

POUR UNE DIDACTIQUE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE: LA BIOGRAPHIE LANGAGIERE CONSTRUCTRICE DE L'IDENTITE LANGAGIERE DE L'APPRENANT

Youcef BACHA¹

Doctorant, Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes, Université de Ali Lounici -
Blida 2, Faculté des Lettres et des Langues, département de français, Algérie

Dr. Hakim MENGUELLAT

Université de Blida 2, Algérie

***Abstract:** Our contribution is a reflexive return on the language identity of learners. By focusing on the languages used in the didactic context, we identify the language biography of the learner. Furthermore, by using semi-structured interviews, we highlight the languages used, their frequencies and the objectives of their usage in FFL class. The analysis of the collected discourses revealed that the learners implement in FLE class a plurality of languages, namely the use of reference language. These statements go ipso facto against their representations, embodied in the monolingual learning in class.*

***Keywords:** learners, language biographies, representations, plurilingualism, sociodidactics.*

1. INTRODUCTION

Notre contribution se veut un retour réflexif sur l'identité langagière des apprenants. En ce sens, nous nous intéressons aux langues usées dans le contexte didactique afin de déceler la biographie de chaque apprenant. A partir des entretiens semi-directifs, nous mettons en relief les langues utilisées, leurs fréquences et les objectifs de leur usage en classe de FLE.

2. COMPLEXITE DU CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE EN ALGERIE

Le paysage sociolinguistique algérien est profondément façonné, au fil du temps, par maintes civilisations qui sont dérivées des belligérances successives: phénicienne, carthaginoise, turque, espagnole, française... A ce titre, cette cohorte civilisationnelle engendre *ipso facto* un mélange de nombreuses variétés linguistiques.

De facto, ce pays est (re)devenu, à l'ère actuelle, un champ-carrefour qui décèle fondamentalement un plurilinguisme et un pluriculturalisme incontestés, comme en témoignent Ph. Blanchet et P. Martinez (2010: 205):

¹ bachayoucef2016@gmail.com

L'Algérie est un espace dans lequel ont cours des variétés linguistiques multiples: arabe algérien avec différentes variantes locales, l'arabe dit «classique» qui est la langue de l'école, le français, le berbère avec différentes variantes locales (tamazight, kabyle, chaoui, targui), expression d'une diversité culturelle constitutive.

Dans cette lignée, la question du plurilinguisme a constitué un débat privilégié en Algérie, du fait que tout locuteur algérien se dote de nombreuses langues/variétés langagières. Cette situation d'enchevêtrement et de croisement des langues, se faisant jour en Algérie, a une incidence incontournable sur les pratiques langagières des apprenants en classe.

L'apprenant algérien est confronté perpétuellement à plusieurs langues ayant cours: l'arabe dialectal et le tamazight, puis au cours de la scolarisation, il s'approprie d'autres langues normées telles que l'arabe littéraire ou classique, le français et les autres langues étrangères. Cette «mosaïque linguistique» dote l'apprenant de 3^{ème} année secondaire de langues vivantes d'un bi-/plurilinguisme qui le baigne dans un contexte marqué pratiquement par la diversité et la complexité langagière.

En effet, l'acquisition des langues et/ou variétés sociales telles que l'arabe dialectal et le tamazight dans le contexte berbérophone et l'apprentissage des langues étrangères à l'école déconstruit le mythe babylonien patent ledit "monolinguisme" au profit d'un plurilinguisme latent. Du reste, l'apprentissage de nouvelles langues, en l'occurrence le français langue étrangère entraîne un effet d'engouement-étonnement chez l'apprenant, en d'autres termes l'apprenant reçoit un nouveau système linguistique en partie ou entièrement différent de celui de sa propre langue; ce fait le convie à faire écho à la langue source comme bouée de sauvegarde ou langue d'appoint en vue de s'accommoder au déséquilibre, de s'acclimater aux effets fluctués et de s'enfuir du «choc linguistique» que pourraient entraîner l'apprentissage des langues étrangères. A cet effet, l'apprenant produit inéluctablement un «synchrétisme» langagier ou un métissage de codes.

3. BIOGRAPHIE LANGAGIERE: DU GENRE LITTERAIRE A L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE

3.1 Biographie comme genre littéraire

Étymologiquement, le terme biographie se subdivise en bipartite: «bio» signifie parcours ou vie et «graphie» est l'écriture ou la narration d'une expérience. Elle est conçue, au début, en tant que genre littéraire, autrement dit l'écrivain présente un fait social ou se représente à travers la narration d'un récit de vie.

La biographie s'est réellement constituée comme genre romanesque au XIX^e siècle. Cependant, il est possible de trouver des exemples de récits biographiques dès l'Antiquité. Le terme «autobiographie» est, lui, apparu dans la première moitié du XIX^e siècle pour désigner des œuvres telles que *Les Confessions* (1789) de Rousseau qui ont été à l'origine de la création du genre (Schneider 2014).

Dans les romans autobiographiques, l'auteur retrace la vie des personnes imaginaires et parfois même relate son vécu et ses expériences existentielles, par lesquels il se reconstruit soi-même et témoigne de sa société: « *Le biographe est un écrivain créateur de non-fiction, dont la responsabilité est de rendre aux lecteurs les faits tels qu'il les comprend* » (Hörmann 1996: 41).

Cela explique que la vie de l'œuvre est essentiellement tributaire de celle de l'auteur, car elle rapporte plus des vérités vécues que des faits imaginaires, dès lors les théoriciens dissocient la biographie du roman « *La biographie ne peut être identifiée au roman, parce qu'elle s'appuie sur les faits et la vérité historique concernant la personne dont on décrit la vie* » (Hörmann 1996: 43).

Progressivement, ce terme a été transposé dans le domaine de la critique littéraire pour étudier l'œuvre d'art à travers la biographie de son auteur. En effet, les critiques littéraires tels que G. Lanson, St. Beuve, Max Milner et tant d'autres considèrent la littérature comme le *speculum* de l'écrivain qui se montre à travers la mise en mots du « moi », comme le note M. Milner: « *La littérature est un REFLET: reflet du monde extérieur, mais surtout reflet de la personnalité de l'écrivain* » (apud Achour et Rezzoug 2005: 115).

Le rapport entre le producteur (l'auteur) et le produit (l'œuvre) est plus restreint, il est au centre même de la critique littéraire: Ferdinand Brunetière condamne E. Zola pour ses « grossièretés révoltantes » et perçoit dans la personne de Baudelaire le mystificateur doublé d'un maniaque obscène ou J.-P. Sartre qui analyse les véritables conditions de l'écriture chez G. Flaubert, en le désignant par l'écrivain obsédé ou l'idiot de la famille (Saint-Amand 2007: 187).

Sainte-Beuve écrit aussi en 1882 dans *Chateaubriand jugé par un ami intime* que:

La littérature, la production littéraire, n'est point pour moi distincte ou du moins séparable du reste de l'homme et de l'organisation; je puis goûter une œuvre mais il m'est difficile de la juger indépendamment de la connaissance de l'homme même, et je dirais volontiers: tel arbre, tel fruit. L'étude littéraire me mène ainsi tout naturellement à l'étude morale (Achour et Rezzoug 2005: 117).

3.2 Du genre littéraire à l'approche biographique

La terminologie ne manque pas d'être foisonnante pour désigner ce concept nomade: la biographie langagière dénommée approche biographique, itinéraires biographiques, fragments biographiques, parcours bio-langagier... Apparue pour la première fois dans les travaux de R. Richterich et J.-L. Chancerel en 1977, elle permet à l'apprenant de relater ses expériences linguistiques en faisant un retour réflexif sur les apprentissages, son parcours plurilingue ainsi que le contact entre les langues:

Les biographies langagières permettent au chercheur de cerner les lieux de 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 (Thamin et Simon 2009: 05).

En outre, la biographie langagière se conçoit comme outil «*révélateur de savoirs*» (Rispaïl 2017: 18) qui permet tant à l'enseignant qu'à l'apprenant de (re)connaître leur bi-plurilinguisme et pluriculturalisme en cours en contexte sociétal et scolaire: d'une part, l'enseignant s'informe sur les langues appropriées par l'apprenant, ce qui lui facilite *ipso facto* la tâche enseignante; et d'autre part, la personne apprenante prend conscience du contact des langues ce qui valorise fondamentalement son répertoire langagier. Muriel Molinié l'explique:

Outil privilégié d'une didactique du plurilinguisme, la biographie langagière désigne désormais toute production langagière de l'apprenant lui permettant d'une part, de valoriser les apprentissages qu'il a réalisés dans le domaine des langues et cultures au contact des autres, et d'autre part, de développer son répertoire plurilingue, pluriculturel (2006: 08).

En valorisant la diversité des langues et l'interaction entre les cultures, l'apprenant peut développer une compétence réflexive sur les langues, valoriser son identité plurielle et s'ouvrir à l'altérité. Thamin et Simon conçoivent la biographie langagière comme un outil idéal de recherche dont les objectifs sont multiples (Molinié 2006: 07):

- étudier la complexité des situations langagières familiales (la transmission des langues, les pratiques bilingues), mais aussi sociales et professionnelles;
- mettre en évidence les moments où les répertoires langagiers évoluent, se modifient et s'interroger sur le rôle de la société, des institutions et des individus;
- mettre en évidence l'influence des mobilités spatio-temporelles;
- travailler le statut des langues présentes dans le répertoire d'une personne et leur influence sur l'apprentissage afin de travailler sur les représentations des enseignants pour une meilleure connaissance des élèves et de leur environnement.

Du reste, la biographie langagière développe une compétence méta-réflexive sur les langues où l'apprenant fait fonctionner un processus métalinguistique en vue de faciliter l'apprentissage de la langue étrangère. En outre, elle met en relief la disparité des niveaux d'apprenants qui permet, en conséquence, à l'enseignant d'harmoniser ses pratiques pédagogiques avec les styles d'apprenants.

Quant aux expériences culturelles, l'apprenant développe un regard altéritaïre et une vision optimale vis-à-vis de l'autre et sa culture: «*La biographie langagière favorise également la réflexion sur les styles d'apprentissage, les stratégies et les expériences interculturelles*» (Little 2011: 11). Cela dote l'apprenant d'une compétence métalinguistique, d'une attitude et d'une aptitude inhérentes aux situations interactives, via la reconstitution de soi et la (re)connaissance de l'Autre dans sa diverse diversité, et d'acquérir un ensemble d'expériences qui forment son «*capital culturel*» (Cuq 2003: 37).

Dans une perspective sociodidactique, la prise en compte des paramètres sociétaux et culturels réputés incontestablement comme élément puissant et ferment fécond pour déterminer les motifs qui influent sur les représentations des langues, M. Rispaïl explique que les éléments environnant les langues sont des principes heuristiques commodes pour mieux appréhender la situation didactique. «*La sociodidactique prend en compte les éléments sociaux et culturels qui constituent l'environnement de l'activité d'enseignement. Ces éléments incluent les pratiques, mais aussi les représentations, qui influent sur le réel*» (2017: 18).

4. MÉTHODE DE TRAVAIL

Notre choix s'est porté spécifiquement sur les enseignants et les apprenants de 3AS. Langues vivantes car ils sont par leur long parcours et leur conscience linguistique, davantage représentatifs de la richesse du répertoire plurilingue: arabe littéraire, dialectal, français, anglais... Ces acteurs nous renseignent sur leurs représentations et leurs pratiques en classe. Cette diversité langagière articulée sur le champ de la didactique permettra de faire émerger les langues utilisées en classe de FLE.

Rappelons que notre échantillon est constitué de 05 apprenants, étudiant dans des établissements distants et différents. Pour une représentativité de notre échantillon, nous avons opté pour des apprenants du même niveau et de la même filière.

Notre analyse s'articule autour d'un axe principal:

-Les langues utilisées en classe de FLE.

Les réponses fournies par les enquêtés sont représentées dans des tableaux récapitulatifs en formulant l'essentiel de leurs discours. Lors de l'analyse, nous décrirons les discours des enquêtés afin d'en tirer davantage profit plutôt que de les analyser.

Nous clôturerons l'interprétation des entretiens par une analyse globale et récapitulative.

4.1 Analyse et discussion

Nous mettons en relief les langues pour lesquelles optent les 05 apprenants en classe de FLE. Cela nous permettra de nous rendre compte de la manière dont les apprenants perçoivent la coexistence des langues en classe et de la fonction didactique de chacune des langues. Dans ce qui suit, nous analysons le discours de chacun des interviewés.

Tableau: Répertoires plurilingues des apprenants

N° de l'enquêté	Usage des langues	
	Langues en famille	Langues en cours du FLE
E. 1	-Arabe direct/ Derja	-Français -Arabe classique
E. 2	-Arabe derja / arabe de la famille	-Français -Allemand
E. 3	-Arabe normal	-Français -Arabe de l'école
E. 4	-Derja	-Français -Arabe de classe
E. 5	-Français avec la maman -Arabe normal avec les autres	-Arabe normal -Français

4.2 Répertoire plurilingue

Dans cette lignée, nous illustrons les diverses dénominations qu'attribuent les apprenants à la langue de référence (désormais LR). Ainsi, nous différencions les langues de scolarisation auxquelles l'apprenant fait référence dans ses pratiques de classe et les langues de socialisation qui sont mises en œuvre dans le contexte sociétal.

4.3 Discours sur la nomination de la langue de référence

Le premier enquêté use de deux dénominations: l'arabe direct (derja) et l'arabe de la maison pour le distinguer de l'arabe de « l'école »; ces deux désignations signifient que LR relève de sa quotidienneté et de son vécu socio-familial. Ainsi, pour démarquer « l'espace ouvert » qui est la maison ou la société de « l'espace clos » étant l'école ou plus précisément la classe.

-Derja/ c'est pas de la maison c'est de l'école/ c'est pas de la maison/ L'arabe direct

La deuxième enquêtée désigne LR par l'arabe de la famille et la derja.

-Derja/ la langue de famille

La troisième enquêtée avance le terme de « l'arabe normal », de sorte que cette langue s'impose inconsciemment au quotidien comme fait « ordinaire ».

-L'arabe c'est normal

La quatrième enquêtée désigne cette langue par « derja » en paraphrasant la dénomination usuelle de la langue arabe.

-Derja

La cinquième enquêtée introduit le terme « l'arabe normal » suivi du qualificatif « dialectal » pour désigner son usage fréquent au quotidien.

-L'arabe normal veut dire dialectal

4.4. Langues de socialisation

Le premier enquêté ne parle que l'arabe dialectal « derja » aux membres de sa famille et de la société.

Q. Parlez-moi des langues que vous utilisez dans votre entourage?

R. Nous utilisons l'arabe

Q. Quel arabe?

R. Derja

Q. Avec qui?

R. Avec ma mère et mon père/ les amis

La deuxième enquêtée utilise l'arabe dialectal « derja » avec les membres de la société et de sa famille, excepté son oncle à qui elle parle le français; mais elle éprouve, en revanche, l'envie de parler la langue française aux autres membres en élargissant la sphère interlocutive.

Q. Parlez-moi des langues que vous utilisez dans votre entourage?

R. L'arabe bien sûr

Q. Quel arabe?

R. Derja/ parce que les autres ne comprennent pas / j'espère que je parle en français mais l'autre ne comprend pas / avec les autres comme خالي (mon oncle) je parle français

La troisième enquêtée développe une conscience linguistique quant à l'usage des langues: elle parle l'arabe classique à l'école mais en dehors de l'école, elle n'utilise que l'arabe « normal ».

Q. Parlez-moi des langues que vous utilisez dans votre entourage?

R. L'arabe c'est normal

Q. Quel arabe?

R. (Rire) l'arabe dialectal

Q. Vous parlez avec qui?

R. Dans la maison et avec mes amis dehors de l'école/ dans l'école on parle en arabe avec les profs mais avec les amis et les autres dehors de l'école je parle l'arabe normal

La quatrième enquêtée développe une réflexion métalinguistique en établissant des territorialités entre l'usage des langues: elle parle « derja » aux amis et aux membres de la famille tandis qu'elle ne parle que la langue de la matière enseignée en classe.

Q. Quelles sont les langues que vous parlez dans votre entourage?

R. Il y a la langue arabe

Q. Quel arabe?

R. Derja

Q. Avec qui vous parlez cette langue?

R. La famille mes amis dans l'école / mes profs معاهم نحكي (je leur parle) chaque prof avec sa langue/ et les autres mes amis ma famille c'est tout

La cinquième enquêtée dispose, à son actif, d'une compétence plurilingue: elle parle français, anglais et arabe et parfois même espagnol. Dans l'entourage familial, elle utilise notamment le français de façon dominante avec sa mère tandis qu'aux autres membres tel le père à qui elle ne parle que l'arabe « normal ».

Q. Quelles sont les langues que vous parlez dans votre entourage?

R. Pour moi personnellement/ je préfère parle ou bien je peux parle trois langues/ français anglais et arabe et parfois espagnol/ pac'que l'année passée et cette année j'ai d' capacité pour parler quatre langues

Q. Avec votre famille vous parlez quelles langues?

R. Avec la maman dans la maison/ dans la maison je parle l'arabe et le français/ français la plupart avec ma mère et l'arabe avec les autres papa/

Q. Quel arabe?

R. L'arabe normal veut dire dialectal

4.5 Langues de scolarisation

L'enquêté n°1 utilise le français et l'arabe en classe; l'usage de l'arabe a pour objectif de faciliter la compréhension.

-Le français et l'arabe

-Plus le français mais nous utilisons l'arabe quand ne comprend pas

L'enquêtée n°2 parle trois langues: français, allemand et arabe; l'usage de ces dernières est en phase avec les attentes pédagogiques de la classe, par exemple l'arabe ne sert qu'à poser des questions en classe dans des cas de blocage résistant.

-En français et allemand

-Oui/ c'est pas tous les temps des fois

-Comme madame Hadjira je parle en français

-Poser la question en arabe

L'enquêtée n°3 utilise les deux langues: l'arabe et le français de façon bien distinguée. L'usage du français se limite à la séance de la langue française, mais elle intervient en langue arabe lorsqu'elle éprouve une difficulté linguistique.

-On parle en français/ je parle en français dans la séance du français

-Quelques mots en arabe et des autres avec français mais le français c'est beaucoup

-J'utilise l'arabe quand il s'agit d'un problème

L'enquêtée n°4 emploie la langue française dans le cours, mais lorsqu'il s'agit d'une difficulté à surmonter ou d'une activité à réaliser, elle intervient tout particulièrement en langue arabe.

-La langue française seulement

-Non/ شوي برك (un peu c'est tout)/ je parle en français كي نحيس (quand je trouve une difficulté) je parle en arabe

-L'arabe de la classe/ كي تلقا (je rencontre) problème ولا نقولولها (sinon je lui dis) en arabe de l'école

-Pac' que on étudie la langue française/ on parle seulement le français/ quand je rencontre un problème je parle en arabe

-Il ya des moments on parle la langue française/ des moments/ quand faire un sujet par exemple on parle la langue française/ en dehors du sujet on parle comme d'habitude

L'enquêtée n°5 parle le français et la langue « normale » qui veut dire l'arabe dialectal. Le français, quant à lui, est attribuable au champ artistique « apprendre des chansons » ou conversationnel « parler à un interlocuteur ».

-Avec le professeur la langue normal général/ comme notre parle comme ça/ l'arabe dialectal/ normalement je peux parler en français mais pas tous les temps parfois/ par exemple si je peux apprendre des chansons/ comme ça je peux parler en français normal ou bien/ si moi je prendre une personne qui peut ou bien qui peut parler avec moi/ normal/ j'ai aucun problème/

5. CONCLUSION

De ces discours, il ressort que les apprenants sont de nature plurilingue et que l'espace de la classe est marqué par une diversité langagière co-présente. En effet, la mise en œuvre des langues autres que le français est tributaire pratiquement de la fonction qu'elles accomplissent en classe: l'usage de l'arabe classique ou académique, tout comme l'anglais et l'arabe dialectal ayant pour fonction didactique de débloquer des situations-problèmes. Toutefois, l'usage de l'arabe dialectal se voit réduit généralement au contexte social et à la sphère familiale.

BIBLIOGRAPHIE

ACHOUR, Christiane, et REZZOUG, Simone. *Convergences critiques. Introduction à la lecture littéraire*. Alger, Office des publications universitaires, 2005.

BLANCHET, Philippe, et MARTINEZ, Pierre. *Pratiques innovantes du plurilinguisme: émergence et prise en compte en situation francophone*. Paris, EAC, 2010.

- CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International. S.E.J.E.R, 2003.
- HÖRMANN, Pauline A.H. *La biographie comme genre littéraire: Mémoires d'Hadrien de Marguerite Yourcenar*, Éditions Rodopi B.V., Amsterdam-Atlanta, 1996.
- LITTLE, David et al. *Portfolio européen des langues: Guide pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de projet d'utilisation à l'échelle de l'établissement scolaire*. Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2011.
- SCHNEIDER, Marie-Charlotte. « Les genres littéraires – Le roman, la poésie et le théâtre (Fiche de révision): Réussir le bac de français. » *Le Petit littéraire.fr*, 22 avril, 2014.
- MOLINIÉ, Muriel. « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. », dans Molinié, Muriel, (dir.). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue: Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, n°39, 2006, p.8. Accessible sous: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224908/document>
- RISPAIL, Marielle (dir.). *Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts*. Publications de l'Université de Saint-Etienne, 2017.
- SAINT-AMAND, Denis. *Quand Sartre (s') explique (par) Flaubert*, Recherches et Travaux, n°71, L'Idiot de la famille de Jean-Paul Sartre, Université Stendhal-Grenoble, 2007.
- THAMIN, Nathalie et SIMON, Diana-Lee. « Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagières. ». *Carnet d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS)*, n°4, 2009. Molinie, Muriel, et Huver, Emmanuelle (coords.). *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, 2009, p. 05. Accessible sous: https://www.academia.edu/25996707/Réflexions_épistémologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagières_