Chemins croisés entre théorie et méthodologie

Une grille d'analyse d'(auto)biographies langagières

Lívia MIRANDA DE PAULO, Érica SARSUR

Université de São Paulo, Brésil

Résumé : Ce chapitre se donne comme but d'analyser certains aspects de la démarche biographique en contexte d'enseignement et de formation d'enseignants de langues. Il s'organise en trois parties : d'abord, un panorama chronologique des définitions d'(auto)biographies langagières trouvées dans la littérature : Cuq (2003), Molinié (2011), Blondeau, Allouache et Salvadori (2012 ; 2020) et Melo-Pfeifer et Calvo del Olmo (2021) et une mise en relation entre elles. Ensuite, nous présentons une proposition d'une grille d'analyse construite à partir de quelques aspects-clé du récit (auto)biographique discutés par les auteurs cités, tels que : longueur ; registre mono/plurilingue ; présence d'éléments non-verbaux ; prise en compte des contextes d'apprentissage ; fil narratif chronologique ou non ; subjectivation/objectivation du récit ; implication émotionnelle ; mise en dialogue des langues. Pour finir, afin de valider la grille, nous présentons les résultats de l'analyse d'un corpus de 27 biographies langagières recueillies auprès d'étudiants brésiliens en 2021.

Abstract: This chapter aims to analyze certain aspects of the biographical approach in the context of language teaching and teacher education. It is organized into three main parts: first, a chronological overview of the definitions of language (auto)biography found in the literature: Cuq (2003), Molinié (2011), Blondeau, Allouache et Salvadori (2012; 2020) and Melo-Pfeifer et Calvo del Olmo (2021) and a dialogue between them. Then, we present a proposal for an analysis grid built based on some key aspects of the (auto)biographical narrative discussed by the cited authors, such as: length; mono/plurilingual register; presence of non-verbal elements; consideration of learning contexts; chronological or non-chronological narrative thread; subjectification/objectification of the narrative; emotional implication; establishment of dialogue between languages. Finally, in order to validate the grid, we present the results of the analysis of a corpus of 27 language biographies written by Brazilian university students in 2021.

Resumo: Este capítulo tem como objetivo analisar alguns aspectos do recurso das biografias linguísticas em contexto de ensino e de formação de professores de línguas. Ele se organiza em três partes: primeiro, um panorama cronológico das definições de (auto)biografia linguística encontradas na literatura: Cuq (2003), Molinié (2011), Blondeau, Allouache e Salvadori (2012 e 2020) e Melo-Pfeifer e Calvo del Olmo e (2021) um diálogo entre elas. Em seguida, nós apresentamos uma proposta de tabela de análise, construída a partir de alguns aspectos-chave da narrativa (auto)biográfica discutidos pelos autores citados, como: extensão; registro mono/plurilíngue; presença de elementos não-verbais; consideração de diferentes contextos de aprendizagem; fio narrativo cronológico ou não; subjetivação/objetivação da narrativa; implicação emocional; estabelecimento de diálogo entre as línguas. Por fim, com o objetivo de validar a tabela proposta, apresentamos os resultados da análise de um corpus de 27 biografias linguísticas escritas por estudantes brasileiros em 2021.

Introduction

Ce chapitre résulte d'une série de questionnements autour de la mise en pratique d'activités didactiques mobilisant la notion de biographie langagière (BL). En mars 2021, nous étions co-responsables du cours « Intercompréhension en langue romanes » à l'université et, tenant compte du rôle de cet outil dans l'enseignement/apprentissage des langues, nous avons sollicité les étudiants pour élaborer la leur. Ce cours, portant sur le plurilinguisme, dispensé dans le cadre de la licence de Lettres/Sciences du langage à l'Université de São Paulo (USP), était destiné à de futurs enseignants de langues et de futurs professionnels qui s'occuperont de traduction, d'interprétation et/ou de médiation linguistique et culturelle dans des contextes professionnels très variés.

Sans être prescriptives, nous avons élaboré des consignes qui, progressivement, guidaient les étudiants dès la compréhension de cette notion jusqu'à la rédaction de leur BL. Les textes résultant d'une telle consigne étaient diversifiés, la longueur variant entre une et quatorze pages, comportant des photos personnelles et de famille et d'autres sans aucune illustration, ainsi que des fils narratifs assez variés ou pas présents du tout.

Ainsi, nous nous sommes intéressées à vérifier quels étaient les choix textuels et discursifs mobilisés par les étudiants pour accomplir la tâche d'élaboration de leur BL – ce qui était, d'ailleurs, une expérience nouvelle pour la plupart d'entre eux. Pour y arriver, nous avons été amenées à en dégager certaines caractéristiques communes et, par la suite, à élaborer une grille qui correspond aux éléments repérés.

Ce chapitre s'organise en quatre sections : dans la première, nous posons notre cadre théorique et nous nous intéressons particulièrement aux définitions de la notion de « biographie langagière ». Nous cherchons à les présenter et les analyser, en comparant leur évolution au fil du temps. La deuxième section est consacrée à la méthodologie de lecture, de repérage des données qui sont la base de la grille d'analyse que nous présentons. La troisième section est dédiée à la présentation des données récoltées à travers la lecture des biographies langagières. Le texte se clôt sur la quatrième section, qui soulève quelques questions pour le moment sans réponse, visant à contribuer à la discussion et aux réflexions sur la mise en place de la démarche biographique, qui est chaque jour plus présente dans les pratiques pédagogiques dans le cadre de la didactique des langues et du plurilinguisme.

1 Cadre théorique

1.1 Le plurilinguisme et la formation d'enseignants

De nombreux travaux s'intéressent à la démarche biographique dans la formation de l'individu plurilingue, à différents niveaux et contextes éducatifs. Dans le chapitre « Méthode biographique », du *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée* (Blanchet & Chardenet, 2011), Muriel Molinié en fait un état de l'art, traçant une chronologie des manifestations réalisées pour le développement des recherches sur la méthode biographique depuis 2006. Puisque son travail a été publié en 2011, nous nous permettons d'y ajouter d'autres travaux

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

plus récents publiés dans le même objectif : Hagi (2020), pour le contexte scolaire en Roumanie auprès de groupes d'enfants roumains et migrants ; Sarsur-Câmara et Degache (2020) pour le contexte scolaire brésilien en milieu défavorisé ; Kalamakidou (2020) pour le contexte scolaire grec, entre autres.

Dans le cadre de la formation initiale ou continue d'enseignants, la démarche biographique s'avère très efficace en tant qu'instrument de prise de conscience de sa propre identité plurilingue ainsi qu'outil pédagogique à mettre en place pour les enseignants auprès de leurs apprenants. Ce type de recherches a été faite dans des contextes linguistiques et nationaux très variés, à savoir : en Roumanie (Vlad, 2015), en Grèce (Kalamakidou *et al.,* 2019 ; Tzatzou, 2021), en Colombie (Arismendi, 2019), au Japon (Moore *et al.*, 2020), au Brésil (Sarsur & Miranda de Paulo, 2022), en France pour des enseignants travaillant en Californie (Troncy, 2021), ainsi qu'à l'Université Paris 8 et dans des établissements scolaires du secondaire en Seine-Saint-Denis, où beaucoup d'élèves sont descendants des diverses immigrations (Allouache *et al.,* 2022) pour en citer quelques-unes.

1.2 Les (auto)biographies langagières

Nous nous intéresserons ici aux appellations proposées par différents auteurs pour définir les expériences linguistiques vécues par l'individu. Nous en présenterons par la suite cinq définitions, par ordre chronologique de formulation, ce qui nous permettra d'analyser l'évolution et les variations de la notion en question.

La première définition de biographie langagière que nous prenons pour notre analyse est celle proposée par Jean-Pierre Cuq en 2003 :

> La biographie langagière d'une personne est **l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs** et **plus ou moins nombreux**, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé **une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères**, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées **dans un ordre aléatoire**, qui différencient chacun de chacun. (Cuq, 2003, p. 36-37)[1]

La définition de Cuq présente les différents niveaux qui composent la biographie langagière de l'individu : la durée, la quantité, le statut des langues, la chronologie (*cf.* les expressions en gras). Ces différents aspects sont importants lorsque l'on se penche sur les *expériences linguistiques* de l'individu : elles sont tellement personnelles et individuelles que l'on peut affirmer que chaque biographie langagière est unique. Cette définition a été largement utilisée mais aussi critiquée (Molinié, 2020), puisqu'elle fait accroître « la confusion […] entre rédaction d'une biographie langagière et autoévaluation des compétences linguistiques de l'apprenant et […] sous-estime la capacité du narrateur à engager des processus de médiation entre lui et son histoire » (Molinié, 2020, p. 299).

[1] C'est nous qui soulignons en gras dans les extraits cités.

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

En 2011, Muriel Molinié propose une nouvelle définition, qui cherche à dépasser les inconsistances repérées dans la définition de Cuq :

> Outil privilégié d'une didactique du plurilinguisme, la BL repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. En contexte didactique, la réalisation de BL développe, chez l'apprenant de langues, la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être reliés les uns aux autres, en diachronie (dans son histoire), et en synchronie (à un moment T de son répertoire culturel). La BL développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres, et à développer son répertoire plurilingue, pluriculturel. (Molinié, 2011, p. 447)

Dans la même pensée de Molinié, en 2012, Nicole Blondeau, Ferroudja Allouache et Eleonora Salvadori en proposent encore une nouvelle définition. Mais cette fois-ci, à la place de *biographie*, elles se servent de l'expression *autobiographie langagière*. En lisant la définition proposée par les autrices, nous pouvons vite comprendre pourquoi : elles ne prennent pas seulement en compte les langues en soi et la présentation des faits qui y sont liés de façon éloignée et objective, mais aussi l'aspect subjectif qui joue, selon elles, un rôle essentiel dans l'élaboration de son autobiographie langagière :

> 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 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. (Blondeau, Allouache & Salvadori, 2012, p. 2)

Dès le départ, les autrices soulignent que l'autobiographie langagière n'est pas « la déclinaison des langues parlées », mais une « forme de construction de soi » : il s'agit de mettre en lumière le fait que l'individu se « bricole ». Malgré les différences entre cette définition et celle de Cuq (2003), il reste un point commun : l'attention portée à un « sujet singulier », ou d'un ensemble d'expériences qui « différencient chacun de chacun ».

Dans un article de 2020, Blondeau et Salvadori analysent la présence de la notion d'(auto)biographie langagière dans la littérature en Didactique des langues, des cultures et du plurilinguisme et dans les textes du Conseil de l'Europe et elles y observent la présence majoritaire de l'expression *biographie langagière* et la presque absence d'*autobiographie langagière*. Elles interprètent ce décalage comme le résultat de la focalisation sur l'objet langue et pas sur la subjectivité, l'intime, l'individu et, pour aller plus loin, sur le social, l'histoire. Ainsi, elles expliquent que :

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

> [l']autobiographie langagière, telle que nous l'entendons, est une écriture de soi, un récit de vie centré sur les déclinaisons langagières des individus. Cependant, les langues ne sont pas des monades, des totalités fermées sur elles-mêmes. Elles sont des empreintes à la fois affectives et sociales, des marqueurs de distinction, des facteurs de domination et de disqualification, elles portent les histoires et l'Histoire de leurs locuteurs. Elles en appellent à la mémoire, « […] car nous n'avons pas d'autre source, concernant la référence au passé, que la mémoire elle-même" (Ricœur, 2000 : 26), traces mémorielles des langues dans les trajets existentiels des personnes et aux imaginaires induits. (Blondeau & Salvadori, 2020, p. 262)

Tandis que la définition proposée en 2012 décrivait l'autobiographie langagière comme « des manières d'objectiver la palette des langues que possède une personne, une forme de construction de soi », en 2020 les autrices la font évoluer vers « une écriture de soi, un récit de vie centré sur les déclinaisons langagières des individus », ce qui renforce la notion de subjectivité des autobiographies langagières en la centrant d'abord sur l'individu et puis sur les langues.

La cinquième et dernière définition mobilisée dans le cadre de notre analyse est celle proposée par Sílvia Melo-Pfeifer et Francisco Calvo del Olmo en 2021. Les auteurs reprennent l'expression *biographie langagière* :

> La biographie langagière est un instrument de production et récolte de données réflexif et narratif, qui met le sujet dans le rôle de narrateur de ses vécus dans le processus de devenir plurilingue. Faisant appel au format « biographie langagière », le « moi plurilingue » reconstruit les moments de sa trajectoire biographique qui, de façon planifiée ou non, consciente ou non, ont bâti sa biographie : les sujets qu'il a côtoyés, les espaces qu'il a fréquentés, les langues avec lesquelles il a été en contact formel et/ou informel. Le récit peut ne pas être chronologique ni linéaire, il peut contenir des traits de tensions, de chemins interrompus et repris, de contradictions et de trous noirs narratifs. (Melo-Pfeifer & Calvo del Olmo, 2021, p. 361, notre traduction)[2]

La façon dont cette définition a été construite est particulièrement intéressante : la biographie langagière semble être envisagée ici comme la concrétisation de ce cheminement dès le départ, en tant qu'objet concret, sous la forme d'un texte narratif. La BL est présentée, en outre, en tant qu'outil de prise de conscience du sujet sur son identité plurilingue : « Faisant appel au format "biographie langagière", le "moi plurilingue" reconstruit les moments de sa trajectoire biographique qui […] ont bâti

[2]Texte original : « A biografia linguística é um instrumento de produção e coleta de dados reflexivo e narrativo, que coloca o sujeito no papel de narrador das suas vivências no processo de se tornar plurilíngue. Recorrendo ao formato "biografia linguística", o "eu plurilíngue" reconstrói os momentos da sua trajetória biográfica que, de forma planeada ou não, consciente ou não, constituíram e moldaram a sua biografia : os sujeitos com quem contactou, os espaços por que passou, as línguas com as quais teve contacto formal e/ou informal. O relato pode não ser cronológico nem linear, podendo conter traços de tensões, de trajetos interrompidos e retomados, de contradições e buracos negros narrativos. »

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

sa biographie ». Les auteurs soulignent aussi le côté processuel de construction de l'identité plurilingue : « le processus de devenir plurilingue » est rappelé, en parfaite cohésion avec les autres définitions puisqu'il s'agit d'un processus qui s'étale dans le temps, dans la durée (*chemins plus ou moins longs* ; *bricoler*). Ce n'est qu'avec les expériences vécues au fil du temps que l'individu entre en contact avec des langues et qu'il peut, ainsi, les prendre en compte et les intégrer à son histoire.

Blondeau et Salvadori s'attardent sur l'appel à la mémoire, nécessaire pour l'élaboration de la BL et déclinent quelques éléments qui interviennent sur la formation du sujet plurilingue, tels que les périodes de la scolarisation et d'autres contextes formels d'apprentissage, ainsi que les situations de contact informel avec les langues. À ce propos, Melo-Pfeifer et Calvo del Olmo affirment que « le récit peut ne pas être chronologique ni linéaire, il peut contenir des traits de tensions, de chemins interrompus et repris, de contradictions et de trous noirs narratifs », ce qui révèle une autre facette du « processus » : ici il s'agit du processus d'élaboration de sa biographie langagière, intrinsèquement lié aux expériences vécues, qui peuvent être agréables, paisibles, simples et souhaitées ou, au contraire, traumatisantes, agressives, complexes et pas du tout souhaitées, selon la trajectoire de vie de chaque individu. Ainsi, le rapport que chacun entretient avec ses langues peut être transposé à l'expression verbale ou non-verbale qu'il utilise pour élaborer sa biographie langagière.

Dans ce sens, il y a certains supports sur lesquels l'élaboration des (auto)biographies langagières peut s'appuyer : l'écrit, la silhouette ou le dessin réflexif, et ces trois supports peuvent être (ou non) mis en interaction (Blondeau & Salvadori, 2020). Mais le support n'est pas tout : les autrices soulignent le fait qu'il est nécessaire d'instaurer un rapport pédagogique favorable permettant aux apprenants d'entrer dans l'expression de soi par le prisme des langues, un rapport horizontal, construit sur le dialogue, la bienveillance et l'écoute.

En tenant compte des différents aspects de la notion d'*(auto)biographie langagière*[3], nous avons voulu observer comment les étudiants ont élaboré la leur et quels choix ils ont faits pour organiser ce récit. Pour y arriver, nous avons organisé l'analyse selon certains critères, que nous présenterons par la suite.

2 Méthodologie d'élaboration de la grille

Lors de la mise en place du cours « Intercompréhension en langues romanes », au 1er semestre de 2021, nous avions un groupe de 34 étudiants, dont 27 ont élaboré leur biographie langagière, ce qui nous a servi de base pour l'élaboration de notre grille d'analyse.

Ce travail s'est appuyé sur les trois étapes de la technique de l'analyse de contenu (Bardin, 2016). D'abord, une pré-analyse où, faisant recours à la lecture des BL, nous avons pu repérer certains éléments récurrents dans les définitions ici présentées et qui méritaient, donc, d'être analysés lors de la deuxième étape (exploitation du matériel). D'après la discussion présentée plus haut, les aspects les plus saillants ont été l'orga-

[3]Notre objectif n'étant pas de discuter les désignations autobiographie ou biographie langagière, nous utiliserons désormais l'acronyme BL pour nous référer à ce type d'expression/récit de soi.

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

nisation temporelle du récit, ainsi que l'implication émotionnelle du sujet et la mise en relation des langues présentées. En outre, nous voulions découvrir quelle était la longueur moyenne des textes, le registre linguistique choisi (mono ou plurilingue) et si les apprenants considéraient toutes formes d'apprentissage de langues ou si seuls les contextes formels étaient pris en compte. Suite à la lecture des premières BL, nous nous sommes rendu compte qu'il serait intéressant d'ajouter à l'analyse les aspects suivants : présence d'éléments non verbaux et subjectivation ou objectivation du processus (le récit est présenté avec l'implication du sujet ou sous forme de faits qui se suivent, sans qu'il y ait la volonté/l'initiative de l'individu). L'outil de la grille nous a permis aussi d'inventorier les multiples langues présentes dans le groupe. Dans la Figure 1, l'on voit la composition finale de la grille.

Longueur	**Langue(s)**		**Non-verbal**		**Contexte d'apprentissage** (formel, informel, les 2)			**Structure générale** Ch. : chronologique L + Ch. : langues avec chronologie Sans FN : sans fil narratif S : subjectivation O : objectivation					**Implication émotionnelle**		**Langues en dialogue**	
Nombre p.	Mono	Pluri	Oui	Non	F	I	F + I	Ch.	L + Ch.	Sans FN	S	O	Oui	Non	Oui	Non

Fig. 1 : Composition de la grille d'analyse des BL.

Au terme des deux premières étapes arrive la troisième, celle de l'analyse de contenu, le traitement des résultats, objet de ce chapitre, où nous synthétisons et interprétons les données. À ce point, l'un de nos objectifs est aussi celui de valider la grille construite. Passons maintenant à la présentation détaillée des caractéristiques et des finalités de chaque axe de la grille.

2.1 Longueur du texte

Cuq (2003), de façon très objective, écrit que les chemins linguistiques d'une personne peuvent être plus ou moins longs, plus ou moins nombreux. Ce n'est pas la longueur des chemins linguistiques de l'individu qui déterminent la longueur du récit à travers lequel il les raconte.

Les étudiants dont nous avons analysé les BL ont écrit en moyenne 4 pages, sachant que le texte le plus court n'en a qu'une seule et le plus long en a 14 au total (images comprises). Nous en parlerons davantage dans la section dédiée à l'analyse du corpus.

La longueur du texte est indiquée dans la grille sous forme d'une case où l'on indique le nombre de pages (ou de mots, selon le cas) de chaque BL du groupe.

2.2 Les langues du texte

L'intérêt principal de cet axe est de vérifier comment les apprenants mobilisent leurs langues dans le texte. Deux possibilités se présentent :

- texte *monolingue* : rédigé en une seule langue (qu'elle soit la langue maternelle de l'apprenant ou pas)
- texte *plurilingue* : où plus d'une langue intervient.

Nous sommes bien conscientes des nuances qu'il existe entre l'une et l'autre, notamment en ce qui concerne le *texte plurilingue*. Lors de la lecture et d'autres expériences

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

avec la démarche biographique en classe, nous avons constaté que les étudiants mobilisent les langues différemment, sans que nous en sachions la motivation :

- texte rédigé entièrement en une seule langue ;
- texte en une langue prédominante avec des mots/expressions de différentes langues tout au long du texte ;
- texte écrit en plusieurs langues.

Aucune conclusion ne peut être tirée *a priori* à ce propos. Il nous faudra des recherches davantage poussées pour clarifier les motivations des individus à se servir des langues lors de l'élaboration de leur BL. Nous avons pour autant une piste à creuser : Zeiter rappelle que la rédaction de la BL « est médiée par la langue, ce qui implique que la langue utilisée, c'est-à-dire le répertoire langagier activé et activable, contraint l'expression de la trajectoire en même temps qu'elle structure cette dynamique d'interprétation-action » (Zeiter, 2018, p. 14). Cet aspect peut être un premier postulat pour l'exploitation du choix de la langue par les apprenants.

2.3 Présence du non-verbal

Ayant sollicité un travail essentiellement textuel où il n'était pas impératif d'ajouter des éléments non-verbaux, nous ne nous attendions pas à ce que les apprenants en présentent. Pourtant, sachant qu'il y a eu ceux qui ont mis des photos, des dessins et même des captures d'écran dans leur BL, à côté ou en fin de texte, nous avons décidé d'intégrer cet élément à la grille.

Bien entendu, ce type d'analyse ne sera pertinent que dans certains cas, où la consigne ne prévoit pas d'élément non-verbal. Cet axe peut être adapté dans les cas où la silhouette ou un dessin réflexif sont sollicités et que les apprenants décident d'ajouter des textes explicatifs aux images – ce qui a déjà été repéré chez d'autres étudiants, qui ne font pas objet de la présente analyse et qui peut indiquer que les éléments non-verbaux tout seuls ne suffisent pas à l'expression de ce que les étudiants souhaitent partager à propos de leurs vécus.

L'intégration volontaire de tels éléments facultatifs à la tâche peut donner des indices de la valeur d'une ouverture à la variation de supports, ce qui peut faire appel à différentes formes d'expression de l'individu. Au formateur de s'en servir selon son public, ses besoins et les objectifs visés par l'adoption de la démarche biographique.

Cet axe est analysé selon les deux possibilités : *oui* pour la présence d'éléments non-verbaux dans la BL ou *non* pour son absence.

2.4 Prise en compte de différents contextes d'apprentissage

Dans leur article de 2020, Blondeau et Salvadori font un bilan général des conclusions auxquelles l'analyse de diverses autobiographies langagières les ont amenées : l'autobiographie langagière sert à faire que les individus prennent conscience des multiples cheminements qui les ont menés vers les diverses langues. En plus, elles affirment que, d'après leur analyse :

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

> les heures d'apprentissage d'une langue vivante étrangère à l'école, dans l'éducation formelle, n'ont pas servi à grand-chose. Ce sont par d'autres détours, d'autres situations que les élèves se sont approprié une langue. (Blondeau & Salvadori, 2020, p. 263).

Une telle constatation devient un très fort argument pour l'usage de la démarche biographique dans le cadre de la formation d'enseignants. En tant que locuteurs de certaines langues, les individus ont parfois tendance à ne prendre en compte que celles étudiées en contexte formel.

Par *éducation formelle* nous comprenons les périodes de scolarisation et les cours privés de langues, ainsi que les diplômes qui en découlent. Nous empruntons les mots des autrices pour décrire *l'apprentissage en contexte informel* :

> […] aller chercher, au tréfonds du sujet, les traces d'expériences personnelles, les rémanences d'incidents fortuits, de rencontres, de lectures, de musiques, de films, de découvertes de pays, de cultures qui ont pu déclencher une appétence particulière pour une autre langue (Blondeau & Salvadori, 2020, p. 263).

Cet axe nous permet de vérifier quel type d'apprentissage est pris en compte par les apprenants lors de l'élaboration de leur BL et sur la grille on indique : *formel*, *informel*, *les deux*.

2.5 Structure générale du texte

Dès le départ, nous prévoyions l'observation de la structure chronologique (ou non) des BL. Mais au cours de la lecture des textes, nous avons remarqué que certains étudiants se sont impliqués davantage dans le récit, ce qui nous a amenées à décliner l'aspect « structure générale du texte » en deux sous-éléments : fil narratif et implication du sujet.

2.5.1 Fil narratif (FN)

À propos de l'organisation textuelle des BL, Melo-Pfeifer et Calvo del Olmo (2021, p. 361) affirment, comme mentionné plus haut, que « le récit peut ne pas être chronologique ni linéaire ». Pour vérifier l'organisation chronologique des textes analysés, nous avons décliné l'élément « chronologie » en trois possibilités :

- *fil narratif chronologique :* la vie du sujet est au centre du récit

L'extrait suivant en est un exemple :

> En dehors de l'école, depuis l'enfance je suis en contact […] avec l'italien. Pendant l'adolescence, […] j'ai eu chaque fois plus d'intérêt pour des langues étymologiques et des langues fictives, comme celles de Tolkien et celles des albums, comme Eragon […]. Après avoir commencé la licence en

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

> Lettres, […] j'ai commencé à m'intéresser davantage aux questions étymologiques […]. À cette époque-là, entre 2012 et 2014, j'ai aussi étudié le latin et le tupi […]. En 2013, j'ai aussi aidé une amie qui étudiait le chinois à accueillir des étudiants chinois en échange […]. (BL 1, notre traduction)[4].

- *fil narratif orienté par les langues* : l'ordre dans lequel elles ont été apprises/acquises

En voici un exemple :

> D'abord le portugais […]. Petit à petit j'ai découvert l'anglais […]. Au milieu de tout ça il y a l'espagnol […]. Enfin, il y a tout le reste que la culture et la musique m'ont donné […], j'ai appris à chanter en latin, en allemand et, bien sûr, en italien. (BL 2, notre traduction)[5]

- *sans fil narratif/sans chronologie* : le texte s'organise dans des « blocs », chacun à propos d'une langue, comme le montre l'extrait suivant (Figure 2) – les langues présentées sont le portugais, l'anglais et l'espagnol[6] :

PRATIQUES LINGUISTIQUES

Langues étudiées :

portugais : en plus des études de base de l'élémentaire au lycée, j'ai fait des études approfondies de portugais à la fac [de lettres], les aspects linguistiques, textuels et discursifs, ainsi que des littératures en langue portugaise – celui-ci étant mon aspect préféré parmi toutes les études concernant le langage.

anglais : ainsi que le portugais, j'ai fait des études d'anglais à l'école et pendant la licence, mais aussi dans trois écoles privées de langues, dont deux brésiliennes et une irlandaise ; depuis la fac l'anglais n'est plus une simple langue seconde que j'aime, elle est devenue une constituante professionnelle de ma vie, tenant compte de mes objectifs de travailler avec la langue et, particulièrement, avec sa littérature.

espagnol : à la suite du contact avec l'espagnol dans le cadre d'expériences de *hosting*, je me suis inscrite dans une école de langues dans le campus de l'USP (FEA) [Université de São Paulo, Faculté d'économie, d'administration, de comptabilité et de sciences appliquées], avec le but d'apprendre la langue de manière « plus formelle », envisageant la maîtriser.

Fig. 2 : Exemple de BL sans fil narratif.

[4]Texte original : « Fora do ambiente da escola, desde criança tive algum contato, […] com o italiano […]. Durante a adolescência, […] fui tendo cada vez mais interesse em línguas etimológicas e línguas fictícias, como as de Tolkien e as de livros juvenis, como Eragon […]. Após ingressar no curso de Letras, […] comecei a me interessar mais ainda por questões etimológicas […]. Nessa época, entre 2012 e 2014, estudei também latim e tupi […]. Em 2013, também ajudei uma amiga da habilitação de chinês a recepcionar intercambistas chineses […]. »

[5]Texte original : « Primeiro o português […]. Com o tempo eu conheci o *inglês* […]. No meio disso tudo está o espanhol […]. Por fim, está todo o resto que a cultura, e principalmente a música me deu […], eu aprendi a cantar também em latim, alemão e é claro, em italiano. »

[6]Texte original : « PRÁTICAS LINGUÍSTICAS. Línguas Estudadas : Português – além do estudo básico no Ensino Fundamental e Médio, tive estudos mais focalizados sobre o Português na faculdade, tanto nos aspectos mais propriamente linguísticos quanto nos de texto e discurso, bem como literaturas em língua portuguesa – este último sendo meu aspecto preferido de qualquer estudo relacionado a linguagem. Inglês – assim como o Português, tive estudos de Inglês tanto no nível básico quanto na graduação, mas também passei por três escolas de idioma no decorrer dos anos, duas brasileiras e uma irlandesa ; na faculdade, o Inglês deixou de ser apenas uma segunda língua pela qual eu tenho apreço, tornando-se também uma constituinte profissional da minha vida, tendo em vista meus objetivos de trabalhar com a língua e, em especial, sua literatura. Espanhol – Após o contato com o Espanhol por experiências de hosting, me inscrevi em uma escola de idiomas localizada na própria USP (FEA), com o objetivo de aprender "mais formalmente" a língua, mirando na proficiência. »

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

2.5.2 Implication du sujet

Blondeau et Salvadori (2020, p. 262) définissent l'autobiographie langagière comme « un récit de vie centré sur les déclinaisons langagières des individus. Cependant, « les langues ne sont pas des monades, des totalités fermées sur elles-mêmes ». Cela nous a amenées à vérifier comment les étudiants se représentent l'avènement des langues dans leurs parcours de vie : est-ce qu'ils les décrivent comme des événements dont ils ne sont pas responsables, comme si les langues étaient *des monades*, ou au contraire, se positionnent-ils au centre des événements, assumant que les langues leur sont « arrivées » dans des moments de vie bien précis, qui peuvent être décrits et ressentis ?

Pour répondre aux questions ci-dessus, nous avons ainsi organisé cet axe :

- *subjectivation du processus* (le récit est présenté avec l'implication du sujet)

Voici un extrait qui en est un exemple :

> La langue espagnole est mon amie. Notre amitié s'est tissée par le contact intense à l'école et au collège, à travers des résumés, des livres, et une Maestra qui fut synonyme d'accueil et de beauté. L'éloignement [de cette langue] a été inévitable, car l'année de *vestibulanda* [celle qui prépare le bac] n'a pas été capable de tenir n'importe quelle autre responsabilité académique que celles liées à la terrible FUVEST [l'examen d'admission à l'université]. (BL 14, notre traduction)[7]

- *objectivation du processus* (le récit est présenté sous forme de faits qui se suivent, sans que la volonté et/ou l'initiative de l'individu n'interviennent). Cet extrait en est un exemple :

> Aujourd'hui, ma langue « *profesió* »[8] est l'allemand, la langue dont l'apprentissage a été choisi pour ma licence. Ma langue « viajes »[9] sont, en fait, deux : l'anglais, dont je me sers lorsque je voyage, et l'espagnol. Le néerlandais, même si je ne le comprends pas très bien, est une langue avec laquelle j'ai vécu pendant quelques jours à Amsterdam […]. Ma première langue étudiée a été, sans aucun doute, l'anglais, langue avec laquelle je suis en contact depuis la petite enfance. […] Ma deuxième langue, l'espagnol, a été étudiée en même temps que l'anglais et le portugais […]. (BL 20, notre traduction)[10]

[7] Texte original : « A língua espanhola é essa minha amiga. Nossa amizade se deu pelo contato intenso no ensino fundamental, com resumos, livros, e uma Maestra que fora sinônimo de acolhimento e beleza. O distanciamento foi inevitável, pois a vida de vestibulanda não deu conta de abraçar qualquer responsabilidade acadêmica não vinculada à tão temida FUVEST. »

[8] « de travail »

[9] « de voyages »

[10] Texte original : « Hoje, minha língua profesió é o alemão, a língua escolhida para aprender como habilitação. A minha língua viajes são, na verdade, duas : o inglês, que eu uso quando viajo, e o espanhol. O holândes, apesar de não entender tão bem assim, foi uma língua que convivi durante alguns dias em Amsterdam […]. A minha primeira língua estudada foi, sem sombra de dúvidas, o inglês, qual tive contato desde pequena. […] Minha segunda língua estudada foi concomitantemente com o inglês e o português. Essa língua foi o espanhol […]. »

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

2.6 Implication émotionnelle

D'après Melo-Pfeifer et Calvo del Olmo (2021), le récit biographique « peut contenir des traits de tensions, de chemins interrompus et repris, de contradictions et de trous noirs narratifs ». Nous avons donc décidé de décliner l'implication émotionnelle en deux niveaux : *simple* et *complexe*.

L'*implication émotionnelle simple* est identifiée lorsque l'auteur du texte ne laisse voir que des indices de son rapport aux langues. Une telle expression peut être du type « j'aime » ou « je n'aime pas », comme on le voit dans l'extrait de BL suivant :

> Je suis tombée amoureuse de la langue et de la culture coréenne en général, j'ai vite décidé de l'apprendre, et cela a duré les deux ans du lycée et a continué pendant les années de ma licence en Lettres – coréen langue de spécialisation à l'USP jusqu'à 2016. (BL 12, notre traduction)[11]

Ou encore il peut ne pas y avoir du tout d'expression d'implication émotionnelle, comme on voit dans le même texte :

> La profession qui m'a amenée à être en contact avec d'autres langues c'était enseignante d'anglais, où j'ai pu être en contact avec l'espagnol avec d'autres enseignants du même centre de langues. J'ai pu connaître l'espagnol de la Colombie à travers le contact avec un collègue colombien, et l'espagnol européen avec une collègue qui étudiait cette langue. (BL 12, notre traduction)[12]

L'*implication émotionnelle complexe* se manifeste lorsque l'auteur du texte exprime ses émotions au contact de la langue en question ou insiste sur les retombées (positives ou négatives) sur soi d'un tel contact. La présence d'adjectifs peut en témoigner, ainsi que la présence d'anecdotes qui dénotent que l'auteur se remémore les faits passés. Voici un extrait qui le montre très clairement :

> Je vais beaucoup parler de ma famille dans ce texte dans la partie consacrée au portugais, car le portugais est ma langue de sentiment, c'est ma langue de famille, de lien. […] Ma deuxième influence a été l'anglais, je me souviens que lors de ma première leçon avec tante Eliane j'ai appris les formes géométriques, j'avais 8 ans, […] la directrice de l'école étudiait à la Cultura Inglesa [école d'apprentissage de l'anglais] et je faisais les devoirs avec elle, jusqu'à ce que j'ai eu 12 ans et ma mère m'a inscrite à un cours d'anglais chez Wizard Cupecê [école de langues à São Paulo]. Là-bas, j'ai

[11] Texte original : « Me apaixonei pela língua, pela cultura em geral, logo decidi começar meu aprendizado da língua, do qual durou dois anos do ensino médio e continuou ao longo dos anos de universidade na habilitação do coreano da USP até meados de 2016. »

[12] Texte original : « A profissão que me trouxe contato com outras línguas foi como professora de Inglês, onde pude ter contato com o espanhol com outros professores da escola de línguas. Tive oportunidade de conhecer o espanhol da Colômbia com um colega de trabalho colombiano, e o espanhol europeu com uma colega que fazia licenciatura na língua. »

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

> grandi et j'ai créé des liens d'amitié que j'entretiens jusqu'à présent. […] Quelques années plus tard, mon premier élève est devenu enseignant, et Dudu, au-delà d'élève, est devenu aussi l'un de mes meilleurs amis de la vie ! […] c'était une journée incroyable où l'amour a vaincu, des préjugés sont tombés par terre donnant place à de l'amour, de la joie, de l'union. C'est des liens qui m'ont été donnés à travers l'insertion de la langue anglaise dans ma vie et je les choisirais mille autres fois, car ils m'ont fait une personne meilleure. (BL 18, notre traduction)[13]

2.7 Mise en dialogues de ses langues

Cet axe peut indiquer le degré de conscience qu'a l'individu de sa propre compétence plurilingue et pluriculturelle. Nous cherchons à identifier si les étudiants voient leurs langues comme des éléments isolés et ne font qu'une « superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes » (Coste *et al.*, 1997/2009, p. 11) ou bien s'ils arrivent à repérer l'influence d'une langue sur les autres et sur leur capacité à en apprendre, à les comprendre, à les mettre en relation, bref, s'ils sont conscients d'avoir une « compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste *et al.*,1997/2009, p. 11).

Ainsi, la BL ayant été sollicitée en début de semestre, elle serait dans ce sens l'outil à travers lequel il nous serait possible de vérifier si les étudiants avaient déjà adopté une telle attitude en face des langues ou s'ils n'y ont été sensibilisés qu'à travers le cours « Intercompréhension en langues romanes ».

La mise en dialogue des langues est analysée selon les deux possibilités suivantes : *oui* pour la présence de la mise en dialogue ou *non* pour son absence.

3 Les données obtenues à partir de la grille

Avant de passer à la présentation des données, nous décrirons brièvement la consigne qui a généré les résultats qui seront analysés par la suite. Pour déclencher la discussion sur la BL, nous avons présenté au groupe la définition de Cuq (2003) en français et en portugais. Puis nous avons montré une silhouette où étaient indiquées les parties du corps où le sujet qui l'a élaborée plaçait chacune de ses langues. Et pour finir, nous avons suggéré quelques points afin de favoriser la réflexion avant la rédaction du texte. Ces derniers éléments sont disponibles dans l'Annexe I proposée à la fin de ce chapitre.

[13] Texte original : « Eu vou falar bastante da minha família aqui na minha biografia na parte de português, afinal português é minha língua de sentimento como disse no começo, é minha língua de família, de elo. […] Minha segunda influência foi inglês, lembro que minha primeira aula com a tia Eliane eu aprendi as formas geométricas, eu tinha 8 anos, […] a diretora da escola estudava na Cultura Inglesa e eu fazia as lições de casa com ela, até que quando eu fiz 12 anos minha mãe me matriculou num curso de inglês na Wizard Cupecê. Ali eu me desenvolvi e fiz amizades que levo até hoje […]. Anos mais tarde, meu primeiro aluno se tornou professor (este é meu último semestre lá como teacher, estou migrando para a coordenação como assistente ainda, no futuro quem sabe como coordenadora), e o Dudu, além de aluno, também virou um dos meus melhores amigos da vida ! […] foi um dia incrível no qual o amor venceu, preconceitos caíram por terra dando lugar a amor, alegria e união. São relações que me foram propiciadas através da inserção do inglês na minha vida e eu as escolheria outras tantas mil vezes que a oportunidade me fosse dada, pois elas me fizeram melhor. »

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

L'exercice d'élaboration d'une BL rend possible des découvertes diverses, parmi lesquelles on peut notamment citer l'éveil d'une conscience linguistique plus large et à partir de celle-ci une reconfiguration des rapports des individus avec leurs répertoires linguistiques et culturels. En observant les données collectées à partir de notre grille d'analyse des BL, il est possible de constater une « hétérogénéité d'usages » (Dahlet, 2011, p. 136), mais aussi de contacts, de types d'apprentissage et de rapports que le sujet peut établir au moment de se confronter avec son parcours en langues.

Comme nous l'avons signalé précédemment, les BL analysées[14] comptaient en moyenne quatre pages : la plus courte en ayant une seule et la plus longue, 14 au total (images comprises). Dans le corpus analysé, nous repérons une véritable pluralité en ce qui concerne le rapport longueur du texte *versus* nombre de langues mentionnées. Nous en avons pris une dizaine d'exemples pour illustrer cette affirmation (Tableau 1).

Tab. 1 : Rapport longueur BL/nombre de langues.

N° de BL	Longueur	Nombre de langues	N° de BL	Longueur	Nombre de langues
14	2p.	3	**1**	1,5p.	9
12	2p.	3	**24**	4p.	10
16	3p.	3	**15**	3p.	10
8	4.	4	**20**	1p.	12
4	4,5p.	4	**5**	4,5p.	14

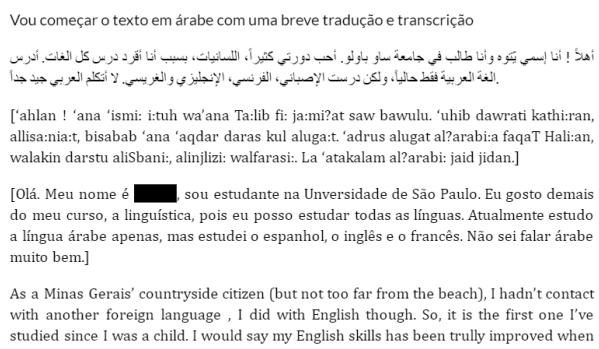
La lecture du Tableau 1 nous permet de conclure que la longueur de la BL n'est pas en lien direct avec le nombre de langues que les scripteurs ont rencontrées au cours de leur vie : les BL 15 et 16 font, toutes les deux, trois pages mais présentent trois et dix langues, soit un grand décalage au niveau du nombre. Un tel décalage se vérifie aussi pour les BL présentant quatre et 14 langues et rédigées toutes les deux sur quatre pages et demie. La BL qui présente le deuxième plus grand nombre de langues, 12, est la plus courte BL du corpus : une seule page. Puisque les étudiants ont à peu près le même âge, il ne s'agit pas d'une différence concernant le temps de vie des individus. Ici il n'est pas question de faire de jugement de valeur mais de vérifier le rapport qu'une telle donnée établit avec les autres axes de la grille. À ce propos, nous pouvons nous poser quelques questions auxquelles nous n'avons pas l'intention de répondre dans ce texte mais qui peuvent intéresser d'autres recherches au sujet des BL : la longueur du texte est-elle une conséquence de l'implication émotionnelle que le sujet noue avec son récit ou bien découle-t-elle plutôt du niveau de subjectivation du sujet ? Quels autres éléments peuvent intervenir ?

Concernant les langues utilisées, la plupart des personnes se sont exprimées sous la forme d'un *texte monolingue*, dont 16 en portugais et un en français. Concernant les langues de rédaction, parmi les 10 textes considérés *plurilingues*, on distingue deux réalités : huit étudiants y ont intégré des exemples de mots et expressions dans les langues citées de manière plutôt « ponctuelle », alors que deux ont alterné des para-

[14] L'analyse que nous présentons ici est issue de la grille qui figure dans l'Annexe II.

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

graphes écrits en deux ou trois langues différentes. C'est le cas de la BL 21 (Figure 3), où l'auteur a commencé son texte en arabe (langue étrangère qu'il étudie actuellement), ensuite il est passé en anglais pour son histoire avec cette langue et enfin il a choisi le portugais pour parler de son intérêt pour les langues natives brésiliennes.



Vou começar o texto em árabe com uma breve tradução e transcrição

أهلاً ! أنا إسمي يَتوه وأنا طالب في جامعة ساو باولو. أحب دورتي كثيراً، اللسانيات، بسبب أنا أقرد درس كل الغات. أدرس اللغة العربية فقط حالياً، ولكن درست الإصباني، الفرنسي، الإنجليزي والغريسي. لا أتكلم العربي جيد جداً.

['ahlan ! 'ana 'ismi: i:tuh wa'ana Ta:lib fi: ja:mi?at saw bawulu. 'uhib dawrati kathi:ran, allisa:nia:t, bisabab 'ana 'aqdar daras kul aluga:t. 'adrus alugat al?arabi:a faqaT Hali:an, walakin darstu aliSbani:, alinjlizi: walfarasi:. La 'atakalam al?arabi: jaid jidan.]

[Olá. Meu nome é [redacted], sou estudante na Unversidade de São Paulo. Eu gosto demais do meu curso, a linguística, pois eu posso estudar todas as línguas. Atualmente estudo a língua árabe apenas, mas estudei o espanhol, o inglês e o francês. Não sei falar árabe muito bem.]

As a Minas Gerais' countryside citizen (but not too far from the beach), I hadn't contact with another foreign language , I did with English though. So, it is the first one I've studied since I was a child. I would say my English skills has been trully improved when

Fig. 3 : Exemple de rédaction plurilingue.

En plus d'évoquer les exemples, les alphabets et la sonorité des langues rapportées, six étudiants ont fait appel à des éléments non verbaux : des photos de famille ou entre amis ainsi que des images servant de métaphores à leurs expériences linguistiques. On peut montrer l'exemple de la BL 8 ci-dessous (Figure 4), où l'on trouve des captures d'écran d'un jeu vidéo auquel le scripteur attribue le perfectionnement de ses compétences en anglais pendant son adolescence.



Fig. 4 : Exemple d'image ajoutée à une BL.

Cette attitude de *prendre en compte les différents contextes* d'apprentissage de langues est présente dans 21 des 27 productions analysées, contre six où seuls les *contextes formels* sont considérés. Par rapport à ceux-ci, en plus du parcours scolaire traditionnel, les étudiants mentionnent les cours privés de langues – particulièrement pour les

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

études en anglais, une pratique très courante au Brésil – et les matières suivies dans le cadre des programmes de leurs langues de spécialité de la licence de Lettres.

Quant aux *contextes informels d'apprentissage*, il est intéressant d'observer la diversité des situations associées aux nouvelles découvertes et acquisitions linguistiques et culturelles, ainsi que les apports affectif et motivationnel qui leur sont attribués. Dans le groupe de 21 textes les ayant cités, on trouve des exemples comme : les situations de voyage, les amitiés faites sur des sites et applications pour l'échange linguistique, la curiosité et les retombées du contact avec des productions culturelles diverses (films, BD, musique etc.), ainsi que les jeux-vidéo, déjà cités.

Afin de tisser toutes ces références dans leurs discours, 23 étudiants ont privilégié un *fil narratif* (*FN*) *chronologique* à partir de deux points de départ : sur 17 de ces productions, l'axe central du récit est l'ordre d'arrivée de chaque langue dans la vie du sujet contre six où les nouvelles langues n'apparaissent qu'au fur et à mesure que l'histoire personnelle du narrateur avance. Même si elle est moins présente, on remarque l'option d'un récit complètement *sans FN, sans indice de chronologie*, organisé sous la forme de « blocs » par langue dans quatre productions. Par rapport à l'implication du sujet, 21 étudiants ont composé des récits avec subjectivation. Ce chiffre correspond presque complètement à l'axe de l'*implication émotionnelle complexe*, observée dans 18 textes.

Un aspect saillant est celui de la structure choisie par les apprenants pour écrire sur leur parcours. Blondeau et Salvadori (2020) déclinent deux chemins d'accès à la mémoire pour l'élaboration de l'autobiographie langagière : l'appui sur des indicateurs certifiés et la quête « au tréfonds du sujet ». Selon leur analyse, en général, le premier chemin amène l'apprenant à rédiger une autobiographie langagière standardisée et par étapes chronologiques où il parle de sa langue maternelle, puis d'autres parlers de la famille et/ou de son entourage, la langue de scolarisation, suivie des expériences d'apprentissage d'autres langues avec la centralité de la figure de l'enseignant. Parmi les BL que nous avons analysées, de nombreuses s'organisent selon une telle structure – y compris les remarques par rapport à l'enseignant qui a suscité la passion pour une langue ou découragé la poursuite de l'apprentissage.

Le second chemin, au contraire, peut amener l'apprenant à se lancer dans l'expérience de rédiger sa BL en revisitant ses expériences, les personnes côtoyées (pour utiliser le terme de Melo-Pfeifer & Calvo del Olmo, 2021), les émotions ressenties ou – empruntant les mots de Blondeau et Salvadori (2020) – en acceptant une prise de risque. Ce dernier chemin a aussi été choisi par certains de nos étudiants.

Finalement, comme dernier point de la grille, nous avons analysé l'attitude de *mettre ses langues en dialogue* – aspect qui nous était cher par son rapport direct avec la thématique du cours « Intercompréhension en langues romanes ». Dans leurs récits, 14 étudiants ont indiqué quelques situations où ils ont mis en relation leurs connaissances linguistiques. Il y a, par exemple, des épisodes de recours (jusqu'à ce moment, inconscients) à l'intercompréhension lors des interactions orales (BL 10), ainsi que la découverte des similitudes diverses entre une paire de langues (le français et l'anglais dans la BL 8 ; l'espagnol et l'italien dans la BL 24) comme stratégie d'apprentissage.

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

Alors, il nous reste une question à exploiter : combien de langues apparaissent en moyenne dans les (auto)biographies de ces étudiants ? Il est important de noter qu'ils étaient libres de lister les langues selon leurs propres critères (d'où notre intérêt de comprendre les contextes de contact/apprentissage qu'ils ont privilégiés). Dans l'ensemble des 27 BL analysées, il y a un total de 30 langues citées, le minimum de langues indiqué par un étudiant équivaut à trois (la langue maternelle + 2) et le maximum à 17, c'est-à-dire, une moyenne de six langues par personne. L'incidence de chacune est indiquée dans la Figure 5.

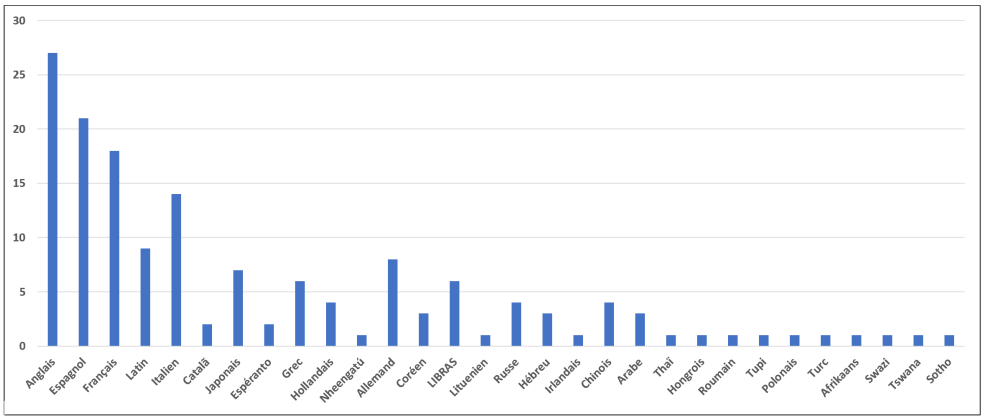


Fig. 5 : Langues citées dans les BL.

Les langues citées vont de l'anglais – langue la plus parlée dans le monde – jusqu'à la langue brésilienne des signes (*Língua Brasileira de Sinais : Libras*) et certaines langues autochtones du Brésil (nheengatu et tupi) et d'Afrique (afrikaans, swazi, tswana, sotho). En ce qui concerne les familles linguistiques, le tronc roman apparaît avec sept occurrences. On y voit également des exemples géographiquement éloignés du Brésil mais dont la production culturelle ouvre le chemin aux découvertes linguistiques, cas du coréen et du japonais. Celle-ci fait aussi partie du groupe de langues de spécialité offertes dans le cadre de la licence en Lettres à l'USP, ainsi que d'autres figurant dans la liste (l'allemand, le russe, le latin, le grec moderne, le chinois et l'arabe) et qui faisaient partie du parcours d'origine de certains de nos étudiants.

En observant ces données, nous faisons une remarque à propos des politiques linguistiques scolaires brésiliennes pour expliquer la présence majeure de l'anglais et de l'espagnol, cités par la presque totalité des étudiants. L'anglais est depuis longtemps la principale langue étrangère étudiée dans les écoles brésiliennes et, depuis 2017, la seule langue étrangère d'enseignement obligatoire selon la loi en vigueur. L'enseignement de l'espagnol, par contre, n'a été obligatoire dans les écoles du pays que pendant un intervalle très court : de 2005 à 2017, dû à la Loi nº 11.161/2005 (*Lei do Espanhol*) – correspondant à la période de scolarisation de la plupart des étudiants de notre groupe.

On pourrait donc dire que, malgré la position géographique du Brésil, qui est entouré majoritairement de pays hispanophones, en réalité, malheureusement, ce qui

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

semble expliquer la forte présence de l'espagnol dans les BL est le résultat de cette loi actuellement abrogée. Son abolition renforce ce que certains spécialistes brésiliens, comme Gilvan Müller de Oliveira, appellent « projet politique intentionnel » (de Oliveira, 2009, p. 9) basé sur le discours du monolinguisme, construit dès l'effacement historique de nos langues autochtones à partir d'une politique linguistique nationale limitée à une logique utilitariste et réductrice.

En guise de conclusion...

Nous commençons par quelques questions pour le moment sans réponse, qui nous aideront à profiter au mieux de la démarche biographique en tant qu'outil pédagogique : comment nous en servons-nous dans nos classes ? Quelles informations pouvons-nous y récolter à propos de nos apprenants ? Et qu'en faisons-nous par la suite ? Nous considérons que la compréhension du contexte éducatif et des besoins spécifiques de chaque groupe nous amènera, en tant que formateurs, à mobiliser de façon utile et pertinente la démarche biographique.

Dans le cadre de cet article nous soulignons que le plurilinguisme en tant que champ d'études, sujet du cours « Intercompréhension en langues romanes », et les pratiques qui en découlent (la BL comprise) étaient complètement nouveaux pour la plupart de nos étudiants. D'où notre intérêt de trouver un outil de recherche contribuant à une première analyse globale, avant de partir vers les spécificités de chaque BL. Cela dit, et étant donné que la validation de la grille était un des objectifs de ce chapitre, nous considérons que son utilisation a répondu à nos attentes.

L'analyse des données issues des axes de la grille nous a permis, dès les premières lectures du corpus, de constater les principaux choix des apprenants face à cette nouvelle façon de s'exprimer par rapport à leurs chemins linguistiques. Et c'est avec un exemple du sentiment énoncé par une des étudiantes à la fin de sa BL, à partir d'une belle expression chinoise, que nous voulons clôturer ce chapitre[15] :

> *Se meu percurso linguístico fosse uma pessoa, a primeira coisa que eu teria a dizer seria : « minhas dez partes te agradecem »* 十分謝謝你!.

Bibliographie

Allouache, F., Blondeau, N., Potolia, A., & Taourit, R. (2022). Autobiographies langagières : arrimages existentiels, transmissions, élaborations identitaires. *Agencements,* 7, 146-178.

Arismendi Gomez, F. (2019). *Dynamiser la formation à l'éducation interculturelle des formateurs d'enseignants de langues étrangères en Colombie : une recherche-action à l'Université d'Antioquia.* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. https://theses.hal.science/tel-02491428

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo.* Edições 70.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (dirs.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées.* Éditions des archives contemporaines. https://hal.science/hal-01436588

[15] Notre traduction : « Si mon parcours linguistique était une personne, la première chose que j'aurais à lui dire serait : "mes dix parts [traduction littérale. En traduction plus libre « mon être tout entier »] te remercient". ».

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

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, n. p. https://shs.hal.science/halshs-00798268v1/document

Blondeau, N., & Salvadori, E. (2020). Introduction. Autobiographies langagières : pour une conscientisation des trajets existentiels et professionnels des enseignants. *Italiano LinguaDue*, *12*(2), 254-267. https://doi.org/10.13130/2037-3597/14988

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

Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* CLE International.

Dahlet, P. (2011). Sciences du langage et didactique des langues : inconsistances et rapprochements. Dans Dahlet Braun, V. (dir.), *Ciências da linguagem e didática das línguas* (p. 135-143). Humanitas.

Hagi, V.-D. (2020). *Du répertoire langagier vers les représentations sur les langues par l'écriture autoréflexive. Proposition d'analyse pour le contexte d'une école secondaire de Roumanie.* [Thèse de doctorat, Université Ovidius, Constanta)].

Kalamakidou, E. (2020). L'autobiographie langagière en classe : trajectoire d'appropriation vers la réflexivité et la conscientisation du capital plurilingue des élèves. *Syn-Thèses, 11,* 43-54.

Kalamakidou, E., Moussouri, E., Koukouli, M., Balita, T., & Tzatzou, D. (2019). L'autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS. *Méthodal*, *3,* 251-266. https://methodal.net/?article221

Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF : Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm

Melo-Pfeifer, S., & Calvo del Olmo, F. J. (2021). A biografia linguística visual como instrumento de pesquisa multimodal sobre o desenvolvimento da competência plurilíngue, *Revista X*, 16(2), 357-380.

Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. Dans P. Blanchet & P. Chardenet. (dirs.). *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées* (p. 144-155), Éditions des archives contemporaines. https://hal.science/hal-01436588

Molinié, M. (2020). Recherche biographique et dynamiques performatives dans l'enseignement des langues. *Italiano LinguaDue, 12*(2), 297-306. https://doi.org/10.13130/2037-3597/14991

Moore, D., Oyama, M., Roy Pearce, D., Kitano, Y., & Irisawa, K. (2020). Biographies langagières et EMILE, quand tous les chemins mènent… au plurilinguisme, même au Japon ! *Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère : recherche et pédagogie, 15*, n. p. https://doi.org/10.4000/ced.2051

Oliveira (de), G. M. (2009). Plurilinguismo no Brasil – repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, *7*, 19-26. http://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf

Sarsur Câmara, É., & Degache, C. (2020). As biografias linguísticas como ferramenta de construção da identidade dos alunos. Apresentação Oral. VIII Simpósio Internacional *Trabalho, Relações de Trabalho, Educação e Identidade*, n. p.

Sarsur, É., & Miranda de Paulo, L. (2022). « Florescer da consciência plurilíngue » : A intercompreensão na formação do estudante de Letras. *Revista X, 17*(2), 483-516. https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/83774/46677

Troncy, C. (2021). Les enseignants, la norme scolaire et la pluralité langagière dans deux écoles immersives à programme français en Californie. Dynamiques des attitudes et des pratiques lors d'une recherche collaborative. *Glottopol*, *35*, 144-171. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_35/gpl35_09troncy.pdf

Tzatzou, D. (2021). Écriture et réécriture de l'autobiographie langagière : quels apports dans la réflexion et conscientisation personnelle ? Une analyse des productions écrites d'enseignants généralistes de l'école primaire. *Syn-Thèses, 11*, 14-26.

Vlad, M. (2015). *Le plurilinguisme dans la formation universitaire des enseignants de langues. Compte rendu d'une expérience en contexte roumain.* Editura Universitară.

Zeiter, A.-C. (2018). *Dans la langue de l'autre. Se construire en couple mixte plurilingue.* ENS Éditions. https://books.openedition.org/enseditions/8459

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

Annexe I – Présentation de la consigne de rédaction de la biographie langagière (document restitué en l'état de sa soumission aux étudiants)

Agora você vai escrever a sua biografia linguística. Comece fazendo uma reflexão com a ajuda do quadro abaixo e das discussões em sala de aula.

Quais são as línguas que você *conheceu* em cada um dos contextos a seguir ?

Importante !

"Conhecer uma língua" pode ser conseguir "identificar", "compreender", "falar", "ler" esta língua.

1. Preencha o quadro com os nomes das línguas que você conheceu em cada um desses contextos :

Langue(s) maternelle(s)	
Familie	
Profesió	
Viajes	
Amigos / vizinhos / templu religios / associazione / autres groupes sociaux	
Prima (1ª) lingua studiata	
Deuxième (2ème) langue apprise (étudiée)	
3ª língua aprendida (estudada)	

2. Busque exemplos de :

   a. eventos específicos ou acontecimentos marcantes que aconteceram em relação a cada uma das línguas que você registrou no quadro ;
   b. o significado pessoal de cada língua em cada etapa da sua vida.

3. Escreva sua biografia linguística na(s) língua(s) à sua escolha. Se quiser, você pode acrescentar um esquema visual ao seu texto (como o esquema do corpo ou outra imagem que te pareça interessante).

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

ANNEXE II – Présentation de la grille complète en portugais

BL do 1º sem IC na USP (2021/1)		Longueur	Langue(s) du texte		Elément non-verbal ?		Valorisation de différentes contextes d'apprentissage	Structure générale du texte FN = fio narrativo				Implication émocionnelle		Langues en dialogue ?	
Etudiant		N. de pages	Monolingue	Plurilingue	OUI	NON	Formel, informel ou les deux ?	FN chronologique	FN par langues, avec chronologie	Sans FN (écriture "en blocs")	Subjectivation	Objectivation	Simples	Complexa	OUI	NON
1		1,5	1			1	les deux	1			1			1	1	
2		1	1			1	ambos		1			1	1			1
3		7	1		1 (fotos)		ambos		1		1		1		1	
4		4,5	1			1	ambos	1			1			1	1	
5		4,5	1			1	ambos	1			1			1	1	
6		4		1		1	ambos	1		1	1			1	1	
7		5,5		1 *		1	ambos			1	1			1		1
8	4 (2 texto/2 imagens)	1			1 (imagens do jogo Tibia)		ambos*		1		1			1	1	
9	3	1	1			1	ambos*			1						1
10	4	1	1			1	ambos		1				1 (com algumas línguas mais que outras)	1	1 *	
11	7			1 (gravura equilibrista)			ambos		1			1		1	1 *	
12	2	1	1			1	ambos			1		1	1			1
13	3	1	1			1	ambos		1		1		1			1
14	2	1	1			1	formal*				1					1
15	3			escreveu o nome da língua "na língua"	1 (ilustrações p/ algumas línguas)		ambos		1		1			1	1	
16	3			1 (cita expressões com alfabeto chinês)		1	ambos		1		1			1	1	
17	4,5	1				1	formal	1			1					1
18	14			1 (expressões)	1 (fotos de família)		ambos		1		1			1		1
19	2,5			1 (expressões)		1	ambos		1		1		1		1	
20	1			1 (1 exp FR)		1	ambos		1			1	1			1
21	2			1 (Ar-IN-PT)	1 (mapa "indígena" de MG?)		formal		1			1	1		1	
22	5	1				1	ambos		1		1			1		1
23	1			1 (lit AL, 1 frase em FR)		1	formal		1			1	1			1
24	4	1				1	ambos (mas +formal)		1		1			1	1 *	
25	5	1				1	ambos	1			1			1	1	
26	8	1				1	ambos (+informal)		1		1		1 *		1	
27	4	1				1	ambos			1		1				1

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