

## Investiguer le profil plurilingue des collégiens de la région de Dobroudja par la biographie langagière

Veronica-Diana HAGI<sup>1</sup>

### *Abstract*

In the contemporary reality, educating in the spirit of multilingualism is no longer a desideratum, but becomes action and a condition for success. In the context of Romanian education, it is undeniable that there is an openness to language learning, with all levels of education requiring the study of at least two foreign languages. We studied the linguistic profile of middle school students in an urban school in the Dobrudja region, known for its ethnic and linguistic diversity. In order to describe this profile, we used the language biography as a means of investigation. The peculiarities of the autobiographical speech lead to very interesting testimonies on the multilingualism of the subjects, which admit their multilingual openness by asking themselves about the why of the phenomenon, its dimension, its role in their social and professional future.

**Keywords:** *language biography; plurilingualism; self-reflexive writing; plurilingual competence*

### **Introduction**

**L**a préoccupation pour une formation plurilingue des élèves est une réalité dans le contexte de l'enseignement roumain, étant donné le fait que ceux-ci apprennent pendant leur scolarité deux langues étrangères, prévues par les programmes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale, qu'ils ajoutent au roumain, langue obligatoire de l'enseignement, et, parfois, à une langue maternelle qui est autre que le roumain.

Dans la région de la Dobroudja, le phénomène du plurilinguisme s'avère très intéressant dans le milieu scolaire parce que beaucoup d'élèves sont bilingues étant donné qu'ils appartiennent à l'une des 18 ethnies minoritaires qui cohabitent. Ces élèves apprennent en famille leur langue

---

<sup>1</sup> Veronica-Diana Hagi, Ecole Doctorale des Sciences Humaines, Directrice de la thèse : conf. dr. habil. Monica VLAD, Université « Ovidius » de Constanta, veronicahagi@yahoo.com

maternelle, en général, mais ils étudient aussi le roumain à partir de l'âge de trois ans le plus souvent, au moment de leur entrée dans des maternelles, car il n'y a pas d'écoles où chaque ethnie puisse étudier sa langue et dans sa langue. Le roumain est la langue véhiculaire et la langue de scolarisation obligatoire. Ce profil se complexifie encore au moment où les élèves commencent à étudier les langues étrangères obligatoires, deux parmi l'anglais, qui est presque toujours la première langue étrangère introduite à l'école, et le français, l'allemand, l'italien ou l'espagnol.

Vu cette réalité, nous nous sommes intéressée au profil linguistique des collégiens d'une école centrale de la ville de Constanța. Nous nous sommes posé plusieurs questions : est-ce que les élèves sont vraiment conscients de leur profil linguistique complexe ? Est-ce qu'ils développent une conscience plurilingue ? Est-ce qu'ils comprennent les avantages d'être en possession d'une compétence plurilingue afin de la transformer dans un atout pour leur avenir social et professionnel ? Est-ce qu'ils ont l'intention de se construire une image positive de soi en tant que *je* énonciateur à l'apparence polyglotte ? Nous avons utilisé comme outil d'investigation la biographie langagière, reconnue pour ses vertus formatives auprès des publics d'adultes (notamment enseignants / futurs enseignants), mais moins utilisée dans la formation des élèves de niveau collège.

Dans cette contribution, nous allons présenter, d'un côté, la spécificité discursive de la biographie langagière en tant qu'exercice d'écriture autoréflexive, et, de l'autre côté, des témoignages tirés de biographies langagières des collégiens de Constanta, que nous allons analyser et commenter afin d'obtenir des réponses aux questions formulées précédemment.

### **1. Corpus d'analyse**

Pour notre démarche analytique, nous avons utilisé un corpus formé de 212 biographies langagières recueillies pendant plusieurs étapes, entre 2015-2018, auprès d'élèves de 11 à 15 ans, étudiant à l'École Gymnasiale Numéro 30 « Gheorghe Titeica » de Constanta. Il s'agit d'élèves du milieu urbain, déroulant leur scolarité dans une école centrale et provenant des familles assez aisées, dont les parents ont fait, dans une grande partie, des études supérieures, ce qui justifie l'intérêt appréciable pour l'étude des langues perçues comme une chance pour l'avenir professionnel de leurs enfants.

Les élèves ont fourni des rédactions qui ont une longueur qui varie entre 2-3 paragraphes et 3-4 pages, aucune contrainte de longueur

minimale ou maximale n'ayant été formulée par le professeur. Il y a des élèves qui ont préféré créer des sous-chapitres dans leurs récits, pour chaque langue mentionnée. Quelques-uns ont préféré seulement nommer la langue dont ils avaient l'intention de parler, d'autres, plus poétiques, ont mis des sous-titres chargés d'éléments stylistiques qui laissent déjà entrevoir les représentations que ces élèves ont sur les langues prises en considération. Il est intéressant aussi qu'il y a des cas où on retrouve des sous-titres, des citations ou des exergues pour la majorité des langues répertoriées, seules quelques-unes ne bénéficiant pas de tels artifices stylistiques. Cela indique, en général, le type de rapport que l'individu entretient avec une langue ou autre, problématique ou non.

En ce qui concerne la constitution de ce corpus, nous nous sommes posé la question suivante : comment mettre en place cet exercice d'écriture réflexive vu que la biographie langagière n'est pas prévue dans les programmes scolaires officiels ? Il n'y a que peu d'objectifs éducatifs centrés sur l'autoréflexivité dans les programmes de langue maternelle et, pour les langues étrangères, ceux-ci manquent complètement. Cet exercice s'avère utile afin que les élèves soient plus prêts à entretenir un rapport correct avec les langues comprises dans leurs répertoires. Pour le contexte de notre recherche, nous avons trouvé les opportunités suivantes : nous avons fait réfléchir et écrire les apprenants à l'occasion de la Journée Européenne des Langues, de la Journée de l'Éducation, de la Journée de l'Europe, de la semaine dédiée au programme national L'École Autrement, pendant les classes de FLE ou de vie<sup>2</sup> à l'occasion de la rédaction du portfolio européen des langues.

## **2. Le statut discursif des biographies langagières**

Nous allons expliquer d'abord pourquoi nous nous sommes occupée de la biographie langagière comme exercice d'écriture autoréflexive. De ce point de vue, nous nous posons quelques questions fondamentales : Qu'est-ce que c'est que l'écriture autoréflexive et pourquoi le travail biographique s'y encadre ? Dans quel but faire réfléchir les élèves – quels sont les bénéfices et quelles sont les limites de cet exercice ? Comment mettre en place cet exercice d'écriture réflexive ? Quel est le statut des instances énonciatives dans une telle production écrite ?

---

<sup>2</sup> En roumain, ce terme correspond à la classe de dirigentie, la classe de conseil et d'orientation.

La notion de réflexivité est une notion polysémique, invoquée dans plusieurs champs scientifiques. Nous retenons pour l'instant l'acception suivante, appartenant à Vandenberghe et citée par Bibauw et Dufays (2010) : « retour du sujet sur l'objet par lequel le sujet se tourne vers ses propres opérations pour les soumettre à une analyse critique. » Cette approche va dans le sens de comprendre la réflexivité comme autoréflexion, car il n'est pas question de tout acte réflexif qui porte sur tout type d'objet, mais seulement de celui qui porte sur des actions du sujet. Même s'il y a beaucoup de chercheurs qui laissent la notion de réflexivité se superposer sur celles de *métacognition*, de *savoir sur les savoirs*, de *réflexivité sur les connaissances*, nous restons dans la sphère de la pédagogie de la réflexivité et de son importance.

Dans ce contexte, la première question serait pourquoi la biographie linguistique s'encadre dans le travail d'écriture réflexive ? Si nous dépassons la simple étymologie de l'expression, *auto-bio-graphie linguistique*, la réponse est évidente : c'est parce que, par la consigne, l'enseignant demande aux élèves un effort réflexif considérable, ceux-ci ne devant pas uniquement relater une ou plusieurs expériences vécues, mais aussi prendre du recul sur ces expériences. Cet acte est le premier dans les opérations mentales qu'il fait, l'écriture vient dans un second temps et consiste dans l'« effort d'intériorisation et de mise en évidence de ce qu'a enclenché la confrontation comme remise en question. » (Bibauw, Dufays, 2010)

Ana Isabel Andrade (2010), en résumant la finalité de cette activité autoréflexive et tenant compte des tendances les plus modernes dans la didactique, surtout de la didactique du plurilinguisme et de l'interculturel, précise que les biographies langagières et éducatives aident le sujet à

*« réfléchir sur l'identité comme quelque chose d'unique, mais aussi de pluriel dans un mouvement permanent. Les biographies servent à mettre en évidence la différence de chacun d'une manière simple, mais aussi incompréhensible, dans la mesure où il est toujours difficile de reconstruire le parcours de vie de chaque individu. La réflexion sur soi-même ou la conscience de soi est ici confrontée avec le regard de l'autre, comme un des premiers pas vers la compréhension plurilingue et interculturelle et de son importance éducative. »* (Andrade, 2010 : 1)

En ce qui concerne la définition de la biographie langagière, nous préférons la définition de Jean-Pierre Cuq, la plus adaptée, à notre sens, au corpus de biographies langagières rédigées à l'école :

*« 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 : 36-37)*

Nous avons opté pour cette définition complexe parce qu'elle représente la réponse à une question qui pourrait se poser : n'est-il pas exagéré / risqué de demander à des élèves qui sont si jeunes d'écrire leur biographie langagière ? Le *je* énonciateur n'est-il pas trop jeune face à ce type de provocation autoréflexive ? Et, finalement, comment appeler le *je* énonciateur dans ce contexte ? Nous ne pouvons pas nous limiter à la dénomination d'*élève* ou *apprenant*. Daniel Delas, en 2006, énumère les différentes modalités par lesquelles les chercheurs désignent le *je* énonciateur d'une biographie et analyse les limites de chacune d'elles. Deprez utilise le mot *personnes* dans le contexte migratoire, mais aussi utilise-t-elle la notion de *narrateur* ou *héros*, Perréaux fait référence aux *sujets* et aux *biographés*, et, finalement, Delas exprime son option pour le participe actif *biographant*, en lui semblant plus approprié, parce qu'il se pose la question si tous les apprenants s'arrogent le même statut dans le cadre de leur rédaction. Il cite Christiane Perréaux (2002 : 83) pour laquelle l'accent porte sur le *biographique* conçu comme

*« processus d'actualisation de faits, d'événements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire, de retours en arrière pour comprendre son présent langagier, de construction de soi autour de la thématique des langues. Le biographique permet un rappel personnel de l'histoire de ses contacts avec les langues et les personnes qui les parlent, une mise en mots de connaissances ou d'expériences passées influençant la construction présente ou à venir de nouveaux savoirs. » (Delas, 2006 : 13).*

Premièrement, nous insistons sur le contexte de rédaction des biographies qui forment notre corpus, le contexte scolaire parce que celui-ci entraîne une limite de cet exercice : la question de la sincérité. L'élève qui rédige sa biographie ne peut pas éluder le fait que le destinataire de sa rédaction est l'enseignant. Même s'il n'y a pas de notes, de lecture en classe et que tout reste confidentiel et intime, l'enseignant est toujours présent derrière ces rédactions. Il faut minimiser autant que possible le côté d'évaluateur associé au statut de chaque professeur. Celui-ci donne la consigne de travail, il est chargé d'autorité et a plusieurs « pouvoirs » associés à son statut – évaluer, apprécier, critiquer, obliger les élèves de faire quelque chose, hiérarchiser, etc. Le danger que les élèves ne soient pas

sincères est réel. Le bon déroulement de l'activité – c'est-à-dire une activité qui accomplisse le but de la sincérité - dépend en premier lieu du climat de confiance réciproque instauré en classe. Mais Bibauw et Dufays spécifient aussi, en mettant au deuxième plan la question de la sincérité :

*« Il n'existe pas de critère probant pour distinguer un écrit réflexif sincère d'un écrit réflexif feint. Mais comme on peut également considérer que le simple fait de mettre en œuvre des marques génériques de l'écriture réflexive suffit déjà à faire preuve d'une distance significative à l'égard d'un savoir ou d'une action, on peut se demander si l'objectif premier des dispositifs centrés sur l'écriture réflexive ne pourrait pas être simplement de favoriser la mise en œuvre de certains indicateurs de réflexivité, en renonçant à spéculer sur la part de sincérité qui leur est sous-jacente. »*

(Bibauw, Dufays, 2010 : 13)

Deuxièmement, il faut se poser le problème du rapport entre réflexivité et altérité dans la rédaction d'une autobiographie langagière. Il est obligatoire que la pratique réflexive tienne compte de l'altérité, qu'elle repose sur l'altérité qui l'aide beaucoup dans sa construction. En s'inspirant des études de P. Ricoeur, de Robillard propose même la notion d'*altéroréflexivité* : « on construit simultanément le soi et l'autre dans un espace social historicisé en repérant des fragments du passé, en leur donnant du sens dans une interprétation de l'histoire à la lumière du futur. » (Delas, 2006 : 13). Ce terme, *altéroréflexivité*, vient de la manière de concevoir le *je* comme *un autre* lorsqu'on écrit sur soi-même. C'est la prise du recul qui mène à ce fait et cette distanciation est absolument nécessaire pour que la biographie soit sincère, et par cela, exploitable au profit du sujet et du destinataire.

De cette manière, nous arrivons au troisième problème, celui de la réalisation de la biographie langagière : production auto-adressée ou alter-adressée ? Dans le contexte de l'écriture scolaire il est évident le fait que le destinataire est l'enseignant, ce qui constitue une spécificité de la biographie langagière rédigée en contexte scolaire, mais aussi est-il vrai que « le bénéficiaire de cette écriture est en principe le scripteur lui-même, en ce sens qu'il est censé mener cette réflexion à son propre usage. » (Delas, 2006 : 13).

Ces considérations sur la biographie langagière, en général, et sur la biographie langagière rédigée en contexte scolaire, en particulier, prouvent le fait que nous sommes devant un statut discursif à part de ces productions, où les voix énonciatives s'entrecroisent de manière complexe.

Quant à l'énonciateur qui est à l'origine du discours, on va essayer de le décrire à partir de la définition fondatrice de Benveniste (1966 : 252) : « *Je* signifie "la personne qui énonce la présente instance de discours contenant *je*" ». Mais cette définition a engendré elle-aussi deux modalités distinctes de lecture :

« (1) *une lecture qui vise le référent de ce je ; « énonciateur » est alors employé de manière très lâche comme un équivalent de « locuteur » pour désigner le producteur de l'énoncé, sans spécification supplémentaire ; (2) une lecture qui appréhende l'énonciateur seulement comme l'instance, dont je est la trace, impliquée par l'acte d'énonciation en train de se faire et qui n'a pas d'existence indépendamment de cet acte. » (Maingueneau, 2002 : 224)*

Selon Ducrot (1984 : 199), cette distinction s'explique par le couple locuteur-L, qui est « le responsable de l'énonciation considéré uniquement en tant qu'il a cette propriété » et le locuteur-λ qui est « un être du monde », « une personne complète » qui est la source de l'énoncé.

Notre intérêt est celui de surprendre les traits spécifiques du *je*, plutôt un locuteur λ, qui s'entend dans les biographies langagières, à lui identifier, par l'intermédiaire des éléments récurrents lexicaux, grammaticaux et pragmatiques identifiés dans ces compositions, les particularités, voire la complexité.

La présence du *je* dans les biographies langagières s'affirme à plusieurs niveaux que nous avons présentés dans un article paru en 2018. Selon nous, il est important de comprendre que :

« *Le premier, le plus simple, le plus visible et qui ne sert apparemment qu'à l'identification par le professeur, au sens propre du mot, de l'auteur de la biographie, est le simple fait de noter son nom et son prénom en tête de page. Ce geste fait partie d'une coutume qui permet à l'enseignant d'attribuer le produit d'une activité à un certain élève. [...] En fait, le geste de signer sa production est une prise de conscience responsable de son travail et cela représente le premier pas vers un processus plus complexe par lequel l'auteur assume sa production. » (Hagi 2018 : 93)*

Mais ce processus par lequel le *je* énonciateur assume sa production n'est pas une démarche si simple. En tant qu'enseignant, nous avons essayé de rendre les élèves confiants par la création d'une atmosphère propice à la sincérité, afin que toute peur ou timidité disparaisse. La conséquence a été que les sujets n'ont plus ressenti le besoin de se mettre à l'abri de l'anonymat dans leurs témoignages.

Toujours sur ce plan, le *je* énonciateur renvoie plutôt à une « instance de production verbale en chair et en os » (Maingueneau 2002 : 228). Par conséquent, notre analyse aurait pu avoir un côté quantitatif visant l'âge, le sexe, la classe et l'ethnie des sujets, mais notre intérêt a été dirigé vers une analyse qualitative de leurs biographies langagières.

Pour ce qui est du *je* dont la voix *s'entend* dans ces rédactions s'il s'agit d'un *je* que nous pouvons définir, en citant Maingueneau, comme « une instance attachée à la situation construite par le discours [qui est] un processus d'étayage réciproque entre le dire et les conditions de ce dire » (Maingueneau 2002 : 228). En effet, nous avons observé dans la pratique que le contexte de rédaction, caractérisé par des traits tels *scolaire* et *mi-formel*, mène à des conséquences très intéressantes au niveau discursif qui décrivent la complexité du champ du *je*, mais aussi l'aire du *tu*, qui est l'enseignant et qui suscite le problème de la sincérité. Nous avons remarqué que le type de *je* assumé par l'auteur dans sa rédaction est mis en évidence dès les premières lignes de la composition, mais il n'est pas obligatoire que l'énonciateur le garde à travers toute sa composition. Bien au contraire, nous avons lu et analysé beaucoup plus de biographies où nous entendons plusieurs types de *je* que des textes à *je* unique. C'est de cette manière que les biographies langagières deviennent plus complexes et qu'elles gagnent de la force en plan autoréflexif. Parmi les facettes identifiées de ce *je*, nous pouvons énumérer : le *je* qui affirme son identité, le *je* qui se construit une image positive, le *je* timide qui se construit une image positive, le *je* qui n'a pas de bon résultats en FLE, le *je* qui a de bons résultats en FLE, mais qui ne l'aime pas trop, le *je* à l'apparence polyglotte, le *je* qui se projette dans l'avenir. Nous avons établi cette classification à la suite de la lecture des biographies langagières du point de la tonalité générale de la rédaction et de l'intention du *je* énonciateur de circonscrire sa relation avec le *tu* enseignant.

Dans la deuxième partie de cet article, nous nous concentrerons sur le *je* à l'apparence polyglotte, qui révèle une grande ouverture plurilingue et qui construit son image positive, dans ce cas celle de locuteur plurilingue, prête à être fournie au *tu* enseignant.

### 3. L'ouverture plurilingue des sujets

Dans ce qui suit, nous allons présenter quelques fragments tirés des biographies langagières des élèves dans lesquels ils présentent des contacts

plus inédits avec les langues, c'est-à-dire des « rencontres » avec d'autres langues que celles comprises dans le profil habituel formé à et par l'école, composé du roumain, de l'anglais, du français, et pour les ethniques turcs (et tatars), du turc en tant que langue maternelle. La diversité des langues retrouvées dans ces témoignages prouve que la démarche autoréflexive imposée par ce type d'exercice d'écriture sur soi mène à des réflexions sur l'ensemble des langues avec lesquelles les sujets ont interagi durant leur vie. Nous allons observer comment cette ouverture plurilingue est favorisée par des facteurs très différents.

Pour commencer, nous exemplifions la situation d'un sujet qui se rappelle une expérience linguistique qui a débuté à l'âge de 5 ans, à cause d'un problème médical personnel :

(1) „*Limba italiană – ceva frumos*

*Limba italiană am învățat-o încă de când aveam 5-6 anișori; din cauza unor probleme de sănătate, am fost nevoită să o învăț pentru că a trebuit să plec în Italia, ba chiar am fost la școală acolo câteva luni. Am învățat-o cel mai repede și mi-a intrat imediat în suflet... În prezent, o vorbesc aproape în fiecare zi acasă, să nu îmi pierd din puținul accent pe care îl am și ca să îmi păstrez vocabularul la fel de bogat cum era când am plecat de acolo. ”*  
(C. V., 15 ans, VIIIe classe)

L'expérience de contact de cette fille avec la langue italienne est liée donc à une expérience de vie problématique. Étant malade, la solution de ses problèmes de santé venait d'Italie. La voilà donc plongée dans un autre contexte où, pour ne pas perdre une année d'étude, elle a été inscrite pour quelques mois dans une école italienne. L'adolescente ne donne pas de détails quant à l'apprentissage de l'italien, elle n'utilise pas de métalangage, elle se contente d'un sous-titre – *Ceva frumos* - qui, pour elle, concentre toute son admiration pour cette langue latine. L'aspect le plus intéressant est le désir de l'élève de ne pas perdre ses acquis en italien, car elle dit faire des efforts – des exercices quotidiens de communication – pour garder l'accent et le lexique. Elle envisage donc de conserver sa compétence communicative orale, étant peut-être intéressée non seulement en termes de culture générale à l'italien, mais aussi pour ses projets d'avenir.

Dans l'exemple suivant, le sujet s'éloigne de l'espace linguistique européen, en décrivant sa passion pour le japonais :

(2) „*Limba japoneză. Hmm... De unde să încep ? Primul meu contact cu limba japoneză a fost în clasa a 3-a, când tatăl meu se uita la ceea ce părea a fi un desen animat, așa că am decis să mă uit și eu. El mi-a explicat că*

*acela este un anime, desen animat japonez. Am văzut tot animeul respectiv împreună cu el, după care am făcut o pauză în a mă uita până în clasa a 6-a, când m-am reapucat de ele. De atunci, mă uit în continuu și cu ajutorul lor am descoperit pasiunea pentru limba japoneză și pentru Japonia.*

*Fac cursuri de japoneză de aproape o lună și sunt ferm convinsă că nu voi renunța. Plus că vreau să ajung în Japonia cu familia mea și încă o prietenă și se știe că japonezii nu sunt prea familiarizați cu engleza, așa că trebuie să știi puțină japoneză ca să te descurci pe meleagurile lor.*

*Japoneza este deja una dintre limbile mele favorite, ceea ce face ca totul să fie foarte ușor de învățat, de la scris până la gramatică. Și o pot auzi în fiecare zi datorită animeurilor. Este o limbă încântătoare, chiar dacă mulți înțeleg doar silabe alandala. Trebuie doar să ascuți mai cu atenție și, ușor, ușor, te vei convinge singur de cât de interesantă este ea de fapt.” (R. A., 14 ans, VIIe)*

Ce témoignage est très complexe. L'adolescente fournit beaucoup d'éléments constitutifs de sa passion pour le japonais : le moment déclencheur, la personne qui a fait le travail de médiation de ce contact, les ressources principales dans l'apprentissage, l'ambition de dépasser le premier niveau – l'éveil au japonais – par le commencement des cours de langue japonaise. On peut remarquer que la fille véhicule des stéréotypes, plutôt personnels, sur les Japonais – « (...) se știe că japonezii nu sunt prea familiarizați cu engleza. » Elle se transforme en promotrice du japonais en expliquant que, si l'on dépasse les difficultés phonétiques – une perception disparate de syllabes, dit-elle – cette langue asiatique devient très intéressante. L'adolescente dépasse le plaisir, l'hédonisme d'apprendre une langue parce que celle-ci lui donne accès à ce qu'elle aime, elle se sent obligée de faire un plaidoyer pour le japonais, en pensant que si les autres s'intéressent au japonais, son bonheur sera encore plus profond. Il faudrait peut-être associer ce témoignage inédit avec les particularités de l'âge adolescent. Les adolescents, en général, aiment être différents, aime se distinguer des autres et pour ce sujet, le japonais est la langue qui lui confère l'unicité.

Pour continuer, nous allons mettre en évidence la situation d'un élève d'ethnie turque qui entretient une relation problématique avec sa langue maternelle, à laquelle il reconnaît ce statut spécial, mais pour laquelle il ne ressent aucune passion. Par contre, l'arabe lui attire l'attention plus que le turc :

- (3) „Ultima limbă pe care am învățat-o este araba. Această limbă destul de complicată am învățat-o într-o vară, când am stat cu unchiul meu, care a fost profesor de turcă și de arabă. În fiecare zi învățam câte o literă, două din alfabetul arăbesc, iar pe parcurs am început să învăț să citesc propoziții și chiar câteva rugăciuni din Coran.” (I. E., 15 ans, VIIIe)

Ce qui est très intéressant quant à ce fragment est le fait que l'élève appartenant à l'ethnie turque, qui a rejeté le turc pendant sa première enfance à cause de la pression indirecte du groupe d'amis avec lesquels il voulait interagir et qui lui a imposé le roumain, ne fait aucune tentative de refuser l'arabe. Il est vrai qu'il ne fait pas une présentation très affective de cette langue, comme pour le japonais dans le fragment précédent, mais il l'accepte. À remarquer quand même qu'il ne dit rien sur un possible perfectionnement en turc, même si son oncle – la personne ressource pour l'arabe – lui enseigne les deux langues.

Parfois, l'inclusion de certaines langues dans la biographie langagière d'un sujet ne dépasse pas la simple curiosité qui donne naissance au désir d'explorer d'autres espaces langagiers, d'autres univers linguistiques. Dans les fragments suivants, on pourra déceler une vraie ouverture vers les langues, une ouverture plurilingue qui donne un plus de valeur à ces récits, car ils prouvent en fait que les enfants sont plus désireux d'essayer de nouvelles choses, qu'ils veulent se distinguer d'autres et que les langues, même à peine connues, leur donnent un sentiment de confort et de différence perçue dans un sens valorisant.

- (4) „Moștenire de familie...

*Sunt copilul părinților mei și de aceea face parte din viața mea și vorba volant de zi cu zi... Mama, educată într-un sistem trecut, mai știe frânturi de limbă rusă. Le strecoară discret, amuzant, în câte o discuție. Mie îmi place doar cum sună, neînțelegând ce spune: **Harașo** (scriu cu litere românești, după auz, mi s-au părut întotdeauna matematici superioare literele combinate în limba rusă). Sau: **Zaeț, nu pagadi!** (trântesc aici o transcriere fonetică tragicomică, inserții moralizatoare ale părinților mei în discursuri). Ce să mai spunem de eternul **Șto etă**, însoțit de o ridicare de sprânceană care-mi sugerează că ceva nu e în regulă.” (T. Ș., 15 ans, VIIIe)*

Ici, le russe est seulement la preuve d'une affectivité émouvante qui se manifeste par des codes différents, grâce auxquels les parents essaient de créer des habitudes familiales, de l'intimité, de l'unicité. L'adolescent a décrypté ces expressions en russe à l'aide de la mimique, par exemple, ou à l'aide du contexte communicatif dans lequel ces expressions ont été

introduites et elles font déjà partie d'un rituel familial, d'un espace sécurisant pour l'enfant.

Il existe des adolescents qui sont très réceptifs à tout ce qui se passe autour d'eux en matière de langues. La fille qui écrit le fragment suivant est capable de faire une énumération de (presque) toutes les influences linguistiques qu'elle a vécues.

(5) „*Scurtă introduce*

*Deși am doar 13 ani, pot spune că am avut privilegiul să mă ciocnesc de multe limbi până acum, cu ajutorul călătoriilor făcute, al oamenilor întâlniți și al curiozității mele pentru cunoașterea limbilor. (...)*

***Limba spaniolă, rusă, greacă, ungară, bulgară, turcă, coreeană***

*Cu aceste limbi m-am întâlnit din întâmplare.*

*Spaniola am auzit-o când bunica mea se uita la telenovele, iar eu eram în cameră cu ea și mă jucam cu păpușile, așa că doar ascultam. Rusa o știu tot de la bunicii mei, care îmi mai zic câteva cuvinte câteodată. Greaca o știu de la o prietenă cu care fac cursurile de actorie. Maghiara o știu de când am fost în Apuseni și erau unele locuri în care scris în maghiară și unii oameni vorbeau maghiara. Bulgara o știu datorită excursiilor de o zi în Bulgaria. Turca o știu din cauza serialelor turcești la care se uita bunica mea și, de asemenea, pentru că am colegi care sunt turci sau tătari. Coreeana o știu pentru că mă uitam împreună cu bunica mea la seriile coreene de pe TVR1. (...)*

*În încheiere, aș vrea să zic că sunt o persoană căreia îi place să învețe limbi noi. Sunt profund recunoscătoare faptului că pot călători și că am șansa să le aud vorbite de oameni ce le vorbesc ca limbi materne. Nu mă voi opri din a învăța limbi străine, pentru că fiecare dintre ele este o mică aventură. Și cui nu-i plac aventurile?” (R.A., 14 ans, VIIe)*

Il faudrait signaler, dans ce témoignage, un choix intéressant en matière lexicale : tandis que pour le japonais, qu'elle dit aimer extrêmement – voir le fragment (2) – et qu'elle ressent le besoin de l'approfondir, la fille utilise le verbe *apprendre*, pour toutes ces autres langues elle utilise le verbe *savoir* répétitivement et, au début, le verbe *se heurter*. Après, le sujet ne décrit pas sa compétence réelle dans ces langues-ci, mais plutôt, paradoxalement, le fait qu'elle a des connaissances partielles, très peu nombreuses qu'elle ne veut pas approfondir et pour lesquelles elle n'a (encore) aucun projet d'avenir. Pour elle, savoir quelques expressions et avoir lu quelques mots à l'occasion de certains moments de sa vie signifie *savoir* la langue en question parce que cette langue ne l'intéresse pas trop

pour l'instant. C'est surtout le désir de l'adolescente d'impressionner par l'énumération de plusieurs langues. Dans le contexte de la rédaction de la biographie langagière en contexte scolaire, le *je* énonciateur ne peut pas s'empêcher de construire une image positive de soi, une image valorisante auprès du professeur – le *tu* destinataire du texte autoréflexif.

Le fragment qui suit est très intéressant du point de vue de l'ouverture plurilingue, parce ce témoignage est plein de réflexions personnelles de l'adolescente sur le processus d'apprentissage, approfondi ou pas, de certaines langues. Elle cherche des raisons pour ses renoncements, pour ses « tentations » exotiques, pour son acheminement « sérieux » vers l'anglais et le français :

- (6) „M-am apucat de rusă în clasa a 4-a, semestrul al 2-lea pentru că mi s-a părut interesantă și neobișnuită. Am făcut rusă până în iulie când mama mi-a zis că o să mă mut la Școala 30 și că o să învăț franceză. Am fost dezamăgită pentru că urma să mă mut, dar nu era singurul motiv. Nu puteam să mai fac rusă pentru că urma să învăț franceză și trei limbi străine pentru o fată de 10 ani și jumătate nu era deloc ușor. Așa că am ales să las rusa și să mă concentrez pe engleză și pe franceză. Dacă o să mai am o ocazie să reîncep limba rusă o să o fac cu mare drag pentru că nu știi niciodată când o să îți folosească o limbă străină. Atâtea limbi străine știi, de atâtea ori ești om. (...)

În vara lui 2014, am fost la Londra, într-o tabără internațională, unde erau adolescenți de toate națiile, cum ar fi bulgarii. Am cunoscut o bulgăroaică, Karina, cu care încă mai țin legătura și care m-a învățat niște bulgară. Timp de două săptămâni m-a învățat puțin câte puțin și chiar mi s-a părut foarte interesantă limba bulgară. După ce m-am întors în România, pur și simplu nu am mai învățat nimic pentru că efectiv mi-am zis: Nu cred că bulgara e o opțiune bună. Așa că m-am lăsat de bulgară și m-am orientat pe franceză și pe engleză.

M-am apucat de limba urdu pentru că am găsit-o pe Google Translate și mi s-a părut amuzant, dar nu serios, să știu câteva cuvinte esențiale. Știu să număr până la 5, să mă prezint, 2-3 formule de salut și cam atât. M-am lăsat de ea pentru că m-am apucat de ceva mai amuzant: limba zulu. M-am apucat de zulu din același motiv pentru care mă apucasem de urdu: Google Translate. Nu m-am apucat serios pentru că știam de la început că nu o să îmi trebuiască în viață, ci doar ca să mă amuz. Momentan știu să număr până la cinci, să mă prezint și câteva formule de salut. M-am oprit din a

*învăța zulu pentu că mi-am zis: Lasă prostiile și concentrează-te pe altceva!"* (M. M., 14 ans, VIIe)

Il y a plusieurs aspects à mettre en évidence dans ce long fragment autobiographique. Tout d'abord, il faut remarquer la panoplie très diverse de langues que la fille essaie d'apprendre : elle passe d'une langue slave comme le bulgare à une langue appartenant au groupe nguni – le zoulou – et à une langue du groupe indo-iranien – l'ourdou. Cette fille apprend les langues surtout par curiosité et pour se lier d'amitié avec d'autres gens. Mais elle possède un esprit critique très développé et elle fait des hiérarchies qui lui semblent très justes et avoue dès le début qu'elle approche les langues par amusement ou par curiosité. Pour elle, le français et l'anglais sont au sommet de cette hiérarchie axiologique personnelle parce que ce sont de langues de prestige, des langues apprises en contexte scolaire et des langues qu'elle considère comme des opportunités de carrière dans l'avenir. C'est pour cela qu'elle développe une sorte d'autocensure formulée très clairement dans un monologue intérieur : *Nu cred că bulgara e o opțiune bună.* ou *Lasă prostiile și concentrează-te pe altceva!* L'adolescente s'exprime d'une manière assez vague en parlant du bulgare lorsqu'elle dit que ce n'est pas une bonne option. C'est peut-être à cause des représentations personnelles qu'elle a de cette langue, à cause de l'influence de la famille ou de l'école où on ne l'enseigne pas, ou aux stéréotypes socioculturels sur les Bulgares que les Roumains ont développés. Malgré sa curiosité qui la distingue d'autres élèves du même âge, la jeune adolescente reste très sélective au moment où elle dépasse cette simple curiosité et elle installe des filtres axiologiques qui la mènent à approfondir les langues qu'elle considère importantes.

En général, les jeunes adolescents provenant des familles où l'intérêt pour les langues est important reprennent dans leur discours des syntagmes, qu'ils ont intériorisés, d'une manière presque inconsciente, par l'écoute répétitive des conseils donnés par les parents. Ils parlent de l'utilité des langues étrangères qu'une personne connaît, ils parlent de leur avenir, ils parlent de leur disposition à s'investir dans l'apprentissage, même si c'est difficile, ils adoptent donc un ton responsable qui semble dépasser en quelque sorte le niveau de maturité présumé par leur âge.

Voici quelques exemples :

(7) *„Așadar, aceasta este biografia mea lingvistică și am trăit clipe minunate învățând aceste limbi minunate cu oameni minunați. Nu sunt foarte multe, dar în prezent am doar 14 ani, iar viața continuă ...*

*mai am timp să învăț altele și să le perfecționez pe acestea.” (A. A., 14 ans, VIIIe C)*

(8) *„Viitorul vieții mele lingvistice va fi belgiana (sic!), o limbă asemănătoare cu olandeza și germana, ceea ce mă sperie de acum, dar știu că, după ce mă voi muta în Belgia, mă voi descurca deoarece acolo se vorbește și în franceză, și în engleză, bază pe care mi-am format-o în acești an. Chiar dacă mă voi muta, nu o să uit România, limba română, amintirile de aici și chiar școala.” (C. A., 15 ans, VIIIe C)*

(9) *„Știu să vorbesc în foarte multe limbi și acesta este doar începutul vieții mele. Pe parcurs vreau să învăț foarte multe limbi la perfecție, să mă descurc în orice țară și să am un serviciu foarte bun.” (I. D., 14 ans, VIe A)*

Ces affirmations ne sont pas étonnantes si parce que les élèves proviennent de familles assez aisées et qui montrent un intérêt élevé pour l'apprentissage des langues, en envisageant parfois la possibilité d'émigrer. Il faut remarquer l'existence d'une vision claire pour certains adolescents, une vision dans laquelle leur avenir est étroitement lié à l'apprentissage des langues, parfois très diverses, même surprenantes. Pour eux et pour leurs familles qui les soutiennent, apprendre des langues étrangères est un but concret, un investissement nécessaire et sûr dans l'éducation afin de réussir dans le futur.

Nous pouvons affirmer qu'ils sont conscients d'être dans la possession d'une compétence plurilingue, telle qu'elle a été définie en 1997 et reprise en 2009 par Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zarate dans l'ouvrage intitulé *Compétence plurilingue et plurielle - Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*.

*« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'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, Moore et Zarate 2009 : 11).*

Nous avons observé dans les biographies langagières des sujets le fait que, même s'ils n'utilisent pas de concepts tels *être plurilingue*, *bilinguisme*, *plurilinguisme*, *compétence plurilingue*, ne bénéficiant pas d'un éveil de la conscience plurilingue dans le contexte scolaire, dans la pratique ils vivent ces réalités et ils en perçoivent les avantages et les opportunités de développement personnel ultérieur.

### Conclusions

Une première conclusion tient au fait que l'enseignement roumain propose un curriculum où les langues trouvent toujours une place importante, malgré le fait que pendant les dernières années, pour des raisons économique-financières, nous avons assisté à des décisions visant l'élimination des classes à étude renforcée de la première langue étrangère au collège, par exemple. La permanence, quand même, de deux langues étrangères au niveau collège et lycée assure une formation plurilingue des élèves, qui leur donne la possibilité de se construire réellement en tant qu'être plurilingue.

Deuxièmement, le milieu urbain est privilégié du point de vue de l'apprentissage des langues parce que l'intérêt des élèves est très soutenu par l'intérêt des parents, les apprenants étant orientés vers l'appropriation des langues dans le contexte scolaire, mais aussi dans le privé. Les bonnes conditions matérielles des familles urbaines mènent à des investissements réels dans le domaine des langues : matériaux auxiliaires en classe, achetés par les parents, afin de soutenir le travail des professeurs de langues, cours particuliers, financement d'examens internationaux dans le but d'obtenir des certifications reconnues au niveau mondial.

Finalement, avoir interprété les biographies langagières des collégiens a été un exercice d'analyse révélateur afin d'observer l'ouverture plurilingue des adolescents, leur appétit et leur curiosité pour les langues. Nous ne pouvons pas négliger le contexte de rédaction de ces textes (à l'école et à la demande du professeur), ce qui peut engendrer quelques éléments spécifiques, surtout celui que le *je* énonciateur envisage toujours la lecture de son texte par le *tu* qui est son enseignant. D'ici, une bonne organisation de sa rédaction, un point d'interrogation, parfois, sur la sincérité des témoignages, une censure ou, au contraire, l'envie d'impressionner le *tu*.

Encourager une formation plurilingue dès l'âge le plus jeune et créer des cadres propices pour l'autoréflexivité, qui a une spécificité indéniable due au contexte scolaire et au statut des instances énonciatives, est une orientation qui correspond à la réalité ethnique et linguistique du monde contemporain où les frontières sont très dynamiques et ne représentent plus des murs infranchissables.

### Références bibliographiques

1. ANDRADE, Ana Isabel (2010), « Construire sa biographie linguistique et éducative ». Disponible sur : <http://archive.ecml.at/mtp2/Lea/results/Activities/anaisabel1.pdf>, dernière consultation du site le 3.07.2016.
2. BENVENISTE, Émile (1966), *Problèmes de linguistique générale, 1*, Gallimard, Paris.
3. BIBAUW, Serge & DUFAYS, Jean-Louis (2010), « Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. Repères pédagogiques », revue andragogique marocaine, Université Hassan II-Mohammedia / Éditions Bouregreg, <hal-00798613>. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00798613>, dernière consultation du site le 10.07.2018, p.13-30.
4. CHARAUDEAU, Patrick & MAIGUENEAU, Dominique (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris.
5. COSTE, Daniel, MOORE, Danièle, ZARATE, Geneviève (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle – Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.
6. CUQ, Jean-Pierre, (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International, Paris, p.36-37.
7. DELAS, Daniel (2006), « Instances du sujet et travail en biographie langagière ». In Molinié, M. (coord.) (2006) *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Le français dans le monde. Recherches et applications. <halshs-01224908>. Disponible sur : <https://halshs>.

archives-ouvertes.fr/halshs-01224908, dernière consultation du site le 10.02.2019, p.12-16.

8. DUCROT, Oswald (1984), *Le Dire Et le Dit*, Les Editions de Minuit, Paris.
9. HAGI, Veronica-Diana (2018), « Les biographies langagières des apprenants de niveau collègue : entre le *je* polyphonique et le *tu* enseignant ». In METAPHOR, SPATIALITY, DISCOURSE: Roots, Routes and Displacement. *The Annals of Ovidius University of Constanța: Philology Series* Vol. XXIX, 2/2018, p. 90-102.
10. MAIGUENEAU, Dominique (1991), *L'Analyse du discours*, Hachette Supérieur, Paris.
11. PERREGAUX, Christiane (2002), « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin Vals-Asla*, no.76, *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, p.81-94, Biel / Bienne.
12. THAMIN, Natalie & SIMON, Diana-Lee (2007), « Réflexions épistémologiques sur la notion de "biographies langagières" », disponible sur [https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L-Simon\\_et\\_N-\\_Thamin](https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L-Simon_et_N-_Thamin), dernière consultation du site le 15.03.2019.

### Notice biographique

**Veronica-Diana HAGI** (n.1976) est professeur de langue française à l'École Gymnasiale numéro 30 « Gheorghe Țițeica » de Constanța et doctorante en troisième année à l'École Doctorale de Sciences Humaines de l'Université « Ovidius » de Constanța, collaboratrice au Département de Langues Modernes. Elle prépare une thèse dans le domaine de la sociolinguistique, intitulée « La Biographie langagière – un outil didactique plurivalent ». Elle a publié des articles sur le domaine large du plurilinguisme dans des réseaux nationaux et internationaux. Elle a suivi les cours du master « Langue française et plurilinguisme dans l'espace européen » (2014-2016), à l'Université « Ovidius », finalisés par un mémoire sur la biographie linguistique comme outil didactique à la portée des enseignants. Parmi ses domaines d'intérêt, nous retrouvons la littérature roumaine, la littérature comparée, la didactique du FLE, les approches plurielles dans la didactique des langues.