L'autobiographie langagière coopérative au collège

Raconter nos histoires, partager nos langues

Ermofili KALAMAKIDOU

Université Aristote de Thessalonique, Grèce, Équipe de recherche Pluralités

Résumé : Cette contribution présente une recherche-action menée auprès d'un public de collégiens (12-14 ans) qui s'appuie sur la production d'une autobiographie langagière collaborative au sein de la classe. L'étude, dans le cadre d'une thèse de doctorat, s'intéresse à l'élaboration d'une autobiographie comme outil interdisciplinaire, potentiellement déclencheur d'une prise de conscience du répertoire langagier des sujets. Ce support peut constituer une aide à la compréhension des processus acquisitionnels de langue et offrir un espace d'expression de la palette linguistique et culturelle existante en classe. La posture des apprenants quant à la production de l'autobiographie langagière coopérative et les étapes de cette production seront exposées ainsi que la manière dont le processus d'élaboration permet le partage des parcours langagiers. Le retour réflexif sur ces trajectoires sera analysé. La conscientisation de cette hétérogénéité d'une part et des éléments communs d'autre part (posséder des ressources partagées, croiser des expériences et des itinéraires en partie semblables) permet la valorisation du répertoire langagier de la classe et pourrait favoriser l'adoption de bonnes pratiques dans le cadre d'une éducation inclusive.

Abstract: This paper presents an action-research project carried out as part of a doctoral thesis, with a group of secondary school students (aged 12-14), based on the production of a collaborative language autobiography within the class. Our study focuses on autobiographical production as a cooperative and interdisciplinary tool potentially triggering an awareness of the subjects' language repertoire, a support that can build bridges to the understanding of acquisitional processes of language and can offer a space for expression to the range of linguistic and cultural palette in the classroom. Learners' attitudes to cooperative language autobiography and the stages involved in its production will be explained. Furthermore, it will follow a presentation of the way in which the process of developing it allows the students to share their experiences and the reflection on these experiences will be analysed. The awareness of this heterogeneity on the one hand and of the common elements on the other (shared resources, combining experiences and partly similar itineraries), enables the linguistic repertoire of the classroom to be valued, a fact that could encourage the adoption of good practices in the context of inclusive education.

Περίληψη: Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει μία έρευνα-δράση που διεξήχθη στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής με ομάδα μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ηλικίας 12-14 ετών), η οποία βασίστηκε στην παραγωγή της συνεργατικής γλωσσικής αυτοβιογραφίας στην τάξη. Η έρευνα επικεντρώνεται στην αυτοβιογραφική παραγωγή ως ένα συνεργατικό και διαθεματικό εργαλείο που μπορεί δυνητικά να οδηγήσει στην συνειδητοποίηση του γλωσσικού ρεπερτορίου των υποκειμένων, ένα εργαλείο που μπορεί να χτίσει γέφυρες προς την κατανόηση των διαδικασιών κατάκτησης της γλώσσας και να προσφέρει ένα μέσο έκφρασης της γλωσσικής και πολιτισμικής παλέτας που υπάρχει στην τάξη. Θα παρουσιαστούν η στάση των μαθητών απέναντι στην παραγωγή μιας συνεργατικής γλωσσικής αυτοβιογραφίας και τα στάδια υλοποίησής της. Στη συνέχεια θα αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο η διαδικασία παραγωγής της συνεργατικής γλωσσικής αυτοβιογραφίας επιτρέπει στους μαθητές να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να αναστοχασθούν σχετικά με αυτές. Η συνειδητοποίηση της ετερογένειας αυτής αφενός, και των κοινών στοιχείων αφετέρου (κοινοί πόροι, διαμοίραση εμπειριών και εν μέρει παρόμοιων διαδρομών), επιτρέπει να εκτιμηθεί και να αξιοποιηθεί το γλωσσικό ρεπερτόριο της τάξης, γεγονός που θα μπορούσε να ενθαρρύνει την υιοθέτηση καλών πρακτικών στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Introduction

Dans le cadre d'un accès égalitaire à une éducation inclusive de qualité, l'Union européenne et le Conseil de l'Europe considèrent primordial de gérer le répertoire linguistique[1] de façon efficace, équitable et socialement juste pour tous les membres (*cf.*, à titre indicatif, Conseil de l'Europe, 2019). Plusieurs recherches s'intéressent à la valorisation de la diversité linguistique en classe, qui est devenue une caractéristique permanente de la réalité scolaire découlant des évolutions et des changements sociaux, qui ont inévitablement un impact sur la manière dont la langue est enseignée (Cope & Kalantzis, 2000).

Selon le Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, plus particulièrement dans les années 2014-2020, on a assisté, en Grèce, à une forte augmentation du nombre des enfants réfugiés et migrants d'autres pays (UNHCR, 2015 ; UNHCR, UNICEF & IOM, 2022) avant que le Ministère hellénique de l'Éducation et des Affaires religieuses ne prenne en compte cette réalité et qu'il n'œuvre pour la mise en place d'une/des politique(s) éducative(s) pour les publics en question (Communiqué du 20/09/2019). La coexistence de langues au sein d'une même communauté est considérée au niveau international comme la norme plutôt que l'exception et comme le remarquent à ce propos Skourtou & Kourti-Kazouli (2015, p. 14, notre traduction) : « La coexistence pacifique ou conflictuelle des langues et le développement de la diversité linguistique qui en résulte est un phénomène très répandu et elle constitue un champ d'étude aux multiples facettes et un domaine dynamique d'applications pédagogiques ».

Dans le contexte scolaire, la langue constitue à la fois une discipline à part à étudier et un support pour l'expression du savoir pour toutes les matières, un outil d'étude et de réflexion sur tout ce qui entoure la personne. D'après Barnes (1976) :

> La langue est un moyen pour tout individu de s'interroger non seulement sur son savoir, mais aussi sur la façon dont il l'a acquis, c'est-à-dire sur les stratégies mises en œuvre pour utiliser ce savoir – ce qui, par conséquent, lui permet de choisir la stratégie la mieux adaptée au problème auquel il est confronté (p. 20, notre traduction).

Enseigner la langue grecque comme seule première langue des écoliers est le cas typique du système éducatif monolingue grec, même si de plus en plus d'élèves qui le fréquentent ont plusieurs langues à leur actif. Les langues de la famille sont d'habitude ignorées, si elles ne correspondent pas à la langue de l'école ou aux langues étrangères enseignées (anglais, français, allemand, italien), augmentant ainsi l'écart entre les pratiques linguistiques, relationnelles et sociales. De plus, le grec est la seule langue légitime[2] et la langue de communication des enseignants s'adressant à des

[1] J'adopte ici la définition du répertoire linguistique proposée par le Conseil de l'Europe (s. d.) : « […] Le répertoire des langues connues par chacun (ou répertoire individuel) comprend des langues acquises de manières différentes (langue apprise dans la famille dès l'enfance, apprise ensuite, par suite d'un enseignement scolaire ou ensuite, langue apprise de manière autonome…) et pour lesquelles on possède des compétences différentes (conversation quotidienne, lecture, écoute…) à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents (élémentaire, indépendant, expérimenté…). ».

[2] Selon le Conseil de l'Europe (Thürmann, Vollmer & Pieper, 2010, p. 11), la langue dominante de l'école est celle « qui est enseignée comme une matière à part entière et constitue en même temps un outil de communication pour l'enseignement et l'apprentissage dans les matières non linguistiques ».

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

élèves considérés également comme des « natifs » de la langue grecque. Mais ce cadre n'a plus beaucoup de sens dans la réalité de classes de plus en plus plurilingues (Auger, 2010 ; Skutnabb-Kangas, 2009). En outre, la littérature universitaire souligne l'impact positif sur le bien-être des élèves à l'école et sur leurs résultats scolaires quand on prend en considération leurs réalités linguistiques et culturelles (Cummins, 2001 ; Garcia, 2009).

L'hypothèse qui traverse cet article est que la production de l'autobiographie langagière collaborative (ALC) pourrait contribuer à la conscientisation et à la valorisation du répertoire plurilingue des élèves. Même si le système éducatif reste d'orientation monolingue et monoculturelle, la composition des classes est de plus en plus hétérogène. Tenant compte de ce contexte, nous expliciterons la mise en place de la production des ALC par des collégiens et nous présenterons leur trajectoire du niveau individuel au niveau collectif. À cette fin, une recherche-action conduite avec des collégiens (âgés de 12-14 ans) sur la production de l'ALC servira d'appui à l'observation des effets de celle-ci sur les élèves, notamment la prise de conscience de facteurs auxquels ils n'accordaient, jusqu'à présent, aucune valeur, ainsi que la réflexion, approfondie, sur les relations entretenues avec les langues, parlées, écoutées, rêvées. À partir des données recueillies, issues des productions des participants, nous nous proposons de décrire et d'interpréter les pratiques langagières des élèves hellénophones bilingues (issus de l'immigration) ou non (sans langues d'héritage dans leur quotidien familial) ainsi que leurs représentations langagières. Lors des séances dédiées à la production des ALC, nous nous sommes placée dans la position d'observatrice et médiatrice des savoirs vis-à-vis des élèves, portant un regard « extérieur » sur les effets pour les groupes et les interactions entre eux.

1 L'approche (auto)biographique langagière et sa notion

L'autobiographie est reconnue comme un genre littéraire spécifique et, dans ce sens, comme un champ dans lequel le « soi », les « représentations » peuvent se projeter, où l'« événement » est séparé de la « fiction ». Elle amène à « créer et, en créant, être créé » (Gusdorf, 1980, p. 44). En littérature, l'autobiographie est un texte narratif dans lequel le narrateur s'identifie au sujet du récit quand il raconte des événements de sa vie. Comme tout autre genre narratif, elle cherche à représenter des événements passés par des moyens narratifs. Contrairement à d'autres genres de récit (par exemple, le roman), ces événements sont généralement (ou sont présentés comme) des situations réelles.

Appartenant au domaine de la Didactique des langues, la biographie langagière apparaît dans les travaux de Richterich et Chancerel (1977) lors d'une étude[3] émanant du Conseil de l'Europe. Pour ces auteurs, la biographie langagière rédigée par l'apprenant sert à identifier ses besoins. Au fil du temps, plusieurs termes sont liés à la notion de « biographie ». Nous mentionnons à titre indicatif : « récits de vie » (Beacco & Lieutaud, 1985), « approche biographique » (Molinié, 2006), « (auto)biographie langagière » (Perregaux, 2002 ; 2006), « récit autobiographique », « démarche autobio-

[3]La biographie langagière sera notamment diffusée plus amplement dans les années 2000 grâce travaux autour du Portfolio européen des langues (PEL). (Conseil de l'Europe, s. d.)

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

graphique » (Thamin & Simon, 2009). Au départ, ces « formes particulières de récits de vie focalisées sur les langues » (Thamin & Simon, 2009) ont été utilisées en sociolinguistique pour comprendre les pratiques linguistiques des locuteurs.

Il y a plus d'un siècle, ce principe spécifique de l'autobiographie apparaissait déjà dans un chapitre de l'ouvrage *Mémoires philologiques* écrit par P. Nirvanas, en 1905. Dans ce chapitre, intitulé justement « Autobiographie langagière », l'auteur s'autobiographie par le médium de la langue. Il se rappelle la trajectoire d'initiation et d'appropriation de ses langues, des décisions qu'il a prises concernant l'évolution ou l'abandon de certaines :

> [l]'autobiographie, a dit Oscar Wilde dans une préface, est à la fois la forme la plus élevée et la plus humble de la critique. Une autobiographie… langagière, je ne sais pas ce que ça doit être. […] Non seulement le genre peut exister, même en tant que phénomène sans précédent, mais l'autobiographie langagière peut avoir tout l'intérêt, la passion, les aventures, les éléments dramatiques, toutes les émotions d'une autobiographie, érotique, politique, littéraire et tout autre chose. En Grèce, la langue est un peu de tout : dieu, amour, jalousie, superstition, idole, image, fantôme, miracle, exotisme […] (Nirvanas, 1905/1998, p. 5, notre traduction).

Dès les premières lignes de l'œuvre, le narrateur problématise la définition de l'autobiographie langagière (AL), comme le feront aussi les élèves qui ont participé à la recherche. Par la suite, il souligne le caractère original et multidimensionnel d'une AL, qui embrasse plusieurs aspects de la vie personnelle et sociale ainsi que des symboles reflétés par la langue. Pour Baroni et Bemporad (2011, p. 117) :

> la « biographie langagière » renvoie habituellement au concept de « trajectoire d'appropriation », c'est-à-dire à un parcours d'une certaine extension temporelle qui devient l'objet d'une réflexion menée par l'apprenant.e, qui « considère son appropriation comme un tout, une expérience qui a affecté sa personnalité, son identité, et dont les circonstances peuvent être racontées » d'une manière rétrospective.

De plus, la biographie langagière devient un dispositif approprié aux programmes d'éveil aux langues (Candelier, 2003 ; Castellotti & Moore, 2011a). Blondeau, Allouache et Salvadori (2012, p. 2) abordent le dynamisme et le rôle catalyseur des langues dans la construction des identités, soulignant la conscientisation de leur impact et leur apport réflexif :

> Les autobiographies langagières ne sont pas, pour nous, strictement linguistiques, c'est-à-dire la déclinaison des langues parlées ; ce sont surtout des manières d'objectiver la palette des langues que possède une personne, une forme de construction de soi, de son rapport à la diversité du monde, dans lequel les langues ont un rôle essentiel car elles sont à la fois porteuses, reproductrices et créatrices de visions différentes du monde, que

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

> ces visions se confrontent, s'affrontent, entrent parfois en conflit pour « fabriquer » un sujet singulier, qui lui-même « bricole », pour reprendre le terme de Lévi-Strauss et de Michel de Certeau, avec l'environnement dans lequel il vit.

Dans la littérature scientifique, on rencontre également la notion de « biographisation » conçue comme la manière dont les individus construisent et interprètent leurs expériences à travers des opérations de configuration narrative (Delory-Momberger, 2010, p. 6). Selon cette auteure, les opérations de biographisation sont centrées sur :

> le processus d'éducation/formation, à savoir la conjonction, la négociation, la perlaboration entre les constructions et projections biographiques individuelles et les projets collectifs véhiculés par les institutions socialisatrices (la famille, l'école, les groupes de pairs, la profession, l'entreprise, les médias, etc.)

2 Des outils (auto)biographiques et déclinaisons de l'AL

Afin de valoriser la mosaïque plurilingue de la classe et faire émerger les compétences et les contacts plurilingues des élèves, le chercheur et/ou l'enseignant disposent de deux outils importants : l'AL et le dessin réflexif.

Pendant les dernières décennies, le recours à l'AL dans la recherche qualitative en sciences humaines et sociales permet de travailler sur les représentations linguistiques et culturelles des élèves. Même si les déclarations des apprenants de nos classes paraissent quelquefois simples et naïves à cause de leur jeune âge et de leur manque d'expérience, elles représentent la construction d'une réalité que nous mettons au centre de cette recherche. Ils assument, même inconsciemment, un double rôle : ce sont des individus particuliers et en même temps des porte-parole d'un groupe ayant des caractéristiques précises.

D'autre part, même si les dessins réflexifs ne sont que des supports à la recherche, leur rôle de déclencheur des représentations et d'interactions en classe de langue est important. C'est un dispositif pédagogique qui invite à illustrer le plurilinguisme de la personne et qui favorise sa réflexion autour des représentations de ses langues. Les dessins réflexifs sont considérés comme des poly-textes (Castellotti & Moore, 2011b) qui mettent en images les répertoires plurilingues. Ils contribuent à entrer dans une démarche réflexive liée à l'exploitation des représentations permettant au sujet « de se représenter les situations d'acculturation dans lesquelles il se trouve afin de procéder aux reconfigurations identitaires qui lui sont nécessaires pour trouver (et faire évoluer) sa place dans ce monde » (Molinié, 2009, p. 26). Le dispositif du dessin réflexif est approprié à l'âge des enfants et à leurs pratiques, puisque dessiner est une activité qui fait partie de leur quotidien familial, scolaire, social, mais aussi personnel, intime (Castellotti & Moore, 2009).

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

3 Forme, typologie et genres du discours de l'AL

Dans cette section, nous nous intéresserons aux propriétés sémiotiques-littéraciques des AL dont les formes et les genres discursifs sont pluriels. Le Tableau 1 met en avant cette pluralité.

Une première distinction est celle des modes de narration : monologue et/ou dialogue. L'autobiographe choisit le mode approprié selon le caractère et le style du récit qu'il/elle veut élaborer.

Tab. 1 : Variété typologique des AL.

	Oral	Écrit	Dessins	Association dessins/discours écrit et/ou oral	Association discours oral et/ou écrit et supports numériques	Mise en scène
MONOLOGAL	- Présentations vidéo - Récits de vie	- AL écrites - Récits de vie	- Dessins réflexifs	- Bandes dessinées - Dessins réflexifs	- Présentations vidéo - Bandes animées - Applications numériques (p. ex. l'application Vabiola)	Mise en scène
DIALOGAL	- Entretiens semi-directifs - Discussions en groupe	- En forum	- Dessins réflexifs	- Bandes dessinées - Dessins réflexifs - En forum	- Présentations vidéo - Bandes animées - Applications numériques (p. ex. l'application Vabiola)	Mise en scène
MONOLOGAL ET DIALOGAL	- Présentations vidéo	- AL écrites	- Bandes dessinées - Dessins réflexifs	- Bandes dessinées - Dessins réflexifs	- Présentations vidéo - Bandes animées - Applications numériques (p. ex. l'application Vabiola)	Mise en scène

La communication de type monologique est la plus fréquente et elle se concentre sur le flux des pensées d'une personne. Les émotions, les savoirs, les souvenirs, les projections futures passent devant nous comme les images d'un film.

Le dialogue suppose de la théâtralité et de la vivacité. Il donne l'occasion d'esquisser sa personnalité, son vécu, ses aspirations et il contribue à une représentation plus convaincante des faits, qui deviennent ainsi plus réalistes. De plus, il ajoute du drame, du naturel et de la vitalité au récit. Grâce au dialogue, le récepteur de l'AL obtient des informations sur les personnes et les événements dont il est question.

L'AL peut être présentée de façon orale, écrite, sous forme de dessins ou de vidéo. En outre, on peut y repérer l'association des dessins avec le discours écrit et/ou oral ainsi que l'association du discours écrit et/ou oral avec des supports audiovisuels. Une version numérique innovante de l'AL est offerte par l'application Vabiola[4] (adaptée également aux smartphones) permettant l'implication des enseignants, des élèves et des parents tout en valorisant le parcours plurilingue et pluriculturel des acteurs. On peut également recourir à l'approche dramaturgique et mettre en scène son AL. Avec cette approche, on met en relation différentes dimensions du travail biographique :

[4]L'application Vabiola est le produit d'une coopération internationale pour la valorisation et la reconnaissance des parcours linguistiques et interculturels des élèves de 6 à 18 ans. Elle vise à proposer une version modernisée du Portfolio européen des langues (PEL) en lui offrant une nouvelle dimension numérique.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

aspects relationnels, personnels, interpersonnels, interactionnels, inter- et transculturels.

4 Problématique de la recherche-action

Les trajectoires d'apprentissage en milieu formel, non-formel ou informel construisent la diversité de connaissances, d'expériences et de compétences langagières, qui est inscrite dans l'autobiographie des locuteurs. Ces expériences laissent des traces et définissent le répertoire langagier[5] qui, comme le font remarquer plusieurs auteurs (Coste *et al.,* 1997/2009), est dynamique et toujours en évolution, se développant constamment. Les langues avec lesquelles nous sommes en contact fermentent et se forment autour de nous et avec nous.

À partir des données recueillies, issues des productions des participants, nous nous proposons de décrire et d'interpréter les pratiques langagières des élèves avec ou sans contexte migratoire « immédiat » ainsi que leurs représentations langagières. Les fragments ainsi que les productions autobiographiques présentées dans cet article provenant d'un public scolaire, reposent sur « une conception de la recherche engagée, où les chercheurs sont impliqués conjointement avec (les) sujets dans le mouvement de la production de connaissances dont l'émergence constitue en soi un acte, participant aux processus qu'il s'agit d'étudier » (de Gaulejac & Lévy, 2000, p. 3). Nous sommes restée discrètement présente tout au long du processus dans la salle de classe, disponible pour répondre aux questionnements et fournir des éclaircissements. En même temps, nous observions et enregistrions les interactions des enfants entre eux, les commentaires qu'ils s'échangeaient afin d'arriver à la production de l'ALC.

Les questionnements qui jalonnent la recherche et auxquels nous tenterons de répondre sont les suivants :

- Quelle est la posture des élèves envers l'appropriation de leurs langues ?
- Les langues de la classe sont-elles visibles ou bien passent-elles inaperçues ?
- Y a-t-il des langues qui sont mises en avant par rapport à d'autres en classe ?
- Les apprenants ont-ils conscience du plurilinguisme de leur classe ?
- Quel est l'apport de la production et de la valorisation de l'ALC auprès des élèves concernant la conscientisation de leur potentiel langagier ?

5 Méthodologie de la recherche-action et traitement des données

Lors de la recherche-action, nous avons proposé à des collégiens en première et en deuxième classe du collège (âgés de 12 à 14 ans)[6] de produire l'autobiographie langagière de leur équipe ou de leur classe, tout en coénonçant et en reliant l'histoire individuelle à l'histoire des autres. Nous avons choisi de mobiliser l'ALC parce que, dans la classe, des élèves se connaissent peu et n'ont jamais l'occasion de travailler

[5] La notion de « répertoire langagier » sert à désigner (Gumperz & Hymes, 1972) les langues parlées d'une personne en famille, à l'école, au travail, dans tout groupe social.

[6] La scolarité au premier cycle (collège) de l'enseignement secondaire grec comporte trois années : la 1ère, la 2e, la 3e.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

ensemble et de parler de leur plurilinguisme. Un avantage supplémentaire du travail coopératif est la présence des indicateurs non-verbaux lors de l'élaboration de l'ALC (gestes, regards, expressions faciales, intonation de la voix) et des interactions parmi les membres qui véhiculent des informations sur les émotions de l'autre et qui peuvent affecter la production finale de l'ALC. Nous avons constaté que le fait d'inciter et de faciliter le partage des émotions et des idées en groupe avait des effets bénéfiques sur la collaboration, l'aboutissement de la production et les relations entre les élèves. Dans le groupe, ce travail de maillage entre langues, mobilités, vécus, a permis à tout membre de s'identifier comme plurilingue, en bouleversant la représentation ordinaire qu'être plurilingue signifie utiliser couramment plusieurs langues (Grosjean, 2018).

Les ALC réalisées par les différents membres du groupe amènent tous les élèves impliqués à prendre conscience des connaissances et des vécus qui ont émergé du travail collaboratif, dans un processus, d'une part, de mise en visibilité des questions soulevées et des réponses apportées par le groupe et, d'autre part, de distanciation ou de différenciation de ses propres expériences.

5.1 Approche méthodologique

Notre recherche ouvre une réflexion sur la composition du répertoire plurilingue de la classe quant aux compétences déclarées par les sujets, qui forment une microsociété au sein de l'école, notamment les compétences partielles et leur transformation en compétences d'équipe et de collaboration. À travers des démarches pédagogiques dialogiques, les perceptions du « je » peuvent évoluer vers le « nous », créant une identité collective et un sentiment d'appartenance à un groupe. À ce propos, Ehrhart, Hélot et Le Nevez (2010, p. 228) remarquent que :

> […] l'un des plus grands défis pour l'enseignant, à l'heure actuelle, est de construire des ponts entre l'écologie linguistique d'un élève (sa biographie langagière, l'emploi des langues au sein de sa famille et de son entourage social en général, au niveau micro) et l'écologie linguistique de la classe (au niveau meso), dans le cadre de l'école et de la société qui l'entoure (niveau macro).

La méthode adoptée pour la recherche est empirico-inductive qualitative puisque nous partons, entre autres, d'une problématique conduisant à une compréhension, à une interprétation de phénomènes situés dans un contexte précis (la classe) et à leurs significations, que les élèves soient autochtones ou issus de l'immigration et/ou refugiés. Cette démarche nous a permis de vérifier les hypothèses et d'apporter des éclairages sur les productions en effectuant une analyse de contenu des ALC des élèves, soulignant la dynamique langagière inconnue ou inaperçue de la classe.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

5.2 Profil des participants et recueil de données

Nous présentons dans le Tableau 2, l'échantillon des participants.

Tab. 2 : Nombre et sexe des élèves de la recherche.

Participants	Classe/Niveau au collège	Nombre de classes participantes	Filles	Garçons
45	1ère	2	22	23
24	2ème	1	17	7

Au total, 69 apprenants de diverses origines culturelles ont participé à l'enquête dont 45 fréquentent la première classe du collège (12-13 ans) et 24 sont en deuxième du collège (13-14 ans). Les élèves sont nés en Grèce ou arrivés dans le pays dès leur jeune âge, les parents s'y étant installés depuis plus de cinq ans. Les enfants apprennent le grec qui est la langue formelle et officielle (2-3 heures par semaine) et ils apprennent obligatoirement l'anglais, première langue étrangère (2 heures par semaine). Pour seconde langue étrangère, ils ont l'option entre l'allemand, le français ou l'italien (2 heures par semaine). Nous signalons enfin que dix élèves au total sont issus de familles immigrées et deux élèves de familles réfugiées.

5.3 Étapes de la recherche et outils méthodologiques

Afin d'identifier les représentations exprimées par les élèves, cinq séances didactiques ont été mises en œuvre. La production de l'ALC a été privilégiée pour son caractère dynamique, car l'expression personnelle ainsi que collective est constituée des éléments émotionnels et intellectuels, extériorisés après une introspection.

Le dénominateur commun des trois classes avec lesquelles nous avons mené notre recherche a été le premier contact des élèves avec le terme d'AL, fait qui a automatiquement suscité des interrogations et des spéculations sur ce qu'il pouvait signifier. Cependant, les genres de la biographie et de l'autobiographie (inclus dans le programme d'étude) sont familiers aux élèves à travers l'enseignement de la littérature à l'école primaire et aux trois classes du collège.

5.4 Déroulement des séances

Pendant le déroulement des séances, nous nous sommes mise en retrait et nous nous contentions d'expliquer, d'observer, de conseiller en encourageant les entretiens mutuels qui contribueraient à la création de l'ALC. Nous avons divisé d'abord les deux classes en première du collège en groupes de 4 à 6 personnes tandis que pour la classe en deuxième, le travail était coopératif pour tous (tous les camarades avaient à produire l'ALC de toute la classe). À la suite, nous avons fixé avec les élèves l'organisation et l'emploi du temps du travail que nous présentons dans le Tableau 3 ci-après.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Tab. 3 : Étapes des différentes séances.

Séances	1ème classe du collège *Divisée en groupes de 4 à 6 élèves*	2ème classe du collège *Travail en groupe-classe*
	Tâches à accomplir	
1ère	- Introduction à la notion de l'ALC - Présentation des documents déclencheurs - Formation des équipes	- Introduction à la notion de l'ALC - Présentation des documents déclencheurs - Formation de l'équipe
2ème et 3ème	- Exploitation des documents déclencheurs - Rédaction de l'ALC de chaque groupe	- Exploitation des documents déclencheurs - Rédaction de l'ALC de la classe
4ème	- Production de l'ALC sous diverses formes	- Production de l'ALC sous forme vidéo
5ème	- Présentation de l'ALC de chaque groupe - Faire des commentaires, retour réflexif	- Présentation de l'ALC - Faire des commentaires, retour réflexif

5.4.1 Première séance

Dans une introduction à la notion d'AL, mais sans donner des réponses prêtes, nous avons commencé par le remue-méninge. Cet outil pédagogique a permis aux participants de dévoiler de façon spontanée leurs connaissances, leurs hypothèses et questionnements sur la notion de l'AL. L'adjectif qualificatif « langagière » a créé la confusion chez les élèves qui ont donné différentes interprétations telles que : « il s'agit d'une autobiographie sous forme orale » ou bien « c'est une autobiographie avec un style formel et un langage soutenu ». Lors de cette première étape, notre objectif était d'amener les participants à donner eux-mêmes leur propre définition de l'autobiographie langagière, avant d'apporter par la suite les éclaircissements nécessaires pour compléter le concept d'AL.

Dans cette optique, il nous a semblé important d'expliciter la notion de l'AL pour qu'elle soit précise et claire, pour que les élèves se familiarisent avec ce genre textuel. Pour aider les apprenants à se lancer, des documents authentiques[7] ont été présentés, une AL écrite et une AL sous forme vidéo, comme supports déclencheurs ayant pour objectifs essentiels :

- que les élèves puissent définir eux-mêmes la notion d'AL et identifier les thèmes abordés, le type de narrateur, les techniques narratives, les moyens d'expression, la langue et le style ;
- que les apprenants soient amenés à découvrir le travail de l'ALC ;
- que la réflexivité des élèves sur leur rapport aux langues soit éveillée afin de les conduire à médiatiser les thèmes de l'appropriation des langues, d'envisager différentes manières d'apprentissage, d'exprimer des sentiments liés à ces langues.

Ces stimuli déclencheurs (l'AL écrite et celle sous forme vidéo) leur sont extérieurs et les données ne peuvent pas être généralisées à leurs parcours personnels puisqu'il s'agit des AL produites par d'autres personnes. Néanmoins, cette étape est importante dans le but de repérer des fragments qui pourraient être semblables à leur histoire

[7] L'AL écrite et l'AL sous forme vidéo sont produites par des membres de l'équipe de recherche *Pluralités* de l'Université Aristote de Thessalonique.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

ou même différents, de les conduire à médiatiser les thèmes de l'appropriation des langues, des manières différentes d'apprentissage, des sentiments liés à ces langues. En tout cas, personne ne doit se sentir obligé de parler de lui-même, des sujets, des souvenirs qu'il ne veut pas partager.

Après avoir exploité les supports authentiques (l'AL écrite et la vidéo), les élèves n'avaient pas de difficulté à identifier la thématique et ils ont été unanimes pour dire que l'AL est un document, une production qui parle de soi par rapport aux langues qu'on connaît plus ou moins bien ou même pas du tout.

Attardons-nous sur la réaction des élèves dès qu'ils ont appris ce qu'est une AL : immédiatement, ils ont exprimé leur intérêt et leur satisfaction à l'idée d'entreprendre ce travail, déclaration qui nous a réjouie, car ils ont fait preuve d'une attitude positive dès le début pour réaliser cette activité et coopérer les uns avec les autres. Certaines de leurs réactions étaient : « C'est la première fois que nous allons écrire un tel sujet, il semble intéressant ! » avoue Vasiliki ; « Apprendrons-nous aussi les langues parlées par nos camarades de classe ? » se demande Tassos ; « Ah ! Oui ! Je veux parler de mes langues ! » s'exclame Angelina.

5.4.2 Deuxième et troisième séances

Puisque l'exploitation des documents déclencheurs n'était pas terminée lors de la première séance, nous l'avons achevée pendant la deuxième séance. À cette occasion et surtout lors de la troisième séance, il s'agit d'amener à la rédaction/production de l'ALC. Afin d'aider les élèves, nous avons distribué un questionnaire/guide en précisant qu'ils pouvaient inclure d'autres informations sur leurs langues (*cf.* Figure 1, notre traduction).

- Quelle.s est/sont votre/vos première.s langue.s ?
- Quelle.s est/sont votre/vos deuxième.s langue.s ?
- Quelle.s est/sont la/les langue.s étrangère.s que vous connaissez ?
- Quelles est/sont les langues que vous parlez :
  - ➲ en famille ?
  - ➲ dans la classe ?
  - ➲ dans la cour de l'école ?
  - ➲ dans le quartier, la ville où vous habitez ?
- Quelle.s est/sont la/les langue.s que vous aimeriez apprendre ?
- Quel est votre niveau de connaissance pour chaque langue, à l'écrit et à l'oral ?
- Depuis quand l'/les apprenez-vous ? À quelle fin l'/les apprenez-vous ?
- Avec qui et où avez-vous appris la/les langue.s ?
- Avec qui parlez-vous chaque langue ?
- Quelles stratégies utilisez-vous pour apprendre chaque langue ? Dans quelle(s) circonstance(s) ?
- Quelle relation entretenez-vous avec chacune de vos langues ? Quels sentiments, quelles pensées ou quelles images chacune d'elles fait-elle naître en vous ?

Fig. 1 : Questionnaire d'aide à la rédaction de l'ALC

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

5.4.3 Quatrième séance

À la quatrième séance, nous avons invité chaque groupe à rédiger et à élaborer par écrit sa propre ALC, compte tenu du questionnaire ci-dessus et en recourant aux connaissances acquises lors de la première séance. Tous les participants ont travaillé en groupe, chargés d'investiguer l'appropriation de leurs langues et de rendre compte de leurs découvertes dans une ALC aux fonctionnalités multiples. Le travail s'est effectué dans la salle d'informatique pour que les groupes puissent utiliser des outils digitaux pour la production de leur ALC. Comme il s'agit d'une production exigeante, nous avons coopéré aussi avec les deux collègues qui enseignent les Arts Plastiques et l'Informatique pour qu'ils consacrent une heure de cours à l'aide aux élèves dans la production de l'ALC (dimension interdisciplinaire).

5.4.4 Cinquième séance

La dernière séance est consacrée à la présentation de l'ALC de la classe et à un retour réflexif sur l'appropriation des langues, aux représentations et à l'impact de la variété des langues véhiculées au sein de la classe. Cette forme de témoignage a permis aux apprenants de se situer par rapport à leurs camarades, de comparer leurs apprentissages et leurs pratiques d'appropriation. Ils avaient l'occasion de repérer, classifier, analyser et interpréter les principales dimensions observables des ALC, qui rendent compte de la réalité langagière telle qu'elle est construite au sein de la classe.

5.5 Recueil de données et constitution du corpus de l'ALC

Tout au long de l'écriture des AL, nous avons encouragé les groupes à expérimenter différents outils et formes. Suivant les catégories analytiques du Tableau 1, – Variété typologique des AL – les productions effectuées lors de cette recherche-action sont présentées dans le Tableau 4.

Tab. 4 : Types de données recueillies.

	Écrit – monologal	**Association de dessin et de discours écrit – monologal**	**Association de dessin et de discours écrit – dialogal**	**Diaporama (PowerPoint) – monologal**	**Association de discours écrit et de supports visuels**
1ère classe du collège	ALC écrite	Dessins réflexifs (Figures 2 et 3)	Bandes dessinées sous forme numérique (Figures 4a et 4b)	Dessins réflexifs sous forme digitale (Figures 5a et 5b)	
2ème classe du collège	ALC écrite				Production vidéo (Figures 6a, 6b et 6c)

Ainsi, deux équipes ont choisi de faire le dessin de l'ALC, deux autres l'ont présentée sous forme de PowerPoint. Un groupe en première classe a eu recours à une BD digitale tandis que la classe en deuxième a choisi la forme d'une vidéo. Deux groupes en première du collège ont préféré lire à haute voix leur ALC sous forme écrite.

5.5.1 Association de dessin et de discours écrit

La bibliothèque de nos langues

L'un des groupes de la première classe du collège, qui a participé à notre étude, a présenté l'ALC de la classe sur papier avec des crayons de couleur (Figure 2).

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857



Fig. 2 : Exemple 1 (de type dessin réflexif) d'ALC associant dessin et discours écrit (*cf.* aussi Figure 3).

Les langues des élèves prennent la forme de livres, alignés dans une bibliothèque. Les élèves de ce groupe considéraient que les livres contiennent des connaissances, écrites dans un code verbal de communication spécifique. Il est également intéressant de noter qu'ils ont décidé de présenter ces langues principalement à travers des œuvres littéraires ou comme un dictionnaire de langues. Afin d'écrire le titre de tout livre, ils se sont tournés vers un moteur de recherche sur Internet pour les langues dont ils ne connaissent pas les mots et l'écriture. Leur ALC souligne leur réflexion de sujets-dessinateurs qui s'organisent et dessinent leur positionnement.

Mes langues, nos langues

À l'instar de la production précédente, l'ALC de la Figure 3 constitue également un document multimodal, une composition d'ensemble, incluant de petits textes écrits présentant des informations personnelles, accompagnés de dessins sur support papier. Les sujets-dessinateurs ont fait preuve d'imagination en utilisant des couleurs intenses.

Le dessin est de grande taille, quatre pages de format A4 collées ensemble, parsemé de drapeaux nationaux. De plus, ce dessin, support de la projection des aspects individuels ainsi que collectifs, présente la figure de la mi-tête vue de face de cinq enfants d'origine différente, de toutes les couleurs, élément qui fait émerger la conscientisation du caractère plurilingue et pluriculturel de leur classe.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857



Fig. 3 : Exemple 2 d'ALC associant dessin et discours écrit (*cf.* aussi Figure 2).

5.5.2 Association de dessin numérique et de discours écrit : parlons de nos langues

Le groupe suivant a utilisé ses compétences pour présenter l'ALC de la classe à travers une bande dessinée sous forme numérique (Figures 4a et 4b). Les élèves ont choisi de se mettre en scène, chacun donnant également une information sur sa première langue (grec, russe, albanais), sur les dialectes (*pontiaka* : grec pontique) et les langues qu'il comprend (turc) ou qu'il entend dans son environnement (allemand), sur celles qu'il apprend en dehors de l'école (français), sur celles qu'il veut apprendre (espagnol, coréen).



Fig. 4 : 4a et 4b – ALC sous forme de bande dessinée numérique.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Leur composition est une représentation du processus suivi pour aborder le concept de l'ALC au sein de la classe. L'enseignante, vue de face, est à l'intérieur de la classe, sur la droite des élèves ou devant le tableau (position traditionnelle) dans une relation personnelle avec ceux-ci. Elle leur pose des questions afin qu'ils expriment leur plurilinguisme et cette séance a l'air agréable et ludique, fait qui se reflète dans les visages souriants du groupe, choix des illustrateurs de la bande dessinée.

5.5.3 Production sous forme de diaporama : présentons notre ALC

À la suite des discussions sur l'ALC, les membres du groupe ayant opté pour une présentation sous forme de diaporama ont décidé d'illustrer leur répertoire plurilingue par le biais d'un symbole national, le drapeau.



Fig. 5 : Figures 5a et 5b – ALC sous forme de diaporama.

Pour les élèves, celui-ci est un emblème qui renvoie à un état au sein duquel on parle une langue précise, à des frontières précises. C'est ainsi qu'ils ont préparé des diapositives incluant tous les drapeaux de leur plurilinguisme (Figures 5a et 5b). Cette présentation nous a permis d'échanger plus amplement avec les élèves afin de les amener à interroger certaines évidences : les langues ont-elles des limites et quelles sont les frontières de l'identité de toute langue ?

5.5.4 Association du discours écrit et des supports visuels : la cartographie du répertoire plurilingue

Les figures 6a, 6b et 6c illustrent l'ALC, conçue sous forme vidéo, de la deuxième classe du collège qui a participé à cette recherche.



Fig. 6 : Figures 6a, 6b et 6c – Exemple d'ALC sous forme vidéo.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Une fois répertoriées sur le tableau, les langues – premières et secondes – de la classe et du quartier, les langues étrangères apprises/en cours d'apprentissage par les élèves du groupe mais aussi celles que les élèves souhaiteraient apprendre, l'ALC a été élaborée sous forme cartographiée.

Le groupe a utilisé la carte du monde accrochée dans la salle (Figure 6a), des épingles, des fils de couleur. Les élèves ont relié avec une couleur de fil spécifique le point marquant la situation géographique de l'école au point géographique de la région où chaque langue est officiellement parlée (Figure 6b), de sorte que cette production est devenue la carte de la construction finale d'identités plurilingues et pluriculturelles (Figure 6c). Le résultat final a surpris le groupe qui a été ravi de se rendre compte du nombre de langues présentes dans la classe. Cette production est devenue un tremplin pour d'autres activités multilingues et culturelles telles que l'organisation du « Festival des goûts » et la participation à la création d'un kamishibaï plurilingue[8] avec la participation d'autres écoles étrangères (dans le cadre d'un projet eTwinning).

5.6 Éléments caractéristiques de la narration autobiographique

Dans notre cas, l'ALC traite de la vie de personnes réelles (les collégiens), puisque les créateurs assument l'obligation de reconstituer rétrospectivement et synchroniquement quelques événements de leur cartographie linguistique et d'autres synchroniquement (ceux qui se passent actuellement). Le récit rétrospectif est développé, les faits sont racontés dans l'ordre où ils se sont produits, en partant des évènements les plus anciens jusqu'aux plus récents. L'écriture du souvenir devient un acte conscient visant à reconstruire le passé, à renseigner le présent et il obéit souvent à la logique générale du texte, c'est-à-dire la présentation de la vie de l'autobiographe comme un tout cohérent, sans contradictions et sans fragmentations.

En outre, l'élément le plus caractéristique du style expressif est certainement l'utilisation de la première personne du pluriel puisqu'il s'agit d'une ALC, mais on repère également « je », « il », « elle » lorsque les scripteurs veulent attribuer des pensées et des expériences spécifiques à des personnes précises qui sont différenciées. Le même narrateur s'identifie au groupe, se place au sein du groupe de personnes qui se sentent comme lui (collectivité, universalité, empathie). Le « je » est utilisé comme individualité investie dans la première personne grammaticale et « nous » comme individualité collective investie dans la première personne du pluriel. Dans notre cas, c'est le « nous » qui domine. Enfin, les marqueurs grammaticaux des sentiments et des attitudes du « je » et du « nous » abondent, tels que le subjonctif et le subjonctif euphémique ou le degré superlatif.

L'autoréférence est soulignée et le ton du texte est personnel, ayant un caractère de confession, voire apologétique, quand s'exprime le sentiment du témoignage individuel du narrateur. En outre, nous constatons que l'auteur (composé par tous les membres de l'équipe) s'identifie à travers son plurilinguisme, ses pensées et ses besoins à tous les membres du groupe.

[8] Le *kamishibaï* plurilingue « est à la fois un moyen envoûtant et ludique pour raconter des histoires ainsi qu'un puissant outil pédagogique pour […] s'ouvrir aux langues ! » (https://kamilala.org/kamishibai-plurilingue/)

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

6 Analyse des données, analyse de contenu

À propos de l'analyse de contenu, Blanchet et Chardenet (2017, p. 82) font remarquer que :

> [l'] analyse de contenu focalise sur la notion de thème qui constitue une affirmation sur un sujet, c'est-à-dire un énoncé (expression, phrase ou phrase composée), sous lequel un vaste réseau de formulations singulières peut être affecté. Le thème est identifié par le réseau et noté présent chez un sujet selon une densité, et absent chez un autre.

Afin de traiter les données recueillies, nous avons mobilisé l'analyse de contenu. En tout état de cause, l'analyse des données a permis, pour partie, de répondre aux questionnements de la recherche.

6.1 Analyse thématique des ALC

La valeur que chaque individu associe à la langue est diverse et complexe, définie par des vécus et des expériences individuelles et collectives précises. Triantafyllidis (1947/2015) souligne que :

> [l]a langue n'est pas, comme certains l'imaginent, un fatras de mots, de formules et de règles, tels qu'ils sont écrits dans les dictionnaires et les grammaires… mais l'expression de notre monde intérieur, un élan de vie, une ouverture et un contact des âmes, un échange de sentiments et de pensées dans une conversation […] l'exaltation et la contemplation, le chant et les pleurs, la joie et la tristesse, la tempête et la sérénité, l'amour et la passion, l'agonie et la malédiction, la science et la vie, la pensée, la contemplation du destin et la philosophie – tout cela est un langage individuel et national […] (p. 14, notre traduction).

À partir de la production de l'ALC, les élèves ont mis en lumière des représentations collectives en fonction de leurs pratiques et expériences langagières. Les thématiques particulièrement récurrentes qui ont émergé sont les suivantes[9] :

- le statut des langues : « [l]a langue anglaise est la langue mondiale de communication » (AL n° 8) ;
- le contexte de présence des langues : « [d]ans la salle de classe, nous ne parlons que le grec même si pour certains camarades elle n'est pas leur première langue. Dans la cour, comme il y a des enfants d'autres pays, nous avons appris quelques mots albanais et russes. À la maison, nous parlons non seulement le grec, mais aussi nos autres langues maternelles comme l'arménien et l'albanais. Dans les quartiers où nous vivons, car il y a des enfants de différents pays, nous entendons du roumain, de l'ukrainien… Quand nous allons au centre-ville, comme il y a des touristes, nous entendons aussi de l'anglais, du français, du serbe, du

[9] Extraits traduits du grec moderne par nos soins.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

bulgare et d'autres langues que nous ne connaissons et que nous ne comprenons pas » (AL n° 6) ;

- la culture des pays/régions à travers l'apprentissage d'une langue : « [b]ien qu'il soit exigeant d'apprendre de nouvelles langues, nous ne cesserons pas de rechercher de nouvelles connaissances, car lorsqu'on apprend une langue, on apprend une nouvelle culture » (AL n° 3) ;
- les catégories de langues – *La langue de scolarisation, la (les) langue(s) familiale(s), la (les) langue(s) premières, les langues dites étrangères, les langues proches, les dialectes, etc. :* « [n]os premières langues sont le grec, l'albanais et l'arménien ; pour quelques-uns le grec est aussi leur deuxième langue. Les langues étrangères que nous apprenons sont l'anglais et l'allemand. » (AL n° 4) ;
- la compétence sociale : « […] nos langues sont utiles pour communiquer avec nos proches et d'autres personnes venant de l'étranger » (AL n° 7) ;
- la satisfaction de besoins professionnels : « […] nous apprenons l'anglais parce que nous pensons qu'il sera utile à l'avenir comme une compétence professionnelle supplémentaire » (AL n° 1) ;
- la satisfaction de besoins personnels : « les langues que nous choisissons d'apprendre sont généralement des reflets de nous-mêmes et nous les considérons nous-mêmes comme spéciales » (AL n° 2) ;
- le niveau d'apprentissage : « [l]e niveau de la langue parlée de notre langue maternelle est élevé, mais la langue écrite de l'albanais et de l'arménien est à la traîne » (AL n° 5) ;
- la relation sentimentale : « [l]a langue chypriote est la langue de mes grands-parents et pour cela elle est particulièrement importante pour moi » (AL n° 6) ; « [l]e grec ancien, parce que je le relie à mes ancêtres, je l'ai dans mon cœur » (AL n° 4) ;
- le rôle positif de l'enseignant dans l'apprentissage d'une LE : « [e]n cinquième classe du primaire, nous avions une très bonne professeure d'allemand qui nous conseillait et qui nous aidait à chaque étape. Donc ça semblait plus facile pour nous » (AL n° 2) ;
- le rôle de la famille dans le choix d'une langue : « [n]os grands-parents nous enseignent les dialectes *pontiaka* (grec pontique) et *ntopia* (dialecte local), parce qu'ils ne veulent pas que la tradition familiale et les mœurs se perdent » (AL n° 8) ;
- l'usage du numérique : « [n]ous apprenons certaines langues (par exemple l'espagnol) grâce à une plateforme numérique » (AL n° 5) ;
- l'alternance des langues : « [p]arfois, quand on parle grec, on utilise également des mots anglais parce que c'est à la mode » (AL n° 3) ;
- l'abandon des langues : « Kram a vécu pendant deux ans à Dubaï et deux ans aux Pays-Bas avant d'arriver en Grèce. Mais depuis qu'il vit ici, il ne parle plus ces langues et il les a oubliées » (AL n° 2) ;
- les préférences envers les langues : « [l]e français est la langue aimée de Crysa parce que dans le futur elle veut voyager et vivre en France » (AL n° 5) ;

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

- les stimuli pour l'apprentissage d'une langue : « [l']initiative de Rea d'apprendre l'espagnol a été fortement influencée par son amour des séries et des films espagnols qu'elle a regardés à la télé, ainsi que par la culture du pays » (AL n° 2).

6.2 Parler de la mosaïque linguistique de la classe : un acte de réflexion et de conscientisation collective

L'outil de l'ALC vise à créer un champ d'introspection collectif ou se croisent et interagissent les expériences et les mémoires des sujets-écrivants. Les élèves se confrontent aux pratiques de leurs langues, celles de leur passé, de leur présent ainsi que celles de leur avenir dans un processus de créativité. L'un questionne l'autre afin de repérer les événements liés à l'appropriation des langues, à leur partage en groupe. Ils signalent les éléments, les connaissances qui les lient ou qui sont différents pour chacun. La réflexivité qu'induit l'ALC, impliquant un retour sur soi, en termes de déconstruction et de re-définition d'identités assumées, facilite notamment l'intercompréhension entre groupes et permet à chacun d'auto-évaluer son plurilinguisme à travers le dialogue et la comparaison au sein du groupe.

Les participants avaient une compréhension claire de ce que sont les langues, de leur place dans leur quotidien, de l'utilisation qu'ils en font, de la manière dont ils les ont apprises et des raisons pour lesquelles ils se les sont appropriées, éléments que l'école, souvent, a tendance à séparer. Ce travail de groupe leur a permis de faire le point sur la conscientisation de leurs langues, mais aussi d'échanger, de confronter leurs stratégies d'apprentissage, de développer une conscience réflexive de leur parcours.

La production biographique constitue un processus d'individualisation et parallèlement de subjectivation des expériences. Le biographe raconte le lien avec les langues parlées, apprises, côtoyées, créant un espace d'introspection. Par ce travail collaboratif, nous avons remarqué que les élèves ont apprécié le plurilinguisme de leurs camarades sans préjugés, sans faire la distinction entre langues de prestige et langues minorées. Lors du processus d'élaboration de l'ALC, ils s'entraidaient, liaient et consolidaient leurs relations interpersonnelles sans que quelqu'un soit mis à l'écart parce que tous avaient quelque chose à raconter, à partager. Au sein du groupe, ils ont développé une sorte de confiance en soi, car leur plurilinguisme, leur trajectoire des langues a pris du sens et de la valeur. À ce titre, citons quelques-uns des commentaires qu'ils ont énoncés lors du bilan à la fin des séances :

> [n]ous avons appris que chacun a des racines différentes, des choses intéressantes à nous raconter, par exemple, ce dont on se souvient, de ses racines, les langues qu'on aime. (élève AF)
>
> [j']ai parlé de moi, nous avons appris des informations sur les camarades et sur la façon de travailler ensemble. (élève BR)
>
> [n]ous avons réalisé que nous connaissons plus de langues que nous le pensions. (élève AS)
>
> [n]ous avons révélé quelque chose sur nous-mêmes que nos camarades ne savaient pas jusqu'à maintenant. Par la suite, on a découvert que la pre-

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

> mière langue d'Angelina est l'albanais, tout comme Kostas. Jusqu'à présent, nous n'avions jamais discuté d'un tel sujet. (élève MM)
>
> [l]orsque nous avons écrit l'ALC du groupe et que nous avons écouté les autres, c'est comme si le racisme avait disparu. (élève KT)
>
> [c']était l'occasion de se rappeler que nous aimons l'italien et de recommencer son apprentissage. (élève NR)

On pourrait se demander s'il est légitime de généraliser ces propos, ces informations et de les traiter comme significatifs. De notre point de vue, il s'agit de considérer comme importants tout énoncé, toute opinion, toute expérience. En outre, « Un énoncé peut être en même temps unique et fortement significatif, dans la mesure où il fait avancer notre connaissance des faits. » (Matthey & Py, 1995, p. 19)

Conclusion

La production de l'ALC construite sur la négociation a amené les élèves à se mettre en relation les uns aux autres, à se relier et à mieux se connaître. C'est ainsi qu'une prise de conscience est favorisée, au sein d'un système scolaire monolingue à orientation traditionnelle. Par ce dispositif, les camarades de classe – tant les élèves issus de l'immigration ou de familles refugiées que les élèves autochtones – ont partagé leurs idées sur la pratique actuelle de leurs langues, ils se sont souvenus de leurs premières langues apprises inconsciemment, de leurs enseignants de langues, ils ont confronté leurs stratégies pour se les approprier à travers les échanges dans le groupe et le travail collaboratif. Ils ont réfléchi à leurs trajectoires culturelles, à leur rapport au micro-environnement de l'école jusqu'au macro-environnement de la société. L'ALC a été dessinée, écrite, corrigée, réécrite, élaborée et c'est sous des formes et des combinaisons multiples, dans le tissage des rapports aux langues énoncées que s'est décliné le pluri-multilinguisme circulant dans l'espace scolaire.

Par le biais de l'ALC, l'identité linguistique de la classe s'est peu à peu dessinée par effet de bascule d'un « je » de l'apprenant à un « nous » des apprenants. Même si leur jeune âge (de 12-14 ans) ne leur permet pas d'avoir de nombreuses expériences linguistiques ou sociales, les apports de cette recherche sont significatifs pour l'exploration à la fois de la mémoire et de l'identité collective des élèves. L'ALC devient alors un dispositif d'étude et de réflexion sur les modes de construction et d'appropriation du bagage langagier. À ce propos Barnes (1976, p. 20), souligne que :

> [l]a langue est un moyen pour tout individu de s'interroger non seulement sur son savoir, mais aussi sur la façon dont il l'a acquis, c'est-à-dire sur les stratégies mises en œuvre pour utiliser ce savoir – ce qui, par conséquent, lui permet de choisir la stratégie la mieux adaptée au problème auquel il est confronté (notre traduction).

Il serait intéressant de répéter la même production en dernière année du lycée, quand les élèves, avec plus d'expériences et plus de maturité, pourraient effectuer un retour réflexif sur leur vie plurilingue et sur le répertoire multilingue du groupe. Il ne faut

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

pas ignorer qu'au moment de la recherche et de la réflexion, le présent narratif du scripteur est directement lié au matériel qu'il choisit d'inclure dans son AL, qui est le fruit d'un travail de longue haleine permettant à l'auteur de se forger une conscience culturelle, de vivre des expériences personnelles et de les imprimer dans son répertoire linguistique. La notion d'AL est à la base de l'idée selon laquelle, pour qu'une autobiographie langagière soit fiable, elle doit être écrite plus d'une fois, à des moments différents et dans des conditions diverses. C'est ainsi que Perregaux remarque (2002, p. 84) :

> [s]elon le moment de l'investigation, le « biographé » construira son histoire différemment, mettant l'accent sur des circonstances prenant du sens pour lui à ce moment-là mais qui pourraient disparaitre plus tard ou qui ne seraient pas apparues plus tôt. Les mises en lumière et en ombre pourront se modifier en fonction de la situation même dans laquelle la démarche biographique est menée.

L'expérience de l'ALC est devenue un moyen de valoriser les langues de la classe, de renforcer sa cohésion. De plus, soulignons l'apport de l'ALC auprès des enseignants. Souvent, ils ne sont pas familiarisés avec les questions de bilinguisme, de sorte que celui des élèves est souvent « invisible », comme le remarque également Tsokalidou (2012). Des recherches actuelles vérifient cette posture. Cependant, malgré toutes les déclarations du Ministère de l'Éducation pour une éducation inclusive, dans leurs pratiques d'enseignement, les professeurs ne font pas valoir le contexte linguistique et culturel des élèves bilingues/plurilingues, soutenant que cette pratique constituerait un obstacle à leur progression (Maligkoudi *et al.,* 2018).

La mise en place de l'ALC contribue à faire comprendre l'importance de toutes les connaissances culturelles et linguistiques que les élèves apportent. Une communauté de partage se crée alors entre l'enseignant et les élèves, renforçant ainsi l'éducation interculturelle et inclusive et sécurisant l'engagement cognitif des élèves. C'est en encourageant les interactions avec des interlocuteurs divers, en stimulant le processus de conscientisation de l'identité plurielle et les interactions au sein de la classe, que l'on contribuera à l'amélioration des performances scolaires des enfants et à une éducation équitable pour tous.

Bibliographie

Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et perspectives en classe.* Éditions des archives contemporaines.

Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum.* Penguin.

Baroni, R. & Bemporad, C. (2011). Exploitation de la démarche biographique en classe de langue. *A contrario*, *15*, 117-133.

Beacco, J.-C., & Lieutaud, S. (1985). *Tours de France. Travaux pratiques de civilisation.* Hachette.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (dirs.) (2017). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées.* Éditions des archives contemporaines.

Blondeau, N., Allouache, F., & Salvadori, E. (2012). Autobiographies langagières, élaborations identitaires, appartenances, transmission. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, 1-15. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00798268/document

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Candelier, M. (dir.) (2003). *Evlang – L'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. De Boeck-Duculot.

Castellotti, V., & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. Dans M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 45-85). CRTF Université de Cergy Pontoise.

Castellotti, V., & Moore, D. (2011a). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des polytextes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (p. 118-132), Éditions des archives contemporaines.

Castellotti, V., & Moore, D. (2011b). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolution d'une notion-concept. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique et des cultures. Approches contextualisées* (p. 241-252). Éditions des archives contemporaines.

Conseil de l'Europe (s. d.). Projet Intégration linguistique des migrants adultes (ILMA). Unité des politiques linguistiques. Direction de l'éducation. www.coe.int/lang-migrants/fr

Conseil de l'Europe (s. d.). Portfolio européen des langues (PEL). https://www.coe.int/fr/web/portfolio

Conseil de l'Europe (2019). Recommandation du Conseil de l'Europe du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. *Journal officiel de l'Union européenne*, C189/03. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies : literacy learning and the design of social futures*. Routledge.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997/2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Éditions du Conseil de l'Europe. https://rm.coe.int/168069d29b

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities Education for empowerment in a diverse society*. California Assn for Bilingual.

Delory-Momberger, C. (09/2010). *Le biographique : quel espace de recherche dans les sciences de l'éducation ?* [Communication orale]. Congrès de l'AREF, Genève, Suisse, 1-12. https://hal.science/hal-01149385/document

Ehrhart, S., Hélot, C., & Le Nevez, A . (dirs.) (2010) : *Plurilinguisme et formation des enseignants : une approche critique*. Peter Lang.

Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century : A global perspective*. Wiley- Blackwell.

Gaulejac (de), V. & Lévy, A. (2000). Introduction. Dans V. de Gaulejac & A. Lévy (dirs.), *Récits de vie et histoire sociale : Quelle historicité ?* (p. 3-6). Eska.

Grosjean, G. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée*, XXIII-2, 7-14.

Gumperz, J. J., & Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston Inc.

Gusdorf, G. (1980). Conditions and limits of autobiography. Dans J. Olney (dir.), *Autobiography. Essays theoretical and critical* (p. 28-48). Princeton University Press.

Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S. (2018). "Δεν είναι διγλωσσία. Δεν υπάρχει επικοινωνία" : Διερεύνηση των απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία προσφύγων μαθητών και μαθητριών : Μελέτη περίπτωσης [Ce n'est pas du bilinguisme. Il n'y a pas de communication. Exploration du point de vue des enseignants grecs sur le bilinguisme des élèves réfugié.e.s]. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης.* [*Dialogues ! Théorie et pratique en sciences de l'éducation et de l'enseignement*], *4*, 95-107. https://doi.org/10.12681/dial.15521

Matthey M., & Py B. (1995). Introduction. Dans G. Lüdi & B. Py (dirs.), *Changement de langage et langage du changement. Aspect linguistique de la migration en* interne (p. 11-28). L'Âge d'homme.

Ministère hellénique de l'Éducation et des Affaires religieuses (2019, septembre 20). Ειδήσεις. Το ΥΠΠΕΘ για την Παγκόσμια ημέρα προσφύγων [Communiqué du Ministère hellénique de l'Éducation et des affaires religieuses pour la journée mondiale des réfugiés]. https://www.minedu.gov.gr/news/41864-20-06-19-to-yppeth-gia-tin-pagkosmia-imera-prosfygon

Molinié, M. (dir.) (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. Le français dans le monde. Recherches et applications, *39*.

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857

Molinié, M. (2009). Le dessin réflexif : acte 1. Dans M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue* (p. 9-27). CRTF Université de Cergy Pontoise.

Nirvanas, P. (1905/1988). *Φιλολογικά απομνημονεύματα* [*Mémoires philologiques*]. Odysseas.

Perregaux, C. (2002). Autobiographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin Vals-Asla*, *76*, 81-94.

Perregaux, C. (2006). *Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *4*, 173-182. https://revuedeshep.ch/pdf/04/2006-4-Perregaux.pdf

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*. Hatier/Conseil de l'Europe. https://archive.org/details/lidentificationd0000rich/mode/2up

Skourtou E., & Kourti-Kazouli V. (dirs.) (2015). *Διγλωσσία και διδασκαλία δεύτερης γλώσσας* [*Bilinguisme et enseignement de la deuxième langue*]. Écrits et documents électroniques académiques helléniques, SEAB. https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/6346/3/15523-Skourtou-KOY.pdf

Skutnabb-Kangas, T. (2009). Multilingual education for global justice : Issues, approaches, opportunities. Dans T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (dirs.), *Social justice through multilingual education* (p. 36-62). De Gruyter.

Thamin, N., & Simon, D.-L. (2009). Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières ». Dans E. Huver & M. Molinié (dirs.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique* (pp. 15-33). L'Harmattan.

Thürmann, E., Vollmer, H., & Pieper, I. (2010). Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables. *Études et ressources, 2*. Conseil de l'Europe. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168059e6b7

Triantafyllidis, M. (1947/2015). Η απεραντοσύνη της γλώσσας. Extrait cité dans C. Tsolakis, K. Adaloglou, A. Avdi, E. Loppa & D. Tanis. *Έκφραση έκθεση Α΄λυκείου* [*Expression et rédaction 1ère classe du lycée]*, (p. 14). Organisme d'édition de manuels scolaires/ Ministère hellénique de l'Éducation nationale.

Tsokalidou, R. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης* [*Espace pour deux. Questions de bilinguisme et d'éducation*]. Zigos.

UNHCR (2015, août 7). *Le nombre de réfugiés et de migrants arrivés en Grèce grimpe de 750% par rapport à 2014*. Articles et reportages. https://www.unhcr.org/fr/actualites/stories/le-nombre-de-refugies-et-de-migrants-arrives-en-grece-grimpe-de-750-par-rapport

UNHCR, UNICEF & IOM (2022). *Refugee and migrant children in Europe – Accompanied, unaccompanied and separated* (January – December 2022). https://data.unhcr.org/en/documents/details/94351

Published in : BLONDEAU, Nicole ; POTOLIA, Anthippi (dir.), *Autobiographies langagières. Notions, formes, dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004857, doi : 10.17184/eac.9782813004857