

La biographie langagière

Une mise en lumière des pratiques des langues, des savoirs et des identités

Au-delà de la définition du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues et des utilisations préconisées dans les portfolios européens des langues, la biographie langagière a toute sa place en alphabétisation populaire comme outil de prise de pouvoir sur son devenir, qu'on soit ou non francophone. Il s'agit par l'intermédiaire de la biographisation des expériences plurilingues et interculturelles de s'intéresser aux pratiques des langues, marqueurs identitaires forts. La biographie langagière peut servir à la fois à éclairer son parcours, à situer son rapport aux langues, à révéler ses savoirs enfouis, ainsi qu'à situer ses pratiques culturelles à l'échelle de la société. Cet outil, utile à la fois pour les apprenants et pour les formateurs, permet de dépasser une vision standardisée de l'apprentissage et des pratiques des langues, et de développer une observation fine des usages des langues.

Par Aurélie AUDEMAR

« **J**'avais quinze ans. Dans une boulangerie du boulevard Saint-Michel, la vendeuse m'a fait répéter trois fois ce que je lui demandais. Elle ne comprenait pas. Elle a fait une réflexion sur ces 'Espagnols de l'armée en déroute', incapables de s'exprimer. C'était un propos xénophobe comme on en entendait beaucoup contre nous dans ces années-là. Je me suis juré que plus jamais personne ne me dirait pareille chose. Désormais, je parlerai français comme les Français. Je ne refuserai pas pour autant d'être espagnol. Il me fallait pouvoir être les deux, espagnol et français. »¹

« Immédiatement, mais aussi fondamentalement, l'étranger se distingue de celui qui ne l'est pas parce qu'il parle une autre langue. (...) Curieuse, amusante, excitante, cette trace allogène irrite les autochtones : 'En voilà une autre langue', se disent-ils, 'c'est bien un autre (...) qui s'exprime là, il n'est pas des nôtres, il n'en est pas, que veut-il ou elle, on n'en veut pas...' Ce raisonnement ne s'accomplit pas toujours jusqu'à son terme, heureusement. Mais il est sous-jacent aux attitudes les plus tolérantes, et en temps de crise, il ne manque pas de produire les pires effets dont sont capables les humains, c'est-à-dire la chasse à l'homme ou à la femme, et le meurtre. De fait, quel est l'indice ultime d'une identité groupale ? On a pu distinguer des nations qui définissent leur identité à partir de leur appartenance au sol, d'autres, à partir de leur appartenance au sang. La plupart cependant, par-delà le sol et le sang, enracinent leur image identitaire dans la langue. »²

Ces mots de Jorge Semprun et de Julia Kristeva sont une invitation à replacer la question de l'apprentissage de la langue dans l'histoire de la comédie (ou de la tragédie) humaine, à l'inscrire dans le vrai monde, et non à la disséquer dans un laboratoire que serait l'espace de formation, tel un artéfact.

Les formations en alphabétisation engagent apprenants et formateurs dans la découverte et la pratique d'outils majeurs de compréhension, d'expression et de construction de soi et de son environnement que sont les langages oral

¹ Propos de Jorge Semprun extraits de l'article : Michèle GAZIER, Martine LAVAL et Emmanuelle BOUCHEZ, *Français dans le texte*, in *Télérama*, 25 janvier 1997 (en ligne : www.telerama.fr/livre/francais-dans-le-texte,69949.php).

² Julia KRISTEVA, *L'amour de l'autre langue*, Discours d'inauguration au Sommet du livre à la Bibliothèque nationale de France, 13 octobre 2014 (en ligne : www.kristeva.fr/la-traduction-langue-de-l-europe.html).

et écrit. Les mille-et-une formes que peut prendre la langue, en ce qui nous concerne, le français, sont autant de propositions de lectures et de récits du monde. À l'heure de crises et de tensions identitaires fortes, il semble nécessaire de rappeler qu'il n'existe pas de culture « pure », de langue « pure », d'individu « pur »... Il n'existe pas une manière de parler le français ni de l'écrire mais autant de pratiques que de situations, de contextes, d'interlocuteurs. Individus et groupes sont traversés de nombreuses cultures (familiale, générationnelle, régionale, de quartier, de classe sociale, de genre, de travail,...) qui vont se traduire dans leurs pratiques langagières. Contrairement aux mouvements racistes, xénophobes..., notre volonté, en alphabétisation n'est pas de hiérarchiser ces différentes cultures mais bien de les situer et de les comprendre. Développer une conscience des usages de la langue est une étape vers la (re)connaissance et la rencontre d'autres possibles, la construction d'un langage choisi et l'augmentation de son pouvoir d'agir.

Avoir des clés de compréhension de la complexité des situations de communication, se situer dans ses pratiques de la langue, en découvrir de nouvelles à travers le temps et l'espace demande un travail de mémoire, de mise en récit de son histoire, d'écoute de celles d'autres, de pratique de l'altérité et du dialogue interculturel. En cela, les biographies langagières, que l'on retrouve dans les portfolios européens des langues³, destinés initialement à l'apprentissage d'une langue étrangère, constituent un outil pertinent que cet article propose de repenser dans le cadre de l'alphabétisation populaire.

S'emparer du rapport à la langue en alphabétisation

Le questionnaire à l'accueil, que l'on rencontre dans de nombreux centres d'alphabétisation, interroge la pratique de la langue sous deux formes : une implicite par le biais de la nationalité, de l'origine, de la scolarité, des formations suivies, et une autre plus explicite via un test de positionnement évaluant quelques aspects linguistiques. Certains vont plus loin en ajoutant

³ À l'initiative du Conseil de l'Europe, trois portfolios de compétences en langues étrangères ont été réalisés : *Mon premier portfolio des langues*, *Portfolio européen des langues de l'enseignement secondaire*, *Le portfolio pour la vie*. *Mon premier Portfolio* est téléchargeable à la page : www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1030&do_check

des items dont l'objectif est la vérification du statut du français dans la vie de l'apprenant (est-elle sa langue maternelle, seconde ou étrangère ?) et éventuellement en lui demandant de lister les autres langues qu'il parle ou écrit. Si ces données restent informatives et réduites à une formalité administrative, elles ne participeront malheureusement pas au processus d'apprentissage.

La biographisation des expériences langagières propose, elle, de s'emparer de la question de la langue dans un but formatif, de s'engager dans un processus de réflexion et de transformation du regard sur les usages personnels et collectifs. Elle s'inscrit comme un sous-ensemble du récit de vie et prend donc l'angle de la langue pour se raconter. « *Il y a récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue.* »⁴ Elle fait du français un objet d'apprentissage et un objet culturel participant à la construction de l'identité individuelle, de celle des groupes, internes et externes à la formation.

La biographie langagière et le plurilinguisme

Les biographies langagières qui s'inscrivent dans les recommandations du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)⁵, destinées à l'enseignement d'une langue étrangère dans le milieu scolaire ou dans les formations pour adultes, interrogent les expériences existentielles et scolaires, plurilingues et interculturelles. Elles offrent un moyen d'accéder à une compréhension du processus d'apprentissage, un cadre d'analyse du lien entre les situations de communication et les langues utilisées, ainsi que des multiples façons d'apprendre : « *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*

⁴ Daniel BERTAUX, *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*, Paris, Nathan, 1997.

⁵ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, 2001, p. 130 (en ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf).

changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire qui différencient chacun de chacun. »⁶

Les biographies langagières peuvent rencontrer différents objectifs décrits dans une des notes introductives des portfolios européens des langues : « *La biographie langagière retrace tes contacts avec les langues (voir extrait ci-contre), tes progrès d'apprentissage, comme un journal de route. Ce journal va t'aider à te rendre compte de ce que tu sais déjà et ce que tu as déjà appris, à faire le point sur ce que tu peux faire pour apprendre encore plus, et aussi à fixer tes objectifs et à évaluer toi-même tes progrès.* »⁷

L'apprenant est ainsi invité à s'interroger sur son passé linguistique et ses compétences actuelles, à l'oral et à l'écrit, pour mieux construire son apprentissage. Des grilles d'autoévaluation préremplies en fonction des descriptifs des niveaux du CECR sont proposées. Elles sont précédées d'un travail réflexif qui s'intéresse à l'expérience, aux « langues dans ma vie », présenté sous forme d'un questionnement qu'illustrent les exemples suivants :

- **les langues que je parle ou que je comprends** : ma/mes langue(s) maternelle(s) ou première(s), apprise(s) à l'école, en formation, de la famille, des enfants, au travail, en voyage..., ou que j'aimerais apprendre un jour ;
- **comment j'apprends les langues** : quand, où, comment, avec qui j'ai appris les langues que je parle et que je comprends ;
- **comment je découvre d'autres langues, d'autres cultures** : les séjours dans d'autres pays, les contacts avec des personnes d'autres pays, les objets qui viennent de plusieurs cultures... ;
- **les différentes expositions aux langues** : chansons, émissions de radio, bandes dessinées, journaux, communications par téléphone, par correspondance, dans des travaux de groupe ;
- **la relation aux langues** : le plaisir à entendre, reconnaître d'autres langues, à communiquer en se servant de plusieurs langues ;
- **l'apprentissage** : comment améliorer ma façon de parler, comprendre et vérifier ce que je lis, mieux comprendre et vérifier ce que j'entends, relire et

⁶ Jean-Pierre CUQ (dir., en tant que président de l'ASDIFLE), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, pp. 36-37.

⁷ Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues*. Collège, CIEP/Didier, 2003, p. 4.

MES CONTACTS

1 En famille et dans mon environnement, je parle / je lis / j'écoute / je traduis :

(Documents à ranger dans le dossier 2 : « Les langues sous le microscope ».)

quelles langues ?	avec qui ?	dans quelles situations ?

2 J'ai fait des voyages et des séjours dans d'autres pays :

(Documents à ranger dans le dossier 4 : « Mes voyages et séjours à l'étranger ».)

année et saison	pays et langues	avec qui, pour quelle durée, à quelle occasion ?	j'ai trouvé cela

3 J'ai accueilli des personnes venant d'un autre pays :

(Documents à ranger dans le dossier 1 : « Échanges et rencontres ».)

année et saison	pays et langues	qui, pour quelle durée, à quelle occasion ?	j'ai trouvé cela

MES CONTACTS

4 J'ai eu aussi d'autres contacts et rencontres avec des personnes d'autres pays :

(Documents à ranger dans le dossier 1 : « Échanges et rencontres ».)

année et saison	langues et pays	qui, pour quelle durée, à quelle occasion ? (correspondance, stage, rencontre)	j'ai trouvé cela

5 J'ai appris des langues :

langues	apprentissages commentés ou	lieux (école, cours du soir, auto-apprentissage, stage...)	horaire / saracole	type d'enseignement (une langue / bilingue)	apprentissage d'une matière (ex. : histoire en allemand)

6 Je possède des objets qui viennent de plusieurs cultures :

(Complète avec des croix.)

pays/ cultures	objets	timbres	cartes postales / affiches	livres (en langue du pays, bilingues)	caissettes vidéo (en langue du pays, en VO sous-titrées, doublées)	enregistrements musicaux	autres

améliorer mes textes, me donner de l'assurance, me servir des autres langues que je connais ;

– **les projets** : ceux réalisés et ceux que je souhaite réaliser.

Au-delà du questionnaire ou du texte suivi sur des événements marquants, comme présentés ici, la narration de son histoire avec les langues peut prendre toutes les formes expressives possibles. Les ateliers d'écriture peuvent faire sortir des cadres formels pour emmener vers plus de créativité et de liberté, telle l'image des chemins ou des fleuves⁸, ceux empruntés et qui ont réussi, ceux qui ont été plus difficiles et ceux qui n'ont pas été pris, sur lesquels l'on inscrit des dates, des moments importants, des rencontres, des temps forts...

Le récit de leurs réalités individuelles et subjectives embarque les apprenants dans un dispositif où ils découvrent le bagage langagier et culturel de chacun mais naviguent aussi vers de nouvelles compétences grâce à un travail réflexif mis en mots, posé à l'écrit et partagé avec d'autres. De langue enseignée, le français devient langue vécue, langue relationnelle et langue des interactions au sein du groupe.

Aussi : les autres langues pratiquées par les apprenants et qui fondent leur identité plurielle ne sont pas niées. Elles participent à l'apprentissage du français et sont constitutives des compétences interculturelles et linguistiques qui se construisent dans le groupe. Le plurilinguisme et le dialogue interculturel⁹ sont ainsi compris et vécus dans leur complexité et leurs réalités sociales, et non plus comme un agglomérat de pratiques et de cultures : « *Aujourd'hui, il semble que l'intérêt des cultures du monde ne soit plus de se préserver seules. L'intérêt, la question pour les cultures du monde, c'est de savoir comment participer aux mélanges des cultures sans s'y perdre.*

⁸ Voir par exemple : Pascale LASSABLIÈRE-HILHORST, « Le fleuve », une métaphore qui donne la parole à l'acteur, in Michel NEUMAYER et Etienne VELLAS (coord.), *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*, Lyon, Chronique Sociale, 2015, pp. 165-178 ; Anne LOONTJENS, Le « fleuve de vie » comme un des éléments clés d'un processus de transformation Reflect-Action, in *Journal de l'alpha*, n°166, novembre 2008, pp. 66-68 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja166).

⁹ Pour découvrir plus en profondeur ces concepts, les travaux de Danièle MOORE, Geneviève ZARATE et Daniel COSTE sont éclairants sur la question du plurilinguisme. Voir : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2009 (en ligne : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf).

Comment peut-on concourir au monde sans se dilapider, sans s'évanouir, sans se confondre ? Et la réponse semble : qu'il faut être à la fois soi-même et l'autre et un autre. »¹⁰

La biographie langagière en alphabétisation populaire, aussi avec les apprenants francophones monolingues

« Le patois avait été l'unique langue de mes grands-parents. Il se trouve des gens pour apprécier le 'pittoresque du patois' et du français populaire. Ainsi Proust relevait avec ravissement les incorrections et les mots anciens de Françoise. Seule l'esthétique lui importe parce que Françoise est sa bonne et non sa mère. Que lui-même n'a jamais senti ces tournures lui venir aux lèvres spontanément. Pour mon père, le patois était quelque chose de vieux et de laid, un signe d'infériorité. Il était fier d'avoir pu s'en débarrasser en partie, même si son français n'était pas bon, c'était du français. (...) Bavard au café ou en famille, devant les gens qui parlaient bien, il se taisait ou il s'arrêtait au milieu d'une phrase, disant 'n'est-ce pas' ou simplement 'pas' avec un geste de la main pour inviter une personne à comprendre et à poursuivre à sa place. Toujours parler avec précaution, peur indicible du mot de travers, d'aussi mauvais effet que de lâcher un pet. »¹¹

Le « Je ne comprenais rien au charabia des profs », « Je ne peux pas parler devant des cravatés », formulés par des apprenants francophones, renvoie à ce qu'éclaire cet extrait du livre d'Annie Ernaux. Raconter c'est aussi explorer un passé parsemé de hontes, moments constitutifs de son présent. Narrer son histoire monolingue ou plurilingue peut ainsi participer à l'émergence d'éléments déterminants en alphabétisation : la conscientisation du cheminement identitaire et la reconnaissance de savoirs expérientiels. S'emparer de la biographie langagière en alphabétisation serait donc un moyen de rendre apparents les différents groupes d'appartenance et/ou d'exclusion socio-culturelles et linguistiques des apprenants, les analyser au prisme de divers

¹⁰ Édouard GLISSANT, *Entretien*, in *Le Monde*, 2005 (cité par : Julie CRENN, *La Belle Peinture fait escale à l'île Maurice*, in *Africultures*, <http://africultures.com/la-belle-peinture-fait-escale-a-lile-maurice-11925>).

¹¹ Annie ERNAUX, *La place*, Paris, Gallimard, 1983, pp. 62-63.

filtres, pour, en groupe, relever les points de convergences et de divergences, les problématiques individuelles et collectives. Le(s) langue(s) connue(s) des apprenants (locale(s), régionale(s), familiale(s), officielle(s),...), les conditions de leur apprentissage et de leurs utilisations, leurs statuts dans le quartier, la ville, la région, le pays où ils habitent et d'où ils viennent sont autant d'éléments à questionner et à croiser avec les situations passées et présentes dans lesquelles ils se sentent et ne se sentent pas à l'aise en français oral et écrit (lecture et écriture). Ce travail de biographisation pourrait rendre conscient le contexte social et historique dans lequel se construit le « je ».

Éclairer les parcours individuels révèle les savoirs du groupe : toutes les pratiques des apprenants sont rendues légitimes et dynamiques car elles s'ancrent dans des situations, des contextes et une histoire en construction. C'est ainsi que savoir se situer comme acteur social participe à la prise de confiance en soi, peut aider à lever la honte et enfin autoriser à se projeter.

Pour les formateurs, cette démarche fait sortir d'une vision fautive et dangereuse de la langue que l'on retrouve dans les questionnaires d'autoévaluation où l'on demande aux apprenants de cocher : « Je parle correctement le français / je parle mal le français ». Mais qu'est-ce que parler correctement ? Qu'est-ce que mal parler ? Une vision que l'on retrouve aussi dans certaines affirmations : « Il n'a pas de vocabulaire », « Il a un fort accent ».

*« L'accent ? Mais c'est un peu le pays qui vous suit !
C'est un peu, cet accent, invisible bagage,
Le parler de chez soi qu'on emporte en voyage !
C'est pour les malheureux à l'exil obligés,
Le patois qui déteint sur les mots étrangers !
Avoir l'accent enfin, c'est, chaque fois qu'on cause,
Parler de son pays en parlant d'autre chose !... »¹²*

Car pour qui a-t-on un accent ? Qu'est-ce qu'avoir du vocabulaire ? Ces jugements induisent une vision de la langue qui serait un objet figé (serait-ce celle d'un natif idéalisé ?), elles mettent à jour la représentation de l'apprentissage comme transmission d'une seule norme (laquelle ? celle du formateur ? d'un

¹² Miguel ZAMACOÏS, *La Fleur merveilleuse*, Paris, L'Illustration, 1910.

manuel ?). Or la langue se construit socialement : personne, ni les apprenants ni les formateurs, n'est né en parlant ou en écrivant « le » français ou toute autre langue mais chacun a développé des pratiques, en fonction d'environnements donnés, qui se transforment, au contact d'autres, tout au long de la vie. C'est à cela que pourrait s'intéresser la biographie langagière en alphabétisation. Ce travail serait salutaire pour lever cette confusion entre les normes nécessaires à toute situation de communication et la surnorme.

La surnorme voudrait qu'il y ait une seule et bonne façon de dire une même chose. C'est la croyance qu'il n'existe qu'un seul usage digne d'emploi et d'enseignement (le bon usage étant souvent celui de l'élite et non du grand nombre), qu'il y ait une mise en mots idéale, coupée des contingences de la communication. Cette pratique a généralement pour conséquence de mettre les apprenants dans un sentiment d'insécurité et peut provoquer un blocage verbal ou une tendance à l'hypercorrection.

Au contraire de l'attitude surnormative, la recherche et la découverte de normes partagées et non partagées montrent que ces normes sont plurielles et varient selon les circonstances des échanges, les situations, les locuteurs, leurs statuts. Les normes sont alors le fruit d'un rapport entre une mise en mots et une situation et visent à améliorer la communication. Elles se composent de l'ensemble des traits linguistiques, langagiers et sociaux nécessaires au consensus, le conflit étant alors généralement l'expression d'un manque de normes communes, à découvrir et à négocier. En cela, les normes s'inscrivent dans un processus dynamique et peuvent changer.

Interroger tous les types de normes, et pas seulement les normes linguistiques, s'intéresser plus particulièrement aux normes sociales des pratiques des langues écrites et orales, aux rapports de pouvoir entre les groupes culturels semble nécessaire pour comprendre l'importance des savoirs dans toutes situations de communication et ainsi dépasser la dichotomie étranger/belge. C'est ce que met en exergue cet autre extrait d'Annie Ernaux : « *Un dimanche après la messe, j'avais douze ans, avec mon père j'ai monté le grand escalier de la mairie. On a cherché la porte de la bibliothèque municipale. Jamais nous n'y étions allés. Je m'en faisais une fête. On n'entendait aucun bruit derrière la porte. Mon père l'a poussée, toutefois. C'était silencieux, plus encore*

qu'à l'église, le parquet craquait et surtout cette odeur étrange, vieille. Deux hommes nous regardaient venir depuis un comptoir très haut barrant l'accès aux rayons. Mon père m'a laissé demander : 'On voudrait emprunter des livres.' L'un des hommes aussitôt : 'Qu'est-ce que vous voulez comme livres ?' À la maison, on n'avait pas pensé qu'il fallait savoir d'avance ce qu'on voulait, être capable de citer des titres aussi facilement que des marques de biscuits. On a choisi à notre place, Colomba pour moi, un roman léger de Maupassant pour mon père. Nous ne sommes pas retournés à la bibliothèque. C'est ma mère qui a dû rendre les livres, peut-être, avec du retard. »¹³ Le critère « français langue maternelle » ou encore « francophone » ne peut donc suffire pour comprendre le rapport à la langue. Car l'apparente langue commune recouvre une variété de pratiques culturelles qui parfois s'ignorent les unes des autres, se croisent sans se comprendre, se jugent, s'admirent ou se méprisent...

Par conséquent, travailler la biographie langagière dans une visée d'éducation populaire peut offrir une traversée des cultures écrites et orales du français dans les groupes en formation, qu'ils soient francophones ou non, une reconnaissance des identités en faisant émerger toutes les pratiques culturelles et leurs rencontres : les expériences réussies, les zones sensibles et les zones de conflictualités. Des grilles d'analyse comme le juste et l'injuste¹⁴ ou l'entraînement mental¹⁵, pour n'en citer que l'une ou l'autre, bien connues en alphabétisation populaire, peuvent aider à situer les différents usages de la langue dans un cadre d'actions et de valeurs mises en tensions. Dans l'exemple de l'emprunt à la bibliothèque raconté par Annie Ernaux, cette histoire relève-t-elle de l'injustice sociale, du malentendu interculturel, du savoir non partagé, des trois ? Se poser cette question permet d'identifier les différents aspects du problème posé et de l'inscrire dans une échelle individuelle et collective pour envisager les transformations possibles.

¹³ Annie ERNAUX, op. cit., pp. 111-112.

¹⁴ Voir par exemple : Majo HANSOTTE, *Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes*, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014, pp. 12-31 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja192).

¹⁵ Voir : *Peuple et Culture, Penser avec l'Entraînement Mental. Agir dans la complexité*, Lyon, Chronique Sociale, 2003.

Faire le parallèle entre son histoire et celle de la langue c'est, selon les mots de Paul Ricoeur, « être historien et conteur de sa propre vie », passer à l'« *historisation de son parcours singulier* ». La mise en récit des usages de la langue permet de poser le constat de l'infinie variété des possibles qui traversent la langue comme soi-même. Mais c'est aussi découvrir et questionner les choix des usages de la langue qui s'offrent à moi.

Questionner les évidences en proposant d'entrer dans un travail de recherche sur les pratiques de la langue française engagera formateurs et apprenants à se situer dans un ensemble de paradigmes et à rechercher les éléments de contexte qui vont déterminer leurs choix langagiers et linguistiques :

- ce qu'est un langage écrit comparé à un langage oral et inversement, ainsi que ce que recouvre le « monde de l'écrit » dans notre société ;
- ce qu'est un langage savant, littéraire, populaire, familial, familial ;
- la différence de statut politique entre une langue, un dialecte, un patois ;
- ce qu'est un langage professionnel, les particularités de la langue de l'école, des administrations,...
- le statut de la langue française en Belgique et dans les pays d'origine : langue officielle ? la seule ? dominante ? dominée ? de colonisation ? ... ;
- les formes linguistiques spécifiques aux différentes régions du monde francophone.

La biographie langagière en formation de formateurs

« *Le travail biographique repose sur le développement d'attitudes et d'aptitudes fondamentales inhérentes aux situations de communication et d'interaction, à savoir l'écoute sensible, l'écoute de Soi et celle de l'Autre.* »¹⁶ Apprendre à savoir écouter pour se décentrer par rapport à ses propres normes, pour aller à la rencontre de nouvelles, est une des conditions de la construction de communs dans lesquels chacun a sa place. Une socialisation locale non confrontante peut renforcer et enfermer dans une seule vision du monde,

¹⁶ Daniel FELDHENDLER, *Approches relationnelles et actionnelles de récits biographiques*, in Luc COLLÈS, Christine DEVELLOTTE, Geneviève GÉRON et Françoise TAUZER-SABATELLI (éds.), *Didactique du FLE et de l'interculturel. Littérature, biographie langagière et médias*, Cortil-Wodon, EME, 2008.

une seule façon de penser, de parler ou d'écrire. L'ethnocentrisme guette tout autant le formateur que l'apprenant. Faire ce travail de narration, en tant que formateur/animateur, de son histoire avec le français et ses autres langues pour questionner son rapport au monde, à soi, aux autres, mais aussi au savoir, encouragerait une telle approche avec les apprenants. En cela, l'apprentissage de la variété des usages et des normes sociales et linguistiques liées à des contextes et des situations est fondateur de la qualité du travail en alphabétisation populaire et concerne tous les acteurs de la formation.

Aurélie AUDEMAR, chargée d'appui pédagogique
Lire et Écrire Communauté française