notre recherche apprennent l'anglais depuis la Classe préparatoire et le français depuis la V^e¹. À partir de la VII^e, tous les élèves étudient le latin (1 heure par semaine).

Conformément au recensement de la population de 2002, les minorités les plus nombreuses dans cette région multiethnique et multilingue sont les Turcs, les Tatars, les Roms, les Russes et les Grecs. C'est la seule école de la commune où nous trouvons des apprenants appartenant à toutes les catégories ethniques. Dans presque chaque classe il y a, à côté des Roumains, des Turcs et des Tatars ou des Roms.

Nous avons souhaité savoir quelles sont les langues étrangères avec lesquelles nos sujets sont entrés en contact grâce aux voyages, à la musique, à l'Internet, à la télévision ou bien aux sports afin de mieux préparer leur contact avec les langues étrangères proposées dans l'offre institutionnelle de l'école.

LA COURTE PRÉSENTATION DU CORPUS DE LA RECHERCHE

Le corpus de ce travail est constitué de biographies langagières recueillies pendant l'année scolaire 2022-2023, auprès d'élèves du secondaire du Lycée Technologique « Nicolae Dumitrescu »

¹ En Roumanie, l'enseignement préuniversitaire se déroule aux niveaux suivants:

- a) l'éducation précoce (3 mois - 6 ans), composée de l'enseignement avant-préscolaire (3 mois - 3 ans) et de l'enseignement préscolaire (3 - 6 ans), tous les deux comprenant la petite section, la moyenne section et la grande section ;
- b) l'enseignement primaire, d'une durée de 5 ans, comprenant la classe préparatoire et les classes I à IV ;
- c) l'enseignement secondaire, d'une durée de 4 ans, comprenant les classes V à VIII ;
- d) l'enseignement secondaire, généralement d'une durée de 4 ans.

Cumpăna. Les sujets de notre recherche sont des élèves de 11 à 14 ans, repartis en classe de VI^e et de VII^e. Il s'agit d'élèves du milieu rural, provenant de familles diversifiées, dont les parents travaillent, dans une assez grande partie, à l'étranger.

Classe Année scolaire	VI ^e 10/11-12 ans	VII ^e 12/13-14 ans
2022-2023	10 biographies langagières	47 biographies langagières
Total général	57 biographies langagières	

Tableau 1 : Le corpus formé de biographies langagières

LES SUJETS DE LA RECHERCHE

Les élèves qui bénéficient de l'étude de leur langue maternelle en contexte scolaire sont les Turcs et les Tatars. Au Lycée Technologique « Nicolae Dumitrescu » Cumpăna, les apprenants appartenant à l'ethnie turque ont la possibilité d'apprendre leur langue maternelle à l'école.

Les sujets de notre recherche ont reçu, le 26 septembre 2022, à l'occasion de la Journée Européenne des Langues Etrangères, la consigne de rédiger leur biographie langagière à la maison. Ils ont écouté attentivement des extraits de la biographie langagière de leur professeur comme point de départ pour leurs propres rédactions. Ils ont été libres de choisir le support de rédaction ainsi que le format (feuilles de cahier/A4, langue maternelle/autre langue, écriture à la main/écriture à l'ordinateur, noir/blanc ou coloré). Les consignes ont été clairement formulées par leur enseignante, en tenant compte de l'âge des élèves et des objectifs poursuivis :

Scrieți o compunere, în orice limbă doriți voi, despre absolut toate limbile cu care ați intrat în contact din momentul în care v-ați născut până în prezent.

[Rédigez un texte, dans n'importe quelle langue, sur absolument toutes les langues avec lesquelles vous êtes entré en contact depuis votre naissance jusqu'à présent.]

Este foarte important să menționați care este limba voastră maternă, adică prima limbă învățată de la părinți.

[Il est très important de mentionner quelle est votre langue maternelle, c'est-à-dire la première langue apprise de vos parents.]

Nu uitați să menționați limbile străine cu care ați intrat în contact, în ordine cronologică. Veți include toate limbile cu care ați intrat în contact în familie sau în timp ce ați vizitat altă țară sau regiuni din țara voastră unde ați auzit și alte limbi, limbile învățate la școală sau alte limbi pe care le-ați auzit în diverse ocazii.

[N'oubliez pas de mentionner les langues étrangères avec lesquelles vous êtes entré en contact dans l'ordre chronologique. Vous incluez toutes les langues avec lesquelles vous êtes entré en contact en famille ou lors d'une visite dans un autre pays ou régions de votre pays où que vous avez entendues, des langues apprises à l'école ou d'autres langues que vous avez entendues à diverses occasions.]

În final, vă rog să menționați ce limbi vă mai doriți să învățați și de ce.

[À la fin, vous écrirez également quelles sont les langues que vous souhaitez encore apprendre et pourquoi.]²

NATIONALITÉ ET ETHNIE DES SUJETS

Après avoir examiné les biographies langagières des apprenants, nous avons identifié quelques catégories thématiques transversales d'analyse sur la base de la récurrence de ces catégories thématiques dans les discours. Tout d'abord, nous avons réussi à identifier la

² Les consignes ont été exprimées en roumain et traduites ensuite en français, par la chercheuse pour les besoins du présent article. L'extrait original est écrit en italique et la traduction apparaît immédiatement après.

modalité de positionnement des apprenants par rapport à leur ethnie³ et nationalité⁴. Ensuite, nous avons cherché à comprendre combien d'élèves se déclarant d'une autre ethnie utilisent la langue de leur minorité à la maison ou avec les amis et, enfin, quelles sont leurs représentations de leur langue maternelle. Ce sont ces catégories transversales identifiées dans les discours que nous allons discuter dans ce qui suit.

Sur le nombre total de 57 élèves mentionnés, 54 déclarent qu'ils sont de nationalité roumaine, 3 disant être d'autres nationalités : italienne, arabe et grecque.

En ce qui concerne les ethnies, la diversité de la Dobroudja, une région multilingue et multiculturelle, émerge dans les biographies d'une manière très intéressante. Sur les 57 sujets répertoriés, 49 déclarent qu'ils sont d'ethnie roumaine, 5 élèves se déclarent Turcs/Tatars, 1 Arabe, 1 Italien et 1 Grec, comme on peut le voir dans leurs témoignages :

Și, pentru că eu sunt turcoaică, limba mea maternă este turca. (S.C., 12 ans)

[Et, parce que je suis turque, ma langue maternelle est le turc. (S.C., 12 ans)]⁵

S.C. établit une relation entre son identité ethnique (turque) et la langue qu'elle considère comme sa langue maternelle (turc).

M-am născut în Siria, dar în prezent locuiesc în România și naționalitatea mea este jumătate siriancă, jumătate româncă. (N.M., 13 ans)

[Je suis né en Syrie, mais je vis actuellement en Roumanie et ma nationalité est moitié syrienne, moitié roumaine. (N.M., 13 ans)]

³ Ethnie, nom féminin (grec *ethnos*) - Groupement humain qui possède une structure familiale, économique et sociale homogène, et dont l'unité repose sur une communauté de langue, de culture et de conscience de groupe.

⁴ Nationalité, nom féminin - Appartenance juridique d'une personne à la population constitutive d'un État.

⁵ Les extraits ont été rendus anonymes en conservant uniquement les initiales du nom et du prénom et l'âge du sujet.

Le fait que cette déclaration provient d'une personne de 13 ans suggère que son identité et sa compréhension de sa situation géographique et culturelle sont en plein développement. Elle explique toutefois de manière très exacte le mélange de nationalité qui est le sien.

Acum 13 ani, într-un oraș din Italia, m-am n-scuit. Am stat chiar 5 ani acolo. (I.M., 13 ans)

[Il y a 13 ans, dans une ville d'Italie, je suis né. J'y suis même resté 5 ans. (I.M., 13 ans)]

Cette affirmation suggère une histoire complexe et un parcours de vie qui a débuté en Italie. Les détails temporels, la durée du séjour et l'âge actuel de la personne ajoutent des dimensions importantes à son récit personnel, mettant en lumière l'impact potentiel de cette expérience précoce sur son identité et sa perception du monde.

Mă numesc M.L., sunt clasa a VII-a și sunt de origine musulmană. (M.L., 13 ans)

[Je m'appelle M. L., je suis en VII^e et je suis d'origine musulmane. (M.L., 13 ans)]⁶

Cette affirmation offre un aperçu important de l'identité personnelle de M. L. qui partage des éléments tels que son nom, son niveau scolaire et son affiliation religieuse. Ces détails contribuent à une compréhension plus profonde de la personne, de son environnement social et éducatif et de son identité en évolution. Nous avons remarqué qu'aucun des étudiants n'a utilisé le mot « ethnie », un seul a utilisé le mot « nationalité », un « origine » et les autres n'ont mentionné que le pays où ils étaient nés ou ils n'avaient rien mentionné à ce sujet. Ceci est sans doute dû à l'âge des apprenants et

⁶ L'extrait original est écrit en italique et la traduction (réalisée par la chercheuse) apparaît immédiatement après.

Notre objectif a été de maintenir la structure lexicale et syntaxique de la langue roumaine aussi fidèlement que possible lors de la traduction, dans le but de ne pas déformer ou altérer l'intention communicative des locuteurs d'origine.

au fait qu'ils maîtrisent peu le métalangage lié à la nationalité et aux langues.

LES REPRÉSENTATIONS SUR LA LANGUE MATERNELLE

La perception de la langue maternelle est une expérience complexe et individuelle. Nous avons observé que la langue maternelle est perçue par les sujets selon deux acceptions fondamentales. Tout d'abord, elle est associée à la première langue apprise par l'individu, c'est-à-dire la langue qu'il a acquise dès son jeune âge et qui a constitué son premier contact avec la communication verbale. Cette acception de la langue maternelle met l'accent sur l'aspect chronologique et développemental de son acquisition.

Ensuite, la langue maternelle est également associée à la langue parlée par les parents. Dans cette acception, la langue maternelle est vue comme la langue principalement utilisée par les parents dans le foyer familial. Cela souligne le rôle des parents dans l'environnement linguistique de l'individu et leur influence sur la langue qu'il considère comme étant sa langue maternelle.

Une autre remarque c'est la faible utilisation de l'adjectif « maternelle », les élèves préférant l'adjectif « natale » ou bien des périphrases métaphoriques telles « la langue des bébés ».

Voici quelques exemples :

Prima limbă vorbită a fost « limba bebelușilor ». Nu îmi aduc aminte « acea limbă », dar am decis să o pun în fruntea biografiei mele lingvistice. (R.A., 12 ans)

[La première langue parlée était la « langue de bébé ». Je ne me souviens pas de « cette langue », mais j'ai décidé de la mettre au premier plan de ma biographie linguistique. (R.A., 12 ans)]

Cette déclaration met en lumière la valeur accordée à la première expérience linguistique, même en l'absence de souvenirs explicites, et souligne la construction consciente d'une biographie

linguistique qui intègre cette phase précoce du développement linguistique.

Călătoria mea în jurul limbilor a început cu cea maternă, limba română. (A.G.C., 12 ans).

[Mon voyage à travers les langues a commencé avec ma langue maternelle, la langue roumaine. (A.G.C., 12 ans)]

L'utilisation de l'expression « mon voyage à travers les langues » évoque une métaphore qui suggère que l'apprentissage des langues est perçu comme un parcours, une exploration. Cette métaphore peut impliquer une ouverture d'esprit, une curiosité et un engagement envers la découverte de différentes langues.

Dans le corpus d'analyse, on observe que les élèves appartenant aux groupes ethniques minoritaires de la Dobroudja identifient la langue de leur famille comme leur langue maternelle. Cela signifie qu'ils considèrent la langue parlée au sein de leur famille comme leur première langue et la langue qui est le plus étroitement liée à leur identité culturelle et ethnique.

Deși eu vorbesc română, limba mea maternă este turcă. (E.C., 12 ans)

[Bien que je parle le roumain, ma langue maternelle est le turc. (E.C., 12 ans)]

Viața mea începe cu limba tătară. Mama mea este tătăroaică, așa că, la 2 ani, am început să vorbesc cuvinte în limba tătară. (S.C., 12 ans)

[Ma vie commence avec la langue tatare. Ma mère est tatare, alors à l'âge de 2 ans, j'ai commencé à parler des mots en langue tatare. (S.C., 12 ans)]

Limba cu care am crescut în primii ani de viață a fost limba turcă. Nu am înțeles limba română deloc până când am ajuns în institutul școlar, la grădiniță. (G.A., 13 ans)

[La langue avec laquelle j'ai grandi dans mes premières années était le turc. Je ne comprenais pas du tout la langue roumaine jusqu'à mon arrivée à l'institut scolaire, à la maternelle. (G.A., 13 ans)]

Cette affirmation met en lumière une transition linguistique significative de la langue turque à la langue roumaine, soulignant l'impact de l'éducation formelle sur le développement linguistique et culturel de ce sujet.

À l'âge de 12-13 ans, les élèves commencent à développer aussi une conscience du registre linguistique, c'est-à-dire la capacité d'adapter leur langage en fonction du contexte, que ce soit formel ou informel. Ils sont souvent exposés à une variété de styles linguistiques, y compris dans les médias, la littérature et les interactions sociales. Ils commencent à réfléchir de manière plus consciente sur la langue, en discutant des sujets tels que la signification des mots, les nuances sémantiques, et même des concepts plus avancés de grammaire et de stylistique.

CONCLUSIONS

L'analyse des représentations linguistiques des apprenants s'avère très utile pour un enseignant de langues. Celles-ci nous ont fourni des indices sur les démarches didactiques à aborder, sur le profil linguistique et culturel des élèves, sur les tensions qui pourraient apparaître dans le processus d'enseignement-apprentissage à cause de l'existence des représentations stéréotypées d'une langue, sur la sécurité ou l'insécurité linguistique de l'apprenant.

La collecte de biographies langagières nous a permis d'obtenir une compréhension primaire des parcours linguistiques des élèves, en mettant en lumière leurs expériences linguistiques passées, leurs compétences linguistiques actuelles et leurs aspirations futures. Cela a favorisé une meilleure connaissance de leur bagage linguistique, leur diversité linguistique et les influences culturelles qui ont façonné leur développement langagier.

La compréhension des biographies langagières des élèves peut contribuer à l'adaptation des approches pédagogiques pour répondre à leurs besoins spécifiques. En connaissant les langues maternelles des élèves, leurs compétences linguistiques préalables et leurs expériences d'apprentissage antérieures, il est possible de concevoir des activités d'enseignement qui favorisent leur développement linguistique et

culturel telles que la lecture de textes diversifiés, des débats et des discussions sur des sujets d'actualité, des projets où les élèves peuvent explorer et présenter différentes cultures, des activités créatives (l'écriture de poésie, la composition de chansons, la création de pièces de théâtre ou la réalisation de courts métrages).

À l'aide des biographies langagières nous pouvons valoriser les identités linguistiques et culturelles des élèves. En reconnaissant et en respectant les langues maternelles et les cultures de ceux-ci, on favorise un climat d'inclusion et de respect mutuel dans les salles de classe. Cela contribue à renforcer la confiance et la motivation des élèves, en les aidant à développer une image positive de leurs propres langues et cultures.

Ce corpus nous permet de rendre compte de manière suivie et concrète des retombées des approches plurielles sur l'enseignement apprentissage du français langue étrangère. En effet, si l'on parle souvent et de manière très enthousiaste du plurilinguisme et de sa nécessaire prise en compte à l'école, il n'y a pas encore, ou peu d'étude documentées des enjeux concrets des approches plurielles sur l'enseignement scolaire des langues, enseignement qui reste la réalité dans tous les contextes géographiques européens. Nous espérons contribuer à cette démarche documentaire.

BIBLIOGRAPHIE

- BERTUCCI, Marie-Madeleine (2007) : Enseignement du français et plurilinguisme. In : *Le français aujourd'hui*. Vol. 1, n° 156, pp. 49-56, (en ligne) <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-49.htm>.
- BERTUCCI, Marie-Madeleine (2008) : Chronique de linguistique. Le récit de vie, outil heuristique de la connaissance des identités plurilingues dans des situations d'exil ou de migration. In : *Le français aujourd'hui*. Vol. 2, n° 161, 107-112, (en ligne) <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-2-page-107.htm&wt.src=pdf>.
- CANDELIER, Michel (dir.) (2003b) : *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, De Boek - Duculot.

- CANDELIER, Michel (dir.) (2003c) : *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg, Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe.
- CANDELIER, Michel (2008) : Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. In : *Recherches en didactique des langues et des cultures*. Vol 5, (en ligne), [consulté le 02. 06. 2023] : <https://journals.openedition.org/rdlc/6289>.
- CANDELIER, Michel (coord.) (2012) : *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg, Division de l'information publique, Direction de la communication. (en ligne) https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FIN AL.pdf.
- CANDELIER, Michel (2021) : La réception et le développement des didactiques plurilingues. In : *Les Cahiers de l'Acedle*. vol. 18-3, (en ligne) <https://journals.openedition.org/rdlc/9958?lang=fr>.
- CASTELLOTTI, Veronique – COSTE, Daniel – MOORE, Danièle – TAGLIANTE, Christine (2004) : *Portfolio européen des langues collège*. Paris, Didier/ ENS/CIEP.
- CAUSA, Mariella (2012) : Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues. In : *Dire*. 2, 62-72.
- CLERC CONAN, Stéphanie (2018) : La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. In : *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 13, 69-112. (en ligne) <https://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2018-1-page-69.htm>.
- Conseil de l'Europe (2001) : *Un cadre commun européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier, (en ligne) <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>.
- CUQ, Jean-Pierre (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International.
- MARTINEZ, Pierre (2021) : *La didactique des langues étrangères*. Paris, Presses Universitaires de France.
- MENGUELLAT, Hakim (2012) : Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues. In : *Synergies Pays riverains du*

- Mékong*, n° 4, 153-169, (en ligne) <https://gerflint.fr/Base/Mekong4/menguellat.pdf>.
- MOLINIE Muriel (2004) : Finalités du « biographique » en didactique des langues. In : *Le Français aujourd'hui*. Le biographique, n°147, 87-95.
- MOORE, Daniel (2006) : *Plurilinguismes et école*. Paris, Didier.
- MULLER, Catherine (2013) : La mise en discours de la conscience plurilingue dans les biographies langagières d'étudiants en Parcours FLES. In : V. Bigot, A. Brétegnier et M. Vasseur (dir.) : *Vers le plurilinguisme ? Vingt ans après*, 213-220, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- MULLER, Catherine (2014) : Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation : une activité narrative inédite pour les étudiants. In : *Le français aujourd'hui*, 184, (en ligne) <https://hal.science/hal-01934010>.
- PERREGAUX, Christiane (2007) : Avec le biographique, développer l'intérêt pour la complexité des répertoires langagiers dans la formation et la recherche. In : *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, M. Verdelhan Bourgade (éd.). Bruxelles, De Boeck, 143-156.
- SIMON, Diana Lee – MAIRE SANDOZ, Marie-Odile (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. In : *Éla. Études de linguistique appliquée*, 151, 265-276.
- THAMIN, Nathalie – SIMON, Diana Lee (2012) : Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagières. (en ligne) https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L-_Simon_et_N-_Thamin__Reflexions.
- VLAD, Monica (2015) : *Le plurilinguisme dans la formation universitaire des enseignants de langues*. București, Editura Universitară.

Mihaela Șerif (Butcaru)

Monica Vlad

Université Ovidius Constanta

Str. Liviu Rebreanu, nr. 26, Constanta, Roumanie,
900002

mihaelabutcaru@yahoo.com

monicavlad@yahoo.fr