



HAL
open science

Outils pour favoriser la prise de conscience plurilingue auprès des étudiant.e.s en 1ère année de Licence LEA

Isabel Repiso

► To cite this version:

Isabel Repiso. Outils pour favoriser la prise de conscience plurilingue auprès des étudiant.e.s en 1ère année de Licence LEA. Interculturel et enseignement-apprentissage du français à l'université, Dec 2017, Tabarka, Tunisie. halshs-03330978

HAL Id: halshs-03330978

<https://shs.hal.science/halshs-03330978>

Submitted on 1 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

OUTILS POUR FAVORISER LA PRISE DE CONSCIENCE PLURILINGUE AUPRÈS DES ÉTUDIANT.E.S EN 1^{ÈRE} ANNÉE DE LICENCE LEA

Isabel.repiso@uha.fr

Maître de conférences, Université de Haute Alsace
ILLE - Institut de recherche en Langues et Littératures Européennes (UR 4363, UHA)

La prise de conscience métalinguistique constitue un palier fondamental dans la construction de la compétence interculturelle (i.e., des connaissances permettant la compréhension des relations entre *le monde d'où l'on vient* et *le monde de la communauté cible*, CECRL 2001). Nous présenterons les contenus et les exercices par lesquels nous avons articulé un axe transversal d'éveil à la conscience métalinguistique au sein d'un cours de 12h en modalité TD pour les étudiants inscrits en première année de licence Langues Étrangères Appliquées. Notre pratique s'inscrit dans un cours de Linguistique au sein duquel nous avons proposé des sujets favorisant une réflexion auprès des étudiant.e.s sur leur identité en tant que sujets plurilingues. La sensibilisation à la conscience métalinguistique s'est fait par l'explication des quelques notions clé en sociolinguistique comme celles de capital culturel, langue légitime et violence symbolique (Bourdieu 1979, 1982, 1998). Ces notions ont été reliées à des sujets d'actualité. Les travaux finaux des étudiant.e.s sous forme de récits biolinguistiques révèlent une prise de conscience leur permettant de se positionner de manière critique par rapport à l'emploi de la langue et du langage sur le plan des interactions sociales.

Mots-clés : Didactique, éveil aux langues, compétence interculturelle.

« *Homme ou femme, je prends le risque de mettre en question ma pensée, mon langage et toute identité qui s'y abrite. Je suis hors-pair.* »
Julia KRISTEVA. (2013). *Seule une femme*. Paris : L'aube.

Introduction

Depuis l'essor de l'approche actionnelle en didactique de langues, au début du XXI^{ème} siècle, l'apprenant est considéré comme un acteur social à part entière dont les capacités et les ressources cognitives, affectives et volitives devraient être intégrées par l'enseignant dans le processus d'appropriation (CECRL 2001 : 15). L'intégration de la dimension sociale dans le parcours formateur de l'apprenant permet aux enseignants de langues d'incorporer des notions issues de la sociologie afin d'associer le développement de la compétence langagière à celle de la compétence interculturelle. La prise de conscience interculturelle est à la base d'importantes habiletés comme les capacités à agir en tant que médiateur et à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (CECRL 2001 : 84). En France, la mise en valeur de l'interculturel a rendu possible l'avancement vers une pédagogie adaptée aux territoires plurilingues d'Outre-Mer qui comptent une grande population créolophone et amérindienne. La création du dispositif *Intervenants en langue maternelle* mis en place par le Rectorat de Guyane précise que la médiation entre les familles et l'école constitue l'un des trois axes d'action de ces professionnels (Académie de Guyane 2018 : 8). L'analyse des pratiques et attitudes linguistiques auprès d'un groupe d'enseignants et d'un groupe d'élèves en contexte guyanais a révélé que le dispositif ILM contribue à infléchir les politiques éducatives marquées par un idéal monolingue et de séparation des langues (Alby et Légglise 2014). Ainsi, certaines pratiques comme l'alternance codique,

l'éveil aux langues, les récits bio-linguistiques ou le tandem interculturel trouvent progressivement leur place au sein des écoles en territoires plurilingues. Le cas d'Outre-Mer constitue un cas d'application réelle de l'interculturel sur le marché du travail dans le milieu de l'éducation.

L'objectif de notre article est d'expliquer comment l'enseignant de langues peut agir afin de susciter une réflexion interculturelle auprès des étudiants universitaires. Le présent article s'articule autour de quatre sections. Dans la première, nous présenterons les spécificités d'enseigner des langues dans un territoire où – du point de vue historique – l'héritage linguistique et culturel de l'alsacien et de l'allemand est indéniable. La deuxième section sera consacrée à la démarche suivie dans notre cours pour rendre possible que les étudiants se pensent en tant qu'acteurs sociaux plurilingues dotés d'un certain volume de capital culturel. Dans la troisième section, nous analyserons leurs récits bio-linguistiques dans l'objectif de décrypter ses représentations sociolinguistiques. Dans la quatrième section, nous discuterons les avantages pédagogiques de l'outil « récits de vie » dans la prise de conscience plurilingue préalable à toute compétence interculturelle. Finalement, un commentaire récapitulatif sera dressé en guise de conclusion.

1. Enseigner des langues en Alsace : Spécificités contextuelles

Les formations linguistiques offertes par l'Université de Haute Alsace, notamment la Licence LEA et le Master en Traductions Scientifiques et Techniques, ont un marqué caractère professionnalisant. La possibilité de faire un stage professionnalisant d'une durée variable entre 10 et 12 semaines à l'étranger existe en 3^{ème} année de Licence. La proximité avec la Suisse et l'Allemagne rendent cette option séduisante aux yeux des candidats qui souhaitent avoir un premier contact avec le marché du travail sans pour autant s'éloigner de sa région d'origine. Des agences de traduction ou des entreprises avec des bases de données et des services plurilingues sont en générale les cibles de ce type de stage. Le livret de la Licence ne cache pas son caractère professionnalisant :

« La licence LEA a pour but de transmettre aux étudiants des connaissances et des compétences en matière linguistique, économique et interculturelle afin de les préparer à travailler dans un contexte international et interculturel. L'aspect interculturel est transversal : il est présent dans de nombreux enseignements, notamment en langue et en économie. [...] L'objectif est aussi d'assurer l'offre des langues appliquées dans une région à très forte activité transfrontalière et internationale. »

Livret de l'étudiant LEA (FLSH, UHA, 2018)

L'une des spécificités de l'Alsace – qui rend possible sa distinction par rapport à d'autres territoires monolingues de la France – est son bilinguisme historique français-allemand. L'un des témoignages les plus célèbres à ce propos est le rapport du député Lanthenas à la Convention Nationale, le 18 décembre 1792, qui prône pour l'enseignement bilingue du français et de l'allemand en Alsace (Giacomo 1975). Actuellement, on compte à Mulhouse une trentaine d'établissements éducatifs proposant des cursus bilingues qui intègrent l'allemand (16 établissements de la maternelle à l'élémentaire, 12 collèges et 2 lycées). Quant à l'enseignement de la langue régionale, l'alsacien, ce n'est que jusqu'à bien avancée la deuxième moitié du vingtième siècle que celle-ci a été incluse dans l'offre de l'Education Nationale. En 1951, l'alsacien s'est vu refuser une place dans l'enseignement des langues régionales alors que le basque, le breton, le catalan et l'occitan ont été soutenues par la Loi Deixonne. L'inclusion de l'alsacien dans le système de l'Education Nationale est devenue une réalité grâce à l'arrêté de

1988 portant programme du Baccalauréat, qui prévoit des enseignements en langue, littérature et civilisation. Les spécificités que nous venons de mentionner font en sorte que l'étudiant alsacien inscrit en 1^{ère} année soit sensible à la diversité linguistique. Si on assume que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » (CECRL 2001 : 83), on peut alors présumer qu'un francophone natif ayant grandi en contact avec l'alsacien – à quelques kilomètres de distance de la frontière avec la Suisse ou l'Allemagne – aura une bonne prédisposition pour l'interculturel. La question qui se pose pour les enseignants souhaitant intégrer l'interculturel de manière transversale dans leurs pratiques est de trouver un point de départ suffisamment intéressant pour engager les étudiants dans une démarche de réflexion et de prise de conscience. Suivant l'idée selon laquelle une démarche interculturelle suppose une capacité à se décentrer, à dépasser ses préjugés pour tenter de comprendre l'autre et soi-même (Barthelemy 2007 : 139), nous avons jugé convenable de prendre l'identité plurilingue de nos étudiants comme point de départ vers l'interculturel.

2. Structuration du cours : Notions théoriques et sujets d'actualité

Notre intervention s'est déroulée dans le cadre d'un cours de Linguistique orienté vers la dimension sociale de la langue dont la modalité d'évaluation était TP (travaux pratiques). Ce cours s'est tenu au 2^{ème} semestre et constitue la prolongation naturelle d'un cours magistral du 1^{er} semestre consacré à la présentation de certaines notions linguistiques de base. Ces cours, de 12 heures chacun distribuées en 12 séances de 60 minutes, appartiennent à un tronc commun qui doit être validé par l'ensemble des étudiants inscrits en 1^{ère} année (soit environ 60 effectifs). Tous les étudiants ont l'anglais comme L2 et peuvent choisir entre l'allemand, l'espagnol et l'italien comme L3. Le syllabus de notre cours a compris cinq axes principaux :

1. Richesse linguistique en France

Fiches de lecture : Rapport Cerquiglini (1999), Coyos (2016)

2. Langue légitime et violence symbolique

Fiches de lecture : Bourdieu (1966, 1979, 1982, 1998), Office de la langue bretonne (2003)

3. L'idéal du monolinguisme

Fiches de lecture : Rapport Grégoire (1794), Loi Toubon (1994), la non-ratification de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires (1992)

4. Langues régionales et représentations

Fiches de lecture : Boyer (2009), Chauffin (2016), Loi Deixonne (1951), Arrêté portant sur l'inclusion des langues régionales au Baccalauréat (1988), Sarpoulet (2009)

5. Niveaux de langue et identités

Fiches de lecture : Ernaux (1997), Eribon (2010)

En guise d'introduction, nous avons présenté aux étudiants la richesse linguistique de la France contemporaine en nous appuyant sur le rapport émis par le linguiste Bernard Cerquiglini sous le gouvernement Jospin en 1999. Ce document a suscité une réflexion portant sur la terminologie pour classer les langues et la distinction entre *langue dominante*, *langue régionale*, *langue territoriale* et *langue étrangère*. Cette unité didactique s'est clôturée avec la présentation des facteurs sociaux et personnels agissant sur l'usage ou l'abandon d'une langue (Coyos 2016).

Notre deuxième unité didactique aborde quelques notions théoriques proposées par le sociologue Pierre Bourdieu indispensables à la représentation de nos étudiants en tant qu'acteurs sociaux

plurilingues. Nous sommes partis de l'idée que chaque individu possède un certain volume de capitaux économique, social, culturel et symbolique pour ensuite évoquer la remise en question de l'idéal d'égalité dans ce sens où chaque individu est fortement déterminé par les conditions de son noyau familial d'origine (Bourdieu 1966). Une réflexion personnelle sur l'identité en termes de capitaux s'est imposée aux étudiants sous forme de débat. La deuxième partie de cette unité a porté sur la notion de violence symbolique liée à la domination linguistique (Bourdieu 1998). A ce propos, nous avons évoqué le cas de figure du déclin progressif du breton à partir de la Grande Guerre (1914-1918) à cause des expériences d'isolation linguistique traumatisantes des ex-combattants brittophones et des humiliations subies par l'emploi de la langue régionale à l'école, comme le port du symbole ou les châtiments corporels (Office de la langue bretonne 2003 : 32).

Notre troisième axe porte sur la diffusion de l'idéal du monolinguisme en France à partir de la Révolution Française et, plus particulièrement, du rapport prononcé par l'abbé Grégoire (1794) à la Convention Nationale. Les notions de *langue nationale* et de *langue de la liberté* évoquées par Grégoire ont été mises en relation avec la notion de *langue légitime*, entendue comme la langue des institutions d'un État ; celle à qui on accorde le statut juridique de langue officielle (Bourdieu 1982). Ce volet a été complété par des fiches de lecture portant sur la Loi Toubon (1994) et sur la non-ratification de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires (1992) par le Sénat le 27 octobre 2015 sous la présidence de François Hollande.

Lors de la quatrième unité didactique nous avons abordé les représentations de deux groupes d'anciens élèves des écoles Calandretas et Diwan par rapport à l'occitan et au breton, respectivement (Boyer 2009, Chauffin 2016). Nous avons conclu cet axe thématique avec la présentation de deux textes législatifs qui ont contribué à la diffusion des langues régionales dans l'Education Nationale (Loi Deixonne 1951, Arrêté portant programme du Baccalauréat 1988).

Notre cinquième unité didactique explore l'identité grâce aux récits intimes délivrés par l'écrivaine Annie Ernaux (1997) et le sociologue Didier Eribon (2010). Il s'agit ici de faire comprendre aux étudiants comment l'identité peut être façonnée selon des vécus personnels comme par exemple le changement du milieu social qu'on côtoie, l'accès à la culture scolaire en âge infantine ou à la culture académique en âge adulte, l'inadéquation du registre de langue à une situation en particulier, etc.

De manière systématique, au cours des 12 séances que nous avons enseignées, on a proposé aux étudiants des échanges sur des sujets d'actualité parus dans les médias. L'objectif de ce faire était de montrer aux étudiants que le monde tel qu'on le connaît est le produit des catégories de pensée avec lesquelles on le regarde. A ce propos, on a montré la première page de la revue National Geographic (janvier 2017) afin de susciter une discussion sur la représentation du genre comme système binaire ou bien comme système multiple. Nous avons discuté à propos de la campagne anglophone *Ban bossy* visant à lutter contre le langage sexiste (Derid 2014) et sur l'introduction, dans le dictionnaire de la langue suédoise, du pronom neutre « hen » afin de regrouper les marques du féminin et du masculin sous une désignation unique dans tout texte officiel (Alessandrin 2015).

3. Récits bio-linguistiques et représentations langagières

L'examen final de notre cours a été conçu de manière à ce que l'étudiant rédige un essai sur la co-construction de son identité plurilingue. Pour susciter ce type de réflexion, nous avons eu recours à une citation du sociologue Zygmunt Bauman (2013). Nous avons aussi suggéré une liste de questions aux étudiants pour leur fournir un cadre sociolinguistique dans lequel ils

devraient se positionner sans difficulté (cf. Annexes). Au total, nous avons recueilli et noté 56 récits bio-linguistiques. Du point de vue pédagogique, le fait de confronter les étudiants à la pratique des récits de vie constitue un exercice fort intéressant dans la mesure où il contribue à rendre visibles les rapports d'interdépendance reliant parcours individuels et structures sociales (Nossik 2011). Cette interdépendance est évidente lorsque l'informant fait référence aux flux migratoires comme trait identitaire de ses origines (extraits 1 et 2) ou bien lorsqu'il raconte les débuts incertains de sa scolarisation en France (extrait 3).

(1) « Mon histoire commence lors des différentes vagues d'immigration, lorsque l'Italie était envahie par la pauvreté. Ma grand-mère a dû quitter le pays sans même avoir des chaussures à ses pieds. Arrivée en France, elle y a rencontré ce soldat qui est devenu mon grand-père. Quelques années plus tard, ma mère est née d'un père français et sur le sol français. En France, il y avait un confort introuvable en Italie. C'est en 1997 que cette femme née en France – avec une mère ne parlant que très peu le français – a mis au monde des jumelles, Dora et Livia. Je m'appelle Livia¹, j'ai dix-neuf ans et je suis dans ce pays aujourd'hui grâce aux flux migratoires. »

Etu24, née en France de mère française d'ascendance italienne

(2) « Je ne pourrais pas me décrire en ne parlant pas de mes grands-parents et de mon père qui m'ont offert la vie que j'ai en fuyant la dictature de Salazar en risquant leur vie pour en trouver une meilleure. Et, d'une autre part, je ne peux pas oublier ma mère et ses parents, qui m'ont offert des connaissances innombrables sur la région où je vis et qui m'ont fait découvrir toute sa beauté. »

Etu31, née en France de mère alsacienne et père portugais

(3) « À mon arrivée en France j'avais huit ans, j'ai commencé à apprendre le français à l'école primaire, je me souviens encore de cette journée. On nous a demandé d'écrire notre prénom ; tous les enfants savaient sauf moi. C'est à partir de là qu'une enseignante de CLIN² m'a remarquée ; elle a décidé de m'emmener dans sa classe d'apprentissage de la langue. J'ai dû suivre le programme de ma classe normal et celui des débutants. J'ai dû travailler très dur pour acquérir cette langue. »

Etu47, née hors France de parents arabophones

Dans les extraits (1) et (2), les informants construisent leur genèse non depuis leur naissance mais bien précédemment, depuis des événements historiques qui ont bouleversé l'Europe au XX^{ème} siècle. Dans les deux cas, le facteur explicatif d'avoir immigré en France est la promesse de meilleures conditions de vie comparé à l'Italie du régime fasciste et au régime dictatorial portugais. Par ailleurs, l'extrait (2) renferme une représentation très positive de la région alsacienne. Dans l'extrait (3), l'informant relie son expérience personnelle concernant l'apprentissage du français à une structure sociale bien précise : les classes autrefois appelées « d'intégration », consacrées à la prise en charge des élèves allophones nouvellement arrivés. Les mots de cet informant révèlent un parcours scolaire plein d'efforts et de travail pour s'approprier du français. Les récits intimes d'Eribon et d'Ernaux introduits dans le syllabus de notre cours semblent avoir des échos dans les extraits (4) et (5) en ce qui concerne la maîtrise de plusieurs registres de langue et le profit qu'on peut en tirer pour grimper socialement.

(4) « Ma mère est coiffeuse et mon père est chargé de communication. J'ai grandi dans un quartier populaire, plus jeune je parlais un français très familier, surtout pendant l'adolescence car je faisais comme mes amis. Mais avec le temps j'ai adopté le langage de mon père, plus courant et mieux

¹ Afin de garantir l'anonymat des informants, les identités de cet extrait ont été remplacées par des prénoms fictifs.

² Classe d'intégration (classe de primo-arrivants en primaire). Acronyme utilisé jusqu'en 2012, remplacé par UPE2A.

apprécié dans la vie professionnelle. J'ai constaté que le langage est une force, il est difficile de réussir si celui-ci est le reflet des quartiers défavorisés ».

Etu22, née en France de mère algérienne et de père mulhousien

- (5) « Je vis le fait d'être bilingue comme une addition car, d'une part, mon cerveau connaît beaucoup plus de mots et a beaucoup plus de ressources qu'un monolingue et, d'autre part, le fait d'être bilingue me permet de communiquer et de créer des liens avec beaucoup plus de personnes. Par ailleurs, le fait d'être bilingue ou trilingue permet de se démarquer des autres au moment de chercher un emploi, c'est donc quelque chose de très positif »

Etu19, née hors France de mère franco-espagnole et père espagnol

Dans l'extrait (4), l'informant semble avoir compris la démarche effectuée par Eribon et Ernaux lorsque ceux-ci racontent d'avoir dû désapprendre le français de leurs milieux défavorisés d'origine pour réapprendre à parler au fil et à mesure qu'ils ont fréquenté des milieux plus cultivés. La gestion de plusieurs registres de langue en fonction du contexte d'usage se révèle donc aux yeux de cet informant un outil précieux permettant l'ascension sociale. Dans l'extrait (5), l'informant met en évidence les potentialités du plurilinguisme pour élargir son capital social et pour se démarquer, dans le marché du travail, par rapport à des concurrents monolingues. La représentation du français comme une belle langue qu'il faut préserver caractérise l'extrait (6), alors que dans l'extrait (7) l'informant considère le français comme la langue prioritaire pour communiquer ses états d'âme malgré sa compétence pour communiquer aussi en allemand.

- (6) « Je suis métissée. Je suis née et j'ai grandi en France, c'est pourquoi ma langue maternelle est le français. J'entends le malgache depuis toute petite mais je n'ai jamais su le parler. Revenons au français, ma langue maternelle : je l'ai toujours bien maîtrisée. Je pense que c'est l'une des plus belles langues du monde et qu'il est vraiment dommage de la dénigrer avec des barbarismes, par exemple. J'aime tellement le français que j'ai fait un Bac littéraire. Dans n'importe quel registre, elle reste élégante. »

Etu45, née en France de mère malgache et père français

- (7) « L'expression des sentiments vient de manière spontanée. Lorsque l'on aime quelque chose ou que l'on est en colère l'être humain a tendance à penser et s'exprimer dans sa langue maternelle, ce qui est mon cas. Quand je suis en colère j'aurai plus d'aisance à m'exprimer en français qu'en allemand car j'ai beau parler plusieurs langues, la langue maternelle prendra toujours le dessus. »

Etu13, née en France de parents algériens

Le lien entre la compétence plurilingue et l'ouverture vers l'altérité émerge dans le discours de deux informants qui, à la différence de leurs collègues, ne possèdent que d'origines françaises. Dans l'extrait (8), l'informant avoue que l'intérêt pour connaître d'autres langues peut certainement enrichir le capital social de l'individu ; affirmation que nous rencontrons aussi dans l'extrait (5) commenté précédemment. Dans l'extrait (9), on peut voir que l'informant se représente l'apprentissage d'une langue comme un processus englobant des aspects linguistiques et culturels. Par ailleurs, il se montre favorable à accomplir des nouveaux apprentissages et se dit « à l'écoute ».

- (8) « Même si chez moi je ne parle que le français, j'essaie de m'améliorer le plus possible dans d'autres langues car j'y vois de grandes opportunités de découvrir, de partager ou de vivre avec de nouvelles personnes. Les langues sont une part de moi que je voudrais voir grandir autant que possible. »

Etu35, né en France de mère et père français

- (9) « Pour répondre à la question *Qui suis-je*, je répondrais une jeune femme passionnée des langues, toujours à l'écoute pour apprendre de nouvelles choses et qui s'intéresse aux langues et aux différentes cultures qui les accompagnent. Sans les langues, je ne serais pas moi. C'est une part entière de ma vie et de mon caractère. »

Etu08, née en France de mère et père français

4. Instruments au service de l'interculturel

Dans sa rubrique consacrée à la prise de conscience interculturelle, le CECRL (2001 : 81) précise que celle-ci passe par la connaissance et la compréhension des relations du « monde d'où l'on vient ». Ce palier se veut préalable au plus complexe exercice d'établir des ressemblances et des différences entre notre monde d'origine et le monde d'une communauté cible quelconque. Par la rédaction d'un essai final dans le cadre de notre cours, nous avons voulu placer ce « monde d'où l'on vient » au centre des réflexions de nos étudiants. En didactique, il est généralement admis que les récits de vie et les journaux de voyage constituent des instruments privilégiés pour mener le sujet plurilingue vers une autocritique/prise de distance des modèles intériorisés (Birello 2014, Ciekanski 2014, Röseberg et Wolfradt 2016). Le corpus de 56 biographies linguistiques que nous avons rassemblé à la fin de notre cours nous a permis de relever des représentations généralement cohérentes avec l'interculturel. On a vu que les étudiants sont capables de mener une réflexion sur comment les langues peuvent faire augmenter le capital social, culturel et symbolique d'un individu. Ils expliquent l'immigration de leurs familles en France par l'ambition de faire accroître leur capital économique. Leurs récits font également émerger la relation entre la maîtrise de la langue légitime des institutions et la possibilité de grimper dans l'échelle sociale. Toutes ces réflexions, ancrées dans le « je » subjectif, se veulent un point de départ vers la compréhension et l'intériorisation des aspects interculturels portant sur l'autre. Mais au-delà des outils et des pratiques enseignantes, une autre variable significative dans la réussite de tout enseignement-apprentissage est constituée par l'enseignant lui-même. A ce propos, nous jugeons le propos du didacticien Christian Puren (2005 : 505) de la plus grande importance :

« Un enseignant efficace est très certainement [...] un professionnel qui a su trouver ou se créer des modes de faire qui lui conviennent personnellement, où il se sent à l'aise et où il travaille avec sûreté et plaisir : on ne peut pas penser la relation enseignement-apprentissage sans penser la relation entre la centration sur l'enseignant et la centration sur l'apprenant, tout aussi nécessaires l'une que l'autre, à la fois antagonistes et complémentaires comme le veut la pensée complexe. »

La proposition de cours que nous avons présentée dans la deuxième section de cet article n'est qu'une possibilité parmi d'autres possibles. Il s'agit néanmoins d'une proposition très personnelle qui est intimement liée à nos lectures privées, aux sujets qui nous intéressent hors notre sphère professionnelle et sur lesquels nous prenons plaisir à nous informer. Par la structuration des différents matériaux qui composent notre cours – du découpage en unités didactiques à la création de fiches de lectures accessibles aux étudiants – nous nous sommes appropriées des notions théoriques pour les transmettre à nos étudiants de manière contextualisée, enthousiaste et engagée. Nous espérons que cette ébauche de proposition puisse inspirer l'articulation d'ultérieurs cours auprès d'autres enseignants intéressés à faire appréhender l'identité plurilingue comme point de départ pour l'interculturel.

Conclusion

Le corpus que nous avons présenté est composé de 56 biographies linguistiques dans lesquelles les étudiant.e.s inscrit.e.s en première année de Licence LEA réfléchissent sur comment les langues viennent construire leur identité. L'exercice de rédaction est survenu à la fin du semestre auprès d'un cours de Linguistique articulé pendant 12 heures de travaux pratiques. Les notions travaillées en classe ont eu pour but de développer une conscience métalinguistique permettant l'étudiant.e de se positionner de manière critique par rapport à l'emploi de la langue et du langage du point de vue social. Les récits recueillis abordent des thématiques expliquées en classe à l'aide des notions clé issues de la sociologie comme le rapport entre langue légitime et ascenseur social. L'étude de ces récits personnels devrait permettre de faire émerger un fragment particulier de réalité sociale-historique du Haut-Rhin et de l'analyser en tant qu'objet social.

Remerciements

Mes plus sincères remerciements s'adressent au comité d'organisation du colloque *Interculturel et enseignement-apprentissage du français à l'université*, ainsi qu'au comité de lecture qui a rendu possible la publication de ce bel ensemble.

Références

- ACADÉMIE DE GUYANE. (2018). *Le livret de l'intervenant en langue maternelle*. Consulté en ligne le 26 février 2020.
- Sophie ALBY, Isabelle LÉGLISE. (2014). Pratiques et attitudes linguistiques des enseignants. Dans I. Nocus, J. Vernaudeau, M. Paia (eds), *L'école plurilingue en Outre-Mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 245-267.
- Arnaud ALESSANDRIN. (2015). Ni « lui » ni « elle », un pronom neutre en Suède. *Le Nouvel Observateur*, publié le 29 mars.
- Zygmunt BAUMAN. (2013). *La vie liquide*. Paris : Fayard.
- Marilisa BIRELLO. (2014). Les récits de vie linguistique et professionnelle dans la formation initiale et continue des enseignants de langue : un dispositif multifonctionnel. Dans Mariella Causa, Stéphanie Galligani et Monica Vlad (eds.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris: Riveneuve, pp. 315-332.
- Pierre BOURDIEU. (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie* 7 (3), pp. 325-347.
- Revue française de sociologie 7 (3), pp. 325-347.
- Pierre BOURDIEU. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en Sciences Sociales* 30, pp. 3-6.
- Pierre BOURDIEU. (1982). *Ce que parler veut dire*. Poitiers : Fayard.
- Pierre BOURDIEU. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Fanny CHAUFFIN. (2016). Entre rêves et réalités : Les lycéens de Diwan. Revitalisation linguistique en Breton et jeunes locuteurs. Dans *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité*, Philippe Blanchet et Martine Kervran (Eds). Paris : L'Harmattan, pp. 103-115.
- Maud CIEKANSKI. (2014). Développer la compétence inter(culturelle) des enseignants de FLE en ligne par le biais de l'apprentissage biographique. Dans Mariella Causa, Stéphanie Galligani et Monica Vlad (eds.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve, pp. 229-249.

- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Jean-Baptiste COYOS (2016). Ecart entre connaissance et usage d'une langue minoritaire : Le cas de la langue basque. Dans Philippe Blanchet et Martine Kervran (eds.), *Langues minoritaires locales et éducation à la diversité*. Paris : L'Harmattan, pp. 103-119.
- Véra Lou DERID. (2014). « Ban bossy » : Une campagne de stars pour décomplexer les femmes puissantes. *Les Inrockuptibles*, publié le 13 mars.
- Didier ERIBON. (2010). *Retour à Reims*. Paris : Flammarion.
- Annie ERNAUX. (1997). *La honte*. Paris : Gallimard.
- Mathée GIACOMO (1975). La politique à propos des langues régionales : Cadre historique. *Langue Française* 25, pp. 12-28.
- NATIONAL GEOGRAPHIC. (2017). *The Gender Revolution*. Special issue, January.
- Sandra NOSSIK. (2011). Les récits de vie comme corpus sociolinguistique : Une approche discursive et interactionnelle. *Varia* 10 : 119-135.
- OFFICE DE LA LANGUE BRETONNE. (2003). *Rapport sur la transmission familiale du breton*.
- Christian PUREN. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Etudes de linguistique appliquée* 4 (140), pp. 491-512.
- Dorothee RÖSEBERG, Uwe WOLFRADT. (2016). Expérience de l'altérité culturelle, autoréflexion et personnalité. Implications pour un cursus universitaire à vocation internationale. Dans Gundula Gwenn Hiller, Hans-Jürgen Lüsebrink, Patricia Oster-Stierle et Christoph Vatter (eds), *Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen. Les compétences interculturelles dans les cursus franco-allemands*. Berlin : Springer, pp. 67-85.
- Jean-Marie SARPOULET. (2009). Du texte à la pratique pédagogique : L'arrêté de 1988 portant programme du baccalauréat et les variantes de l'occitan. Dans Patrick Sauzet et François Pic (eds.), *Politique linguistique et enseignement des « langues de France »*. Paris : L'Harmattan, pp. 47-66.

Annexes

- i. Lisez la citation ci-dessous :

« Sur notre lieu de travail, dans notre voisinage immédiat et dans la rue, nous nous mélangeons chaque jour avec d'autres qui ne parlent pas forcément la même **langue** (littéralement ou métaphoriquement) ou ne partagent pas la même **mémoire** et la même **histoire** que nous. »

Zygmunt Bauman, *La vie liquide* (2013 : 199)
- ii. Exprimez-vous de manière libre mais ordonnée sur votre identité, – *Qui êtes-vous ?* –, et sur comment les langues que vous maîtrisez ou celles que vous êtes en train d'apprendre viennent construire votre identité et votre vision du monde. Vous pouvez vous inspirer des questions qui suivent pour articuler votre essai.
 - Êtes-vous une/un bilingue précoce ou tardive/tardif ?
 - Avez-vous appris votre deuxième langue en milieu scolaire ou dans votre famille ? Quelles sont les personnes qui vous ont transmis votre deuxième langue ? Quels sont les savoirs-être associés aux langues que vous parlez ?
 - Maîtrisez-vous plusieurs registres de langue en français ? Maîtrisez-vous la parole formalisée des institutions et le parler populaire des cités de banlieue ? Comment se sont déroulés vos apprentissages à cet égard ? Quelles sont vos difficultés à cet égard ?

- Êtes-vous capable de changer de registre aisément selon les personnes à qui vous vous adressez ?
- Arrivez-vous à exprimer votre colère ou votre affection mieux dans une langue plutôt que dans une autre ? Si oui, essayez d'expliquer ceci.
- Comment le fait d'être bilingue ou plurilingue vient construire votre identité ? Vivez-vous le fait d'être bilingue comme une addition ou comme une division ?
- En quoi le fait d'être bilingue ou plurilingue vous rapproche des autres ? En quoi ce fait vous éloigne des autres ?
- Votre histoire et votre mémoire sont partie liée avec les langues que vous parlez. Quelle est votre capital culturel et quelles sont vos attentes par rapport à l'avenir ?