

## **Individuation : repenser la biographie langagière pour accompagner l'articulation d'un soi francophone en contexte canadien de langue minoritaire**

Gaëlle Planchenault  
*Simon Fraser University*

### **Résumé**

Tandis que de récentes recommandations officielles encouragent l'application du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) au contexte éducatif canadien, il apparaît nécessaire de s'interroger sur les mises à jour à accomplir sur les outils conçus par le Conseil de l'Europe—outils qui ont été élaborés sur une base théorique datant de plus d'une dizaine d'années et dans un environnement politique et linguistique précis. C'est dans cette optique que cet article se concentrera sur la biographie langagière du Portfolio des langues. Il tentera de démontrer qu'un support théorique adapté permettrait de réenvisager l'exercice pour maximiser ses avantages. En effet, depuis les études sur la narration en analyse de discours et en sociolinguistique, il est devenu évident que l'acte de se raconter ne peut pas être appréhendé comme un exercice factuel ou comme allant de soi. Il s'agit plutôt d'un exercice socioculturellement marqué qui se situe dans un contexte interactionnel et pédagogique précis où l'apprenant de français construit ce qu'il/elle définit comme étant son « histoire » et donc son identité francophone.

### **Abstract**

Recent official recommendations to adopt the Common European Framework of Reference (CEFR) in a Canadian context have brought forward the necessity to reflect on the updates and adaptations to be made to the documents produced by the Council of Europe—documents that are based on a theoretical framework dating back to the 1990s and conceived for a different political and linguistic setting. In this paper, I will examine the language biography, part of the Language Portfolio, in order to show that an appropriate theoretical framework would permit us to rethink the exercise and to maximize its benefits. In light of recent developments in the field of discourse analysis and narration studies, it has become evident that the act of narrating one's story should not be thought of as a straightforward exercise. It is a culturally marked behaviour that always takes place in a defined pedagogical context where the learner of French as a second language constructs what s/he sees as his/her story, therefore his/her francophone identity.

Individuation : « Être un individu, c'est être un verbe plutôt qu'un substantif, un devenir plutôt qu'un état, un processus plutôt qu'un donné, une relation plutôt qu'un terme, ce pourquoi il convient de parler d'individuation » (Ars Industrialis, 2008-2012, n.p.).

### **Introduction : origines de cette étude**

Cette étude trouve ses origines dans une recherche faite en 2008 auprès d'un groupe d'étudiants de l'université Simon Fraser (Canada) lors d'un voyage d'études en France. J'avais alors suivi le développement de leurs compétences sociolinguistique et socioculturelle par le biais d'un journal écrit dans lequel ils parlaient de leurs progrès et de leurs difficultés, mais, aussi, où ils s'envisageaient en tant que francophones. L'extrait suivant présente le témoignage d'une étudiante quelques semaines après son retour à Vancouver :

[En France,] Je sentais fortement que le fait de parler français faisait partie de mon identité individuelle. Auparavant, je crois que c'était plutôt être étudiante de français qui était important à mon identité. Si quelqu'un m'avait demandé si je parlais une langue autre que l'anglais, je disais que j'étais en train d'apprendre le français. Maintenant, je dirais peut-être que je parle français, pas parfaitement bien sûr...

Cet extrait, représentatif des journaux dans leur ensemble, montre la finesse avec laquelle les étudiants interrogés ont non seulement raconté leurs expériences, mais, également, ont pensé un positionnement personnel dans l'apprentissage du français langue seconde (L2). Si les limites de ces journaux sont apparues assez tôt lors des analyses (en particulier dues à la difficulté de distinguer les voix des étudiants des discours institutionnels et idéologiques ambiants), le potentiel de l'exercice de narration s'est vite imposé. Les étudiants m'avaient signalé à plusieurs reprises que, parce qu'il leur avait permis de s'interroger sur leur apprentissage et leur place en tant que locuteur de français L2, l'exercice leur avait été bénéfique. Il m'est alors apparu que, plus qu'un résultat, c'était un processus qu'il fallait chercher dans ce travail, mais, aussi, que ce type de réflexion avait une place dans l'apprentissage de la L2. Par la suite, lors de mes présentations de cette recherche lors de conférences internationales, j'ai été amenée à penser cette place dans le cadre de l'implémentation des outils du Conseil de l'Europe au contexte canadien de bilinguisme officiel. En particulier, c'est dans les commentaires faits sur ces communications que le format de la biographie langagière m'a été suggéré. Dans cette perspective, j'ai alors commencé un travail de lecture critique des outils proposés par le Portfolio européen des langues (PEL).

Dans cet article, l'accent sera mis sur le fait que ces outils ont été conçus dans un contexte politique et idéologique déterminé et, en particulier, dans le but, pour reprendre les mots de Castelotti et Moore (2004), de partager, en Europe, une culture éducative commune. Par ailleurs, nous montrerons que l'intérêt que connaît le Portfolio des langues,

depuis quelques années au Canada<sup>1</sup>, a mis au jour les difficultés d'adapter ces outils à un contexte idéologique et de politique linguistique différent.

Dans cet article, sera premièrement présentée une revue théorique des écrits sur l'identité et le travail de narration, en particulier en relation à l'acquisition d'une L2. Je proposerai ensuite une discussion critique de l'exercice de biographie langagière afin de, finalement, mieux cerner les limites des outils proposés par le Conseil de l'Europe. Si beaucoup a été écrit sur l'acte de mettre en narration (et en réflexion) son expérience langagière, par exemple dans les journaux d'apprentissage (Molinié, 2005, 2006) ou dans les récits autobiographiques d'écrivains plurilingues (voir, parmi beaucoup d'autres, les études de Kinginger, 2004, 2008), on trouve peu d'études sur l'exercice de biographie comme il est proposé dans les PEL. Les quelques études existantes sont généralement empiriques et aucune ne propose de lecture critique. Cet article se propose donc de combler ce manque.

### **Cadre théorique : l'identité, le soi, la personne, la narration autobiographique**

Suivant la recherche en psychologie, la recherche en acquisition des langues s'est intéressée depuis une vingtaine d'années aux identités de l'apprenant de L2 (voir entre autres les livres de Norton, 2000 et de Block, 2007) et aux représentations de soi dans la L2 (Dörnyei et Ushioda, 2009). Une recherche sur les termes d'identité et de soi (ou leurs équivalents anglais *identity* et *self*) déboucherait sur une pléthore de publications. L'exposé théorique de cet article propose une synthèse des travaux-clés sur l'identité pris dans différents champs de recherche (acquisition des langues, mais aussi psychologie de l'éducation et sociologie). Dans un deuxième temps, seront présentés des concepts encore peu usités dans la recherche en acquisition d'une L2 : ceux de personne et d'émergence identitaire dans le discours narratif.

### **L'identité**

Le concept d'identité est une construction théorique complexe qui comprend plusieurs niveaux d'élaboration. Au cours du 20<sup>e</sup> siècle, un changement majeur d'appréhension de la notion a pris place : en effet, après le sujet transcendantal comme envisagé par la pensée philosophique des siècles précédents, la réflexion empirique moderne a redéfini l'identité comme produit des interactions quotidiennes de l'individu avec le monde et la société. Puis, dans le courant de pensée postmoderne, l'identité a perdu de sa prévalence et de sa cohérence. Aujourd'hui, elle est souvent comprise comme plurielle, en constante formation et reformation. Par ailleurs, l'identité est un phénomène émergent qui se construit par le biais de l'interaction langagière et du discours (Bucholtz et

---

<sup>1</sup> On signalera comme preuve de cet intérêt : les publications par le CASLT/ACPLS de la *Trousse d'information : un cadre commun de référence et un portfolio des langues au Canada (2<sup>e</sup> éd.)* (CASLT/ACPLS, 2006) et du *Portfolio canadien des langues pour enseignant* (Turnbull, 2011), mais aussi le projet de changements curriculaires en Colombie-Britannique et la création de portfolios d'apprentissage en Alberta et en Ontario (voir sur ces sujets les articles publiés régulièrement dans *Réflexions*, la lettre d'information du CASLT/ACPLS).

Hall, 2005). Elle est également le produit des discours ambiants qui sont imposés par le langage et qui forment l'individu. Selon Hall (1996) :

[Identity refers to] the meeting point, the point of *suture*, between on the one hand the discourses and practices which attempt to “interpellate”, speak to us or hail us into place as the social subjects of particular discourses, and on the other hand, the processes which produce subjectivities, which construct us as subjects which can be “spoken”. Identities are thus points of temporary attachment to the subject positions which discursive practices construct for us. (pp. 5-6)

L'identité n'est pas, mais se fait, ainsi qu'elle se défait et se refait au fil des interactions sociales (Butler, 1990). En outre, la manière dont l'individu prend conscience de son/ses identité(s) et la/les organise pour lui-même est également complexe. Dans une section de son livre intitulée *Identity in a Nutshell*, Block (2007) explique : « Individuals are shaped by their sociohistories but they also shape their sociohistories as life goes on. The entire process is conflictive as opposed to harmonious and individuals often feel ambivalent » (p. 27). Ainsi, il sera montré plus loin que ce processus complexe peut être mis au jour dans l'exercice de narration autobiographique de l'apprenant de L2.

Pour ce qui est de l'identité langagière, Rampton (1990), dans un article critique, explique comment l'identité du locuteur natif a été envisagée en fonction de trois critères fondamentaux : l'expertise langagière (le locuteur natif est considéré comme un expert dans sa langue maternelle : il a une place d'autorité généralement peu contestée) ; l'affiliation langagière (en référence à la loyauté du locuteur natif par rapport à sa langue maternelle et ceux qui la parlent) ; et l'héritage langagier (lié au concept de langue maternelle, le locuteur natif ayant souvent appris la langue de ses parents). À partir de ces représentations, l'identité du locuteur de L2 se dessine en creux de celle du locuteur natif : son expertise est perçue comme limitée ou questionnable, son affiliation problématique. La L2 n'est pas en général pour lui une langue héritée, car il l'a possiblement apprise dans un contexte dit « non naturel ». Toutefois, la recherche en acquisition des langues a montré qu'il n'est plus possible de penser l'identité de l'apprenant de L2 à l'aune des compétences du locuteur natif (Cook, 2002), mais qu'il est essentiel de l'envisager de manière holistique (Grosjean, 2010). Norton (2000) reproche à la recherche d'avoir anonymisé l'apprenant de L2 et ajoute que le concept d'identité doit être repensé en matière de relations entre celui/celle-ci et son contexte d'apprentissage. Le concept sera ainsi lié à la manière dont l'apprenant envisage son rapport au monde, cette relation évoluant à travers le temps et l'espace. La notion de motivation, selon Norton, doit aussi prendre en compte le fait que les envies de s'intégrer, d'apprendre et de communiquer dans la L2 peuvent être ambiguës. Par ailleurs, l'identité doit être pensée en terme d'affiliation perçue à un/des groupe(s) ou communauté(s) (celles-ci pouvant être langagières, nationales ou de pratique). Le concept d'identité sociale est défini par Tajfel (1981) comme : « that part of the individual's self-concept which derives from his knowledge of his membership of a social group (or groups) together with the value and emotional significance attached to that membership » (p. 251). Tajfel note ainsi une tendance naturelle de l'individu à s'inscrire dans un ou plusieurs groupes et à construire des schémas d'appartenance qui influencent à leur tour la perception de son/ses identité(s).

Avant de clore ce bref exposé théorique sur le concept d'identité, il est important de rappeler que, du fait de ses dimensions interactives, représentationnelles et perceptives, la

notion se prête peu à toute analyse *hors du monde*. Ainsi, Bucholtz et Hall (2005) rappellent-elles :

identity may be in part intentional, in part habitual and less than fully conscious, in part an outcome of interactional negotiation, in part a construct of others' perceptions and representations, and in part an outcome of larger ideological processes and structures. (p. 585)

Ainsi, est-il capital de toujours garder conscience du rôle joué par les autres et le contexte dans la construction identitaire. Ce point sera approfondi dans les parties suivantes.

### **Conceptions de soi de l'apprenant de L2 et performances de soi**

Dörnyei (2009) développe son modèle théorique sur les composantes guidant la motivation à l'apprentissage d'une L2 (*L2 Motivational Self System*) en s'appuyant sur le cadre de psychologie des concepts de soi. Proposant une critique de la théorie de motivation intégrative de Gardner (1985)—selon laquelle la volonté d'apprendre la L2 est liée au désir de communiquer, voire de ressembler à la communauté de locuteurs—Dörnyei montre que, dans un courant de globalisation où les frontières définissant la/les communauté(s) de la langue cible<sup>2</sup> ne sont pas claires, les motifs guidant l'apprentissage d'une langue sont complexes et liés à la perception que l'apprenant a de lui-même par rapport à ces groupes, mais aussi de ses développements possibles en tant que locuteur de la L2. À partir des concepts de « *ideal self* » (soit la projection de l'image qu'un individu se fait de lui/elle-même et des qualités et compétences qu'il/elle aimerait posséder) et de « *ought-to self* » (en référence aux qualités et compétences que l'individu imagine se devoir de posséder en fonction de ses devoirs, obligations et responsabilités) (Ushioda et Dörnyei, 2009, pp. 3-4), Dörnyei (2009) crée ceux de « *Ideal L2 Self* » : le pendant du soi idéal consacré à la L2 ou, en d'autres mots, comment l'apprenant souhaite se voir en tant que locuteur/locutrice de la L2 (p. 29). Un élément-clé de cette recherche est la place centrale que Dörnyei accorde à l'imagination dans les conceptions de soi formées par l'apprenant.

L'estime de soi est une autre composante qui a une part essentielle dans les conceptions de soi formées par l'apprenant et dans sa motivation à apprendre les langues. Pour le psychologue de l'éducation, Bruner (1996), l'estime de soi participe à la construction identitaire. L'école, en particulier, joue un rôle capital dans le bon ou mauvais développement de ce sentiment. On pourrait bien entendu compléter la formule *estime de soi* par l'addition de *en tant qu'apprenant*, ou encore *en tant qu'apprenant de L2*. Ainsi, il est évident que toute pratique d'auto-évaluation prenant place lors de l'acquisition d'une L2 sera liée à une gestion implicite de l'estime de soi. Ce point sera développé plus avant lorsqu'il sera discuté du PEL.

Dernier point de cette partie sur le soi, le travail de Goffman propose une facette plus sociale et interactionnelle qui a profondément inspiré la recherche en acquisition des langues. Dans sa célèbre étude *The Presentation of Self in Everyday Life*, Goffman (1990) postule que l'individu se présente consciemment en s'ajustant aux différents contextes

---

<sup>2</sup> Dörnyei prend ainsi l'exemple de l'anglais en demandant s'il s'agira pour l'apprenant d'un désir d'intégrer la communauté anglophone britannique, américaine, ou internationale.

interactionnels qu'il rencontre dans sa vie quotidienne, mais aussi que ses interlocuteurs participent à cette présentation—le travail identitaire se faisant donc dans et par l'interaction :

[A person's] body merely provides the peg on which something of collaborative manufacture will be hung for a time. And the means for producing and maintaining selves do not reside inside the peg; in fact these means are often bolted down in social establishments. There will be a back region with its tools for shaping the body, and a front region with its fixed props. There will be a team of persons whose activity on stage and in conjunction with available props will constitute the scene from which the performed character's self will emerge, and another team, the audience, whose interpretative activity will be necessary for this emergence. The self is a product of all these arrangements, and in all of its parts bears the marks of this genesis. (p. 245)

Encore une fois, la performance identitaire est une œuvre collaborative qui est nécessairement située. Le soi produit est alors le résultat des différents constituants de cette situation. Il y a une négociation de l'identité qui se fait par le biais d'ajustements des interlocuteurs en fonction des besoins de l'interaction. Pour Butler (1990), ce travail de construction identitaire (*identity construction*) est également un exercice de performance dans lequel l'individu peut choisir de montrer une face cohérente par rapport à ce qui est attendu de lui ou de réagir contre celle-ci. Cette approche s'ajoute à une perspective qui envisage l'identité comme un produit : quelque chose qui se fait et non quelque chose qui est (ou comme le résume Bucholtz et Hall [2005] : « identity is the product rather than the source of linguistic and other semiotic practices and therefore is a social and cultural rather than primarily internal psychological phenomenon » [p. 585]). Dans le cadre éducatif qui nous intéresse dans cet article, nous montrerons à quel point il est difficile d'isoler le portrait identitaire fait par l'apprenant lors d'un exercice autobiographique prenant place dans un contexte pédagogique précis.

### La personne

Selon l'étymologie traditionnelle, le mot *personne* vient du latin *persona* qui dérive du verbe *personare* (résonner, retentir) et désigne le masque de théâtre qui était équipé d'un dispositif servant de porte-voix. Encore une fois, cette origine du terme semble orienter notre compréhension du mot vers l'acception contemporaine qui veut que la personne ne soit pas l'essence de l'individu, mais ce qu'elle montre d'elle-même aux autres membres de son groupe. Elle ne préexiste pas l'interaction sociale, mais se constitue par elle, en fonction d'elle.

À ce point de la réflexion, il est nécessaire de s'interroger sur les limites d'une conception qui serait uniquement liée à la construction identitaire dans le discours. Nous ouvrons ainsi la réflexion sur les nouvelles perspectives que la psychologie et la philosophie contemporaine apportent. Ainsi, dans *Persons: Understanding Psychological Selfhood and Agency*, les psychologues Martin, Sugarman et Hickinbottom (2010) argumentent que la recherche en psychologie, et plus particulièrement le courant essentialiste d'une part qui s'appuie sur un modèle principalement biologique, et le courant constructionniste d'autre part qui se base sur l'expérience socioculturelle, ont omis, à tort,

le concept même de *personne*. À partir de ce constat, ils soutiennent qu'il est désormais nécessaire de reprendre contact avec l'agent se situant derrière les choix et les actes émergents, donc avec le vécu de l'individu qui précède l'interaction sociale. La réflexion développée dans leur livre s'appuie sur une base théorique philosophique et, en particulier, sur la pensée de Locke selon laquelle l'identité personnelle se définit en matière de continuité de conscience permise par la mémoire (perspective du passé) et l'imagination (perspective de l'avenir). Dans deux définitions-clés, les auteurs décrivent les concepts capitaux sur lesquels s'appuie leur conception de la personne (l'agentivité et la compréhension de soi): « human agency is the deliberative, reflective activity of a human being in framing, choosing, and executing his/her actions in a way that is not fully determined by factors and conditions other than his/her own understanding and reasoning » (Martin et coll., 2010, p. 29), et plus loin, « understanding is a process through which the physical, sociocultural, and eventually the psychological world is revealed, both tacitly and explicitly... Self is an ever changing, dynamic process of understanding particular being » (Martin et coll., 2010, p. 32). En plus de repositionner la personne en tant qu'agent, cette conception ouvre une perspective sur la conscience de l'individu et de sa propre agentivité, sa capacité à réfléchir sur ses propres actes et à méditer ses choix. La personne est définie comme possédant une compréhension d'elle-même dans le monde qui lui permet d'agir de manière réfléchie en fonction de motifs personnels. Les auteurs soulignent également que l'appropriation et l'internalisation de pratiques sont situées sur les plans linguistiques et culturels. L'individualité se déploie par des pratiques définies socioculturellement et historiquement. La construction identitaire qui émerge dans le discours fait alors se rencontrer des facteurs socioculturels liés d'une part à la socialisation de l'individu et, d'autre part, au contexte du discours.

Bruner (1996), en particulier, a discuté du rôle de la mémoire dans l'organisation des expériences agentives :

What characterizes human selfhood is the construction of a conceptual system that organizes, as it were, a “record” of agentive encounters with the world, a record that is related to the past (that is “autobiographical memory” so-called) but that is also extrapolated into the future—self with history and with possibility... While this “constructed” self-system is inner, private, and suffused with affect, it also extends outward to the things and activities and places with which we become “ego-involved”... Schools and school learning are among the earliest of those places and activities. (p. 36)

C'est par l'exercice de la *mémoire autobiographique* que les souvenirs sont mis en place pour former des motifs ou parcours cohérents auxquels l'individu s'identifie. Ainsi, Bruner montre-t-il que la mémoire joue un rôle dans la construction de la personne, mais aussi que l'école est le site où prend communément place cette activité de narration et donc de construction identitaire.

### **La narration : émergence de soi dans le discours**

Pour le philosophe français Ricœur (1988), le soi est une fiction par laquelle chaque individu fait de sa vie une histoire cohérente. Nous sommes les histoires que nous racontons de nous-mêmes, nous les habitons. Nous ne les précédons pas, mais nous nous

développons avec elles, en même temps qu'elles. Ainsi, Ricœur dit que « la connaissance de soi est une interprétation », mais, aussi, que l'interprétation de soi trouve dans le récit une « forme de médiation privilégiée » (p. 295). Dans la lignée de Ricœur, Bruner (1996) explique : « It is through our own narratives that we principally construct a version of ourselves in the world, and it is through its narratives that a culture provides models of identity and agency to its members » (p. xiv). Un aspect important signalé ici par le psychologue de l'éducation, et qui est souvent pris comme allant de soi, concerne la place et le rôle social tenus par l'exercice narratif dans la culture du narrateur (voir aussi De Fina 2003 ; De Fina et Georgakopoulou, 2011 ; Georgakopoulou, 2007). Il faut alors inévitablement prendre en compte la dimension intersubjective de la construction identitaire (« intersubjectively rather than individually produced » [Bucholtz et Hall, 2005, p. 587]). Pour Bruner encore, la narration a une place centrale dans le système éducatif et il explique ainsi le rôle que doit jouer l'école : « It is only in the narrative mode that one can construct an identity and find a place in one's culture. Schools must cultivate it, nurture it, cease taking it for granted » (p. 42).

### **Points de conclusions préliminaires sur la construction identitaire**

- La construction identitaire est un processus continu, non définitif ou clos.
- L'identité est un phénomène émergent : les identités se construisent dans le discours et dans l'interaction.
- La construction identitaire est un exercice qui se situe au croisement de la mémoire (le passé) et de l'imagination (projection dans le futur).
- L'imagination a aussi un rôle central dans la construction identitaire du locuteur de L2.
- S'il faut considérer l'agentivité et la compréhension que l'individu a de ses actes, il faut également prendre en compte que l'exercice de réflexion sur soi est souvent situé dans un contexte interactif précis.
- L'exercice de construction identitaire varie selon le genre du discours.
- La narration autobiographique est un processus de construction de sens.
- Tout exercice de narration est situé socialement et culturellement.

Dans la deuxième partie de cet article, ces conclusions préliminaires seront appliquées à une pratique existante de narration : celle de la biographie langagière du PEL.

### **PEL et biographie langagière : lecture critique et évaluation des limites**

Depuis 2000, le Conseil de l'Europe a proposé plusieurs initiatives d'évaluation linguistique dont l'implémentation s'est faite à l'échelle européenne. Parmi celles-ci figure le PEL, un document comprenant trois parties : un passeport des langues résumant qualifications et expériences langagières ; une biographie langagière (sur laquelle nous reviendrons plus amplement ensuite) ; et un dossier incluant différents documents choisis par l'apprenant pour refléter son niveau de compétence. La première visée du PEL est évaluative. Mais, lors de son développement, l'outil a pris des dimensions plus larges et il implique désormais une dimension autoévaluative qui se donne comme but d'encourager l'autonomie de l'apprenant. Selon Vandergrift (2006) :

Le PEL est à la fois un outil de consignation et un outil pédagogique utilisé par les apprenants pour faire le point sur leur compétence dans toutes les langues apprises (y compris leur première langue) et pour réfléchir sur leurs apprentissages langagiers et leurs expériences culturelles. (p. 23)<sup>3</sup>

Depuis une dizaine d'années, plus d'une centaine de versions ont été produites dans 30 pays européens et ont reçu l'accréditation du Conseil de l'Europe. Si ces pays étaient libres du choix de présentation de leurs portfolios, ils devaient respecter la structure et la philosophie communes mises de l'avant dans les documentations du Centre européen des langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe<sup>4</sup>.

À la lecture de la présentation de ces outils, on observe l'énonciation évidente d'un engagement idéologique. Ainsi dans le *Portfolio européen des langues (PEL) : Principes et lignes directrices* (Conseil de l'Europe, 2000), peut-on lire que :

Le PEL reflète les objectifs du Conseil de l'Europe. Il s'agit notamment : d'approfondir la compréhension mutuelle entre citoyens en Europe, de respecter la diversité des cultures et des modes de vie, de protéger et encourager la diversité linguistique et culturelle, de favoriser le développement du plurilinguisme tout au long de la vie, de contribuer au développement personnel de l'apprenant en langues, de contribuer au développement de la capacité d'apprentissage autonome des langues, de promouvoir la transparence et la cohérence des programmes de langue. (p. 3)

En résumé, on note deux axes idéologiques principaux : un premier axe que l'on pourrait appeler *idéologie territoriale* (la promotion du plurilinguisme européen et de la tolérance entre citoyens) et un second axe présentant une *idéologie individuelle* (promouvoir l'épanouissement de l'apprenant ainsi que le développement de sa réflexion et de son autonomie). Ces points sont énoncés de manière très similaire dans la présentation de la biographie langagière.

### **La biographie langagière**

La biographie langagière propose à l'apprenant de décrire ses expériences langagières afin d'établir ce qu'il/elle sait faire dans chaque langue. Il/elle peut aussi raconter les expériences culturelles qu'il/elle a vécues dans un contexte éducatif et hors de celui-ci. Selon Little (2003), l'apprenant « captures his or her experience of learning and using second/foreign languages and encountering other cultures » (p. 1) et, pour le Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Basse-Normandie (2006), il s'agit d'un « journal personnel de l'utilisateur par lequel il peut devenir *acteur* [nos emphases] de son apprentissage » (n.p.). Ces deux définitions mettent bien l'accent sur la philosophie d'enseignement propre au PEL et, en particulier, son souhait de donner à l'apprenant le

<sup>3</sup> Pour plus de détails sur les origines et la construction du PEL, voir le site du CELV : <http://elp.ecml.at/Understandingtheportfolio/ELPVideos/tabid/2371/language/fr-FR/Default.aspx>

<sup>4</sup> <http://elp.ecml.at/UsingtheELP/tabid/2323/language/fr-FR/Default.aspx>

contrôle de son apprentissage langagier. Les présentations de la biographie langagière proposées par le Conseil de l'Europe développent davantage ce but :

*La Biographie langagière* est cette partie d'un PEL qui s'intéresse aux *démarches* plutôt qu'au résultat final et au produit. Cette partie, notamment, renforce l'idée qu'une réflexion consciente sur les processus d'apprentissage améliorera les résultats ainsi que la capacité d'apprentissage de l'apprenant et sa motivation à apprendre des langues. Néanmoins, la fonction de la *Biographie langagière* n'est pas que pédagogique. On peut utiliser la présentation de son histoire personnelle d'apprentissage des langues et le compte rendu de ses expériences interculturelles pour planifier et préparer l'apprentissage ultérieur. (Schneider et Lenz, 2000, p. 20)

Selon ce point de vue, l'exercice permettrait à l'apprenant de prendre en charge son développement langagier : il/elle deviendrait actif/ve ainsi que réactif/ve. En effet, après avoir rempli le portfolio, l'apprenant serait non seulement capable de s'autoévaluer, mais aussi d'adapter la suite de son apprentissage en fonction de cette autoévaluation. En bref, selon les mots de Schneider et Lenz (2000), « la biographie langagière favorise l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage » (p. 20). Bien entendu, faudrait-il encore supposer que, non seulement, il/elle souhaite s'engager dans ce travail de réflexion, mais aussi qu'il/elle s'aligne sur les idéologies territoriale et individuelle qui sous-tendent le PEL en s'accordant sur les avantages du plurilinguisme et les bienfaits de son investissement dans l'apprentissage de la L2. La portée idéologique territoriale de l'exercice est exposée clairement par Schneider et Lenz qui expliquent : « elle [la biographie langagière] est organisée en vue de la promotion du plurilinguisme, c'est-à-dire, le développement de compétences dans plusieurs langues » (p. 20). Plus concrètement, comment est-il proposé de mener à bien cet exercice ? Voici le format qui est suggéré dans le guide à l'usage des concepteurs :

Exemple 1 : Un *Portfolio des langues* pour les élèves du primaire commençait par cette partie. Elle s'étend sur quatre pages et onze sous-titres guident les apprenants à rendre compte, pas à pas, de leurs expériences d'apprentissage langagier et interculturelles. Ces sous-titres sont :

- Langue :... Depuis quand? ...
- Comment j'ai appris la (les) langue(s) ...
- J'utilise la (les) langue(s)...
- Pays que j'ai visités où l'on parle cette (ces) langue(s) ...
- Dans quelles conditions j'y ai utilisé la (les) langue(s) ...
- Je rencontre des locuteurs de cette (ces) langue(s) quelquefois, souvent...
- Je regarde des émissions de télévision, des films ou j'écoute la radio dans cette (ces) langue(s) quelquefois, souvent...
- Je vois des magazines, des livres et des journaux dans cette (ces) langue(s) quelquefois, souvent ...
- Gens et lieux
- J'ai participé à ces projets, à ces excursions ...
- J'ai établi ces contacts, par exemple, correspondants, courrier, courriel ...
- J'ai des amis qui viennent de ces pays et parlent ces langues ...

- A l'avenir, j'aimerais aller à ...
  - Et je voudrais apprendre cette (ces) langue(s)
- (*CILT, Royaume-Uni, PEL expérimental pour jeunes apprenants*, cité dans Schneider et Lenz, 2000, p. 21)

Ainsi, ce qui apparaît communément dans les présentations diverses de la biographie est une proposition de listage des dates et des expériences linguistiques et culturelles (voir Figure 1) sous forme de grilles ou de tableaux. Nous postulons plus loin que cette mise en page met l'accent sur un aspect factuel figé qui laisse peu de place à la réflexion ou aux changements d'appréciation. En effet, la sélection et l'évaluation d'événements linguistiques et culturels passés sont nécessairement fonction des enjeux liés à l'exercice.

Langue [ ] Via d'exercice Biographie langagière

Apprentissage commencé en :

**1. Enseignements suivis**

Enseignement scolaire ou universitaire

Classes ou années	Horaires hebdomadaires	Cours particuliers (descriptif précis)

**2. Autres types d'enseignement et d'apprentissages**

Nom de l'institution	Descriptif de cours

**3. Expériences socio-culturelles**

Stages effectués (lieu, date, durée, activités)

Autres réalisations à l'étranger ou en relation avec le pays étranger

Langue [ ] Activités significatives réalisées (12)

Lecture d'ouvrages complets en langue étrangère (titres, auteurs, nombre de pages)

Consultation de journaux en langue étrangère (titres, régularité, média)

Films vus en version originale ou sous-titrés en langue étrangère (catégorie, titres, réalisateurs)

Echanges avec des locuteurs étrangers (par courrier, téléphone, visioconférence, courrier électronique, ...)

Figure 1. Exemple de biographie langagière du CRDP Basse-Normandie (cité dans Schneider et Lenz, 2000, p. 23)

La biographie langagière n'est pas uniquement constituée de l'exercice de narration des expériences culturelles et linguistiques, mais elle propose également deux autres sections : les énoncés « je peux » et une activité de promotion du plurilinguisme. Les énoncés « je peux... » (c'est-à-dire, « Je peux comprendre... » ; « Je peux lire... » ; « Je peux écrire... ») ont été conçus dans le but de permettre à l'apprenant de faire son auto-évaluation de manière positive (le fait que la formule ait été choisie dans l'optique d'éviter la forme négative « je ne peux pas » rappelle l'importance donnée au développement de l'estime de

soi de l'apprenant évoquée plus haut) et proactive (l'apprenant sera alors capable de prendre les mesures nécessaires pour parfaire ses connaissances). Encore une fois, l'exercice est généralement présenté sous forme de tableaux où l'apprenant coche les différents énoncés adaptés à son cas. En ce qui concerne la promotion du plurilinguisme, on peut lire dans le *Portfolio européen des langues (PEL) : principes et lignes directrices* :

Le principe du plurilinguisme exige que certaines pages de la Biographie langagière soient dédiées spécifiquement au développement de l'identité plurilingue de l'apprenant. D'autres pages peuvent être utilisées pour deux ou plusieurs langues, tandis que d'autres doivent être spécifiques pour l'apprentissage/utilisation d'une langue en particulier. Il doit y avoir une mention sur chaque page indiquant à quelle catégorie elle appartient. (Conseil de l'Europe, 2000, p. 8)

Il est intéressant de noter que le processus d'accréditation mis en place par le Conseil de l'Europe est un outil d'influence qui permet d'encourager l'adoption de cette idéologie.

### **Limites et manques du PEL**

Il vient d'être montré que, d'une part, les différentes activités de la biographie langagière sont communément présentées sous forme de listage des expériences et des compétences, tandis que, d'autre part, les buts escomptés par les concepteurs de ces activités sont de permettre à l'apprenant des processus de réflexion, de prise de conscience, d'évaluation et d'adaptation motivée de l'apprentissage langagier. Comme l'explique Molinié (2006), dans un numéro spécial du *Français dans le monde* sur la biographie langagière :

[l]a biographie langagière repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistiques et culturels...[et] permet de développer chez l'apprenant la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres. (p. 6)

Tout comme dans les autres écrits que nous avons cités précédemment, l'exercice de narration autobiographique est ici pris comme allant de soi. Nous allons maintenant expliquer en quoi nous estimons cette position problématique. Nous résumerons les limites qu'elle entraîne sous cinq catégories.

Notons pour commencer que, tout comme les définitions de la biographie citées plus haut, le portrait identitaire fait par l'apprenant lors de l'exercice autobiographique est généralement décrit comme un exercice isolé du contexte pédagogique dans lequel il prend place. Ainsi, il n'est jamais considéré que le travail de mémoire autobiographique est un travail reconstituteur nécessairement situé et donc fonction des objectifs de l'exercice demandé. En effet, prenons compte un instant du contrat tacite passé entre le professeur (ou l'institution qui délivre le PEL et demande de le remplir) et l'apprenant. Même s'il est vrai que, selon les principes et lignes directrices du Conseil de l'Europe (2000), le PEL est un document personnel qui appartient à l'apprenant, nous pourrions nous interroger sur l'influence de ses lecteurs potentiels (ou encore, faisant de nouveau référence à Goffman [1981], sur celle des *oreilles indiscretes*), qu'il s'agisse par exemple de l'institution en charge de l'apprentissage langagier ou de toute personne responsable de trouver/fournir un

emploi à l'apprenant. En effet, comme le dit le guide à l'usage des concepteurs, le PEL étant un recueil d'informations, il doit « apporter des informations à tous ceux qui sont intéressés par plus de détails et de renseignements que le *Passeport de langues* n'en fournit » (Schneider et Lenz, 2000, p. 20). Les réponses de l'apprenant seront inévitablement influencées par les lecteurs potentiels de son PEL. Mais pour en revenir précisément au professeur : quel est le rôle joué par ce/cette dernier-e? On peut penser que si le travail n'est pas noté, il sera suivi, lu ou validé par lui/elle. Mettons-nous donc un instant à la place de l'apprenant qui remplit un PEL dans de telles circonstances : Quelle sélection fera-t-il/elle de ses expériences langagières? Sous quelle lumière les présentera-t-il/elle? Ne devrions-nous pas anticiper que dans son exercice de reconstruction biographique, l'apprenant penchera davantage vers le *ought-to self* (c'est-à-dire ce qui est attendu de lui/elle : ces attentes étant dépendantes du contexte culturel et social où prend place l'exercice) ? Il faudra par ailleurs prendre en compte les dimensions d'authenticité et d'artifice qu'un tel récit de soi implique (Bucholtz et Hall, 2005, p. 598). En effet, sans aller jusqu'au mensonge, il est probable que l'apprenant réorganisera les faits de sa biographie langagière pour les présenter sous une lumière avantageuse (il/elle pourra par exemple avoir une vision optimiste du nombre de lectures faites dans la L2, ou embellir les contacts pris lors de voyages). Sans aller jusqu'à vouloir éviter ces phénomènes de reconstruction située, nous estimons nécessaire de ne pas les passer sous silence. Force est toutefois de constater que ces dimensions ont souvent été ignorées des concepteurs de PEL.

Deuxièmement, il faut remarquer que les PEL compartimentent les expériences linguistiques. En effet, comme la recherche contemporaine dans l'acquisition des langues l'a démontré, les expériences linguistiques, culturelles et sociales sont intimement liées. Qu'on réfléchisse un instant à la rigidité des questions comme « J'utilise la (les) langue(s)... » suivies des catégories types : « où » ; « quand » ; « avec qui ». Au final, cette liste d'expériences et de compétences linguistiques semblera à l'apprenant singulièrement dépourvue du vécu ou des affects qui ont joué une grande part dans son apprentissage de la L2. Par exemple, en tant que professeure ayant enseigné les théories d'acquisition d'une L2, j'ai pu remarquer que des questions aussi anodines que « dans quelle langue jurez-vous? » ou encore « exprimez-vous vos émotions de la même manière dans toutes vos langues? »<sup>5</sup> entraînaient souvent des discussions vives, souvent intimes et toujours stimulantes.

Troisièmement, dans la biographie langagière, l'exercice de réminiscence autobiographique ne tient pas compte de l'aspect évolutif du travail identitaire en jeu. Comme nous l'avons dit plus haut, la construction identitaire est un processus continu, non définitif ou clos. Même si l'exercice est voulu comme mettant l'accent sur des « démarches...plutôt qu'[un] résultat final » (Schneider et Lenz, 2000, p. 20), le format qui est proposé est peu souple et n'offre pas toujours de place pour une réelle réflexion ou un retour sur ce qui a été écrit.

Quatrièmement, comme nous l'avons montré plus tôt, le type de discours a un rôle central dans la construction identitaire. Toutefois, le support discursif communément choisi par le PEL (tableaux, listes, etc.) est avant tout utilitaire et ne fait pas usage des compétences textuelles et multimodales des apprenants (nouveaux médias, médias sociaux, etc.). En effet, si les ePortfolios des langues qui existent actuellement sur le marché

---

<sup>5</sup> Ces questions sont largement inspirées des travaux de recherche de Dewaele (2004, 2010).

permettent une plus grande flexibilité d'utilisation (que ce soit au niveau de la manipulation du document, de son stockage ou de la mise à jour des informations qu'il contient), ils ne font généralement que transposer des formats traditionnels sur des supports électroniques et ne permettent pas à l'apprenant de s'impliquer de manière dynamique avec le média. Ils font par exemple encore peu (ou pas) d'usage des médias riches et des réseaux sociaux.

Finalement, si la biographie est amenée à être complétée dans la classe ou même à être partagée avec les autres membres du groupe, elle se présente au final comme un exercice qui se fait seul (c'est-à-dire, l'étudiant complète les différentes sections de son PEL). En effet, on ne propose pas de réel dialogue entre les apprenants, ni d'accompagnement dans la construction du sens et dans le processus d'individuation. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les identités sont des phénomènes émergents qui se construisent dans le discours et dans l'interaction. Toutefois, les concepteurs des PEL ne proposent pas d'interaction constructive autour de l'activité ni de réels suivis.

Le cas de l'adoption du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) au Canada va maintenant nous permettre d'adresser des problématiques plus localisées.

### **Adoption du CECR au Canada**

Depuis plus de cinq années, plusieurs provinces ont été impliquées dans divers projets ayant comme but d'adapter le CECR au contexte éducatif canadien. En mettant en place un cadre commun de référence au Canada, le but premier est de permettre une meilleure homogénéité des niveaux de compétences à l'échelle nationale ainsi qu'une plus grande transparence (Vandergrift, 2006). Dans une étude faite à l'Université du Nouveau-Brunswick (Dicks et Culligan, 2010), un projet pilote de portfolio canadien des langues pour enseignants, développé par Turnbull, a été mis à l'essai dans huit facultés d'éducation du pays. Si les résultats étaient positifs (la majorité des enseignants en formation ont jugé qu'utiliser un portfolio des langues était un exercice utile à leur apprentissage), on a pu également noter quelques commentaires mettant l'accent sur le fait que le format rendait l'activité ennuyeuse (« Les pages sont répétitives, le portfolio long et plate »<sup>6</sup>). Par ailleurs, l'autobiographie était parfois jugée inutile et artificielle. Révisé depuis cette étude et publié par le Canadian Association of Second Language Teachers/Association canadienne des professeurs de langues secondes (CASLT/ACPLS), le *Portfolio canadien des langues pour enseignants* (Turnbull, 2011) présente la biographie langagière, désormais appelée *autobiographie*, comme suit : « Votre autobiographie : Vous ferez le point régulièrement sur la place du français et d'autres langues dans votre vie et votre environnement. Cette section met l'accent sur votre vie professionnelle. Vous noterez également les séjours en milieu francophone » (Turnbull, 2011, p. 1). L'exercice est par la suite présenté de manière classique, sous forme de tableau (pp. 11-13). On note également que, si les questions posées dans cette section sont très similaires à celles que proposait le guide européen, l'accent est avant tout mis sur le français et les communautés francophones.

Mais interrogeons-nous maintenant sur les effets d'une implémentation des innovations pédagogiques du Conseil de l'Europe en contexte non européen. En effet, il est important de tenir compte du poids des préconceptions idéologiques sur les discours produits par les apprenants et, par conséquent, de la dynamique identitaire et idéologique

---

<sup>6</sup> <http://www.unbf.ca/L2/documents/StudentSurveyCommentsTable.pdf>

locale. En contextes définis, certaines attitudes langagières sont favorisées par les institutions nationales et régionales. Au Canada, par exemple, le bilinguisme anglais-français est généralement présenté par les instances gouvernementales et éducatives comme une source de bienfaits permettant à l'individu d'accéder à des avantages socioprofessionnels ainsi qu'à une meilleure connaissance des autres cultures. Le bilinguisme dans les langues officielles est souvent décrit comme étant partie intégrale de l'identité canadienne<sup>7</sup>. Par des phénomènes d'hétéroglossie, ce « nationalisme linguistique » (Mady et Carr, 2011, p. 189) imprègne les discours des étudiants et de leurs parents (voir aussi Roy et Galiev, 2011). En outre, les apprenants se positionnent par rapport à ces attitudes en fonction du cadre de l'interaction (en les adoptant ou en y réagissant). Ces positionnements peuvent aussi être temporaires : il s'agit de rôles incarnés par l'apprenant à un moment x, dans un lieu y et au sein d'un groupe z. On rappellera ainsi que selon le concept d'identité sociale développé par Tajfel (1981), l'individu a une tendance inhérente à s'envisager selon son affiliation par rapport à un/des groupes. On a par exemple remarqué le désir des étudiants de montrer leur appartenance à des communautés imaginées qui sont fonction de leur compétence linguistique en français (il y aurait ainsi plus à dire que n'en permettent les limites de cet article sur les différents usages des concepts de *francophone* et *francophile* en Colombie-Britannique). Par ailleurs, si les identités que l'apprenant s'attribue jouent un rôle capital dans son agentivité, il faut également tenir compte de celles qui lui sont attribuées. On peut ainsi envisager les attentes concernant l'apprenant de français canadien et les rôles que celui/celle-ci revêt afin de s'intégrer dans son environnement. Précisons encore une fois que ces rôles évoluent en fonction du contexte et de positionnements qui sont momentanés et dépendent des modalités de l'interaction en place. Par ailleurs, l'interprétation de ces identités varie selon la perspective adoptée dans l'interaction. En contexte canadien de français minoritaire, l'apprenant pourra par exemple se positionner en tant que francophile dans une perspective locale, en tant que bilingue dans une perspective nationale ou en tant que francophone dans une perspective mondiale. Ce commentaire nous permet de nous étendre sur les dimensions inhérentes d'autorité et de légitimité de ces perspectives. En effet, j'ai parlé ailleurs (Planchenault, 2010) de l'insécurité linguistique ressentie par les apprenants canadiens de français L2 et de leur difficulté à s'envisager en tant que francophones ou bilingues (le lecteur aura pu remarquer que c'est le cas dans l'extrait de journal cité au début de cet article). On pourra ainsi s'interroger sur le pouvoir des instances qui fournissent aux locuteurs de français L2 la légitimité de s'identifier en tant que francophone. Prenant en compte les différentes dimensions susmentionnées, il est maintenant évident que les discours ambiants influencent la réflexion autobiographique et que le cadre où se remplit le portfolio des langues joue un rôle crucial dans la perspective adoptée par l'apprenant sur son apprentissage et sa compétence en L2.

Avant de clore cette partie, j'aimerais soulever une dernière question concernant le transfert de l'idéologie du plurilinguisme européen dans un contexte de bilinguisme officiel

---

<sup>7</sup> Voici par exemple un extrait d'un des discours du Commissaire aux langues officielles : « Le jour viendra où nous vivrons tous dans l'égalité réelle au Canada. Ce n'est pas pour demain. Il nous faudra continuer de travailler sans relâche à ce grand projet canadien. Mais, ça viendra. Parce que, d'après moi, le français, tout comme l'anglais, est une langue canadienne, ancrée au cœur de notre identité » (Fraser, 2007, n.p.).

canadien. En 2005, dans leur rapport sur les avantages d'une implémentation du PEL au Canada, Rehorick et Lafargue expliquaient :

Plurilingualism is a fundamentally important foundation for citizenship, globalization and social cohesiveness, ...provides a basis for learner autonomy and life-long learning of languages, ...provides a means by which we can learn to respect our diverse cultures, ...contributes to Canada's prosperity and international standing, ...validates efforts to preserve and revitalize our languages, indigenous (as an individual choice), ...enriches and broadens and [*sic*] individual perspective and sense of self-worth. (p. 14)

Si, comme le montre cette citation, le concept a généralement été associé à des valeurs très positives de développement personnel et d'ouverture aux autres, force est de constater qu'il est aussi devenu pomme de discorde, particulièrement en contexte de réforme curriculaire où il a pu être vu comme une menace au bilinguisme et, plus particulièrement, au statut privilégié accordé au français<sup>8</sup>. Par ailleurs, à la lecture du portfolio canadien des langues diffusé par CASLT/ACPLS on pourra s'interroger sur la dimension plurilingue d'un outil qui a été conçu en priorité pour le français L2. On pourra par exemple noter que la section intitulée « Mes compétences interculturelles » (Turnbull, 2011, pp. 103-110) met avant tout l'accent sur les cultures et communautés de la francophonie internationale. Nous signalerons finalement que, pour le moment, le *Portfolio canadien des langues pour enseignants* n'a pas été accrédité par le Conseil de l'Europe.

### Conclusions préliminaires

Bruner (1996), s'inspirant de la pensée de Locke, définissait le soi au croisement du passé et du futur (« self with history and with possibility » [p. 36]). Toutefois, nous avons argumenté dans cet article que l'individu ne se construit pas hors d'un contexte social donné et que le présent (les modalités de l'interaction, ainsi que ses différents participants) joue un rôle déterminant dans cette articulation identitaire. Pour Bucholtz et Hall (2005), « [identity is] not simply a psychological mechanism of self-classification that is reflected in people's social behavior but rather as something that is constituted through social action, and especially through language » (p. 588). En démontrant que la production d'un portfolio des langues est inévitablement liée à un contexte précis, nous mettons en question le bienfondé de l'utilisation multiple de ce document quelles que soient les circonstances. Nous avons aussi montré que le format utilisé communément pour la biographie langagière est trop rigide et envisage l'identité de l'apprenant de manière trop factuelle. Nous voulons également signaler à ce point un problème éthique ayant trait à l'introduction d'une dimension idéologique dans un exercice de construction identitaire situé. En effet, même si l'idéologie du plurilinguisme en est une de développement personnel et d'ouverture à l'autre, il est nécessaire de s'interroger sur les différentes implications qu'elle entraîne en

---

<sup>8</sup> Nous mentionnerons par exemple, qu'en Colombie-Britannique, le projet de réforme curriculaire de 2011 qui, fortement influencé par le CECR, proposait de faire mention du français comme « *additional language* » et a ainsi provoqué l'ire des associations de professeurs et des instances francophones de la province. À la suite de ces conflits, le projet a été abandonné (pour plus de détails, lire l'article de Wernicke et Bournot-Trites, 2011).

fonction du cadre de mise en pratique du portfolio des langues. Nous affirmons ainsi qu'il est essentiel de montrer plus de transparence vis-à-vis des mécanismes en jeu dans l'exercice afin de permettre à l'apprenant un choix raisonné et engagé.

À ce point de l'article, nous reconnaissons que plus de travail est nécessaire afin de tirer des conclusions applicables au portfolio des langues. Tout d'abord, nous voulons encourager à repenser le format de la biographie et, dans ce but, nous aimerions, avant de clore cet article, proposer quelques directions pour une étude future. Il nous semble encore une fois que la clé de voûte d'un possible changement est dans le format. Il est ainsi indispensable d'éviter les formats linéaires et d'adopter des formats multidirectionnels, évolutifs, rhizomatiques, qui tiendront compte du dynamisme des processus identitaires. L'usage de nouveaux médias et, par exemple, de formats hybrides comprenant des sections publiques et privées, permettrait d'inclure ces nouvelles dimensions. Finalement, nous proposons d'offrir plus de place au dialogue (entre étudiants et/ou avec l'enseignant), afin de laisser les apprenants habiter une zone de transition, un espace intermédiaire où le sens se construit et, dans le cas de l'acquisition du français L2, un espace dans lequel ils/elles pourront articuler leur identité francophone.

### Références

- Ars Industrialis. (2008-2012). *Individuation*. Récupéré de <http://www.arsindustrialis.org/glossary/term/109>.
- Block, D. (2007). *Second language identities*. London, UK : Continuum.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bucholtz, M. et Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble*. New York, NY: Routledge.
- Castelotti, V. et Moore, D. (2004). Les Portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. *Repères*, 29, 167-183.
- Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Basse-Normandie. (2006). *Portfolio Européen des langues, 15 ans et + (Visite guidée, Chapitre 3 : La biographie langagière)*. CRDP de Basse-Normandie : Les Éditions Didier. Récupéré de <http://www.crdp.ac-caen.fr/didier/portfolio/visite-3.htm>
- Conseil de l'Europe (2000). *Portfolio européen des langues (PEL) : principes et lignes directrices*. Récupéré de [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Templates/ELP\\_Annotated\\_PrinciplesGuidelines\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Templates/ELP_Annotated_PrinciplesGuidelines_FR.pdf)
- Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 user*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- De Fina, A. (2003). *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. Amsterdam, Netherlands : John Benjamins.
- De Fina, A. et Georgakopoulou, A. (2011). *Analyzing narrative: Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Dewaele, J.-M. (2004) The emotional force of swearwords and taboo words in the speech of multilinguals. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2-3), 204-222.
- Dewaele, J.-M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Basingstoke, UK : Palgrave Macmillan.
- Dicks, J. et Culligan, K. (2010). Extending the language portfolio to teacher education: Field test survey results. *Réflexions*, 29(2), 8.

- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. Dans Z. Dörnyei et E. Ushioda (dirs.), *Motivation, language, identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol, UK : Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. et Ushioda, E. (dirs.). (2009). *Motivation, language, identity and the L2 self*. Bristol, UK : Multilingual Matters.
- Fraser, G. (2007, juin). *Un dialogue pour le développement global des communautés francophones et acadiennes*. Discours présenté au Sommet des communautés francophones et acadiennes du Canada, Ottawa, Canada. Récupéré de [http://www.ocolclo.gc.ca/html/speeches\\_discours\\_02062007\\_f.php](http://www.ocolclo.gc.ca/html/speeches_discours_02062007_f.php)
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London, UK : Edward Arnold.
- Georgakopoulou, A. (2007). *Small stories: Interaction and identities*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia, PA : University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everyday life*. London, UK : Penguin Books.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs identity? Dans S. Hall et P. Du Gay (dirs.), *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). London, UK : Sage.
- Kinginger, C. (2004). Bilingualism and emotion in the autobiographical works of Nancy Huston. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2/3), 159-178.
- Kinginger, C. (2008). Répertoires : décentration et expression identitaire. Dans C. Kramsch, D. Levy et G. Zarate (dirs.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 47-50). Paris, France: Editions du Sceren, Ministère de l'Éducation Nationale.
- Little, D. (2003). Introduction. Dans D. Little (dir.), *European Language Portfolio in use: Nine examples*. Conseil de l'Europe.
- Little, D. et Beaudoin, M. (2008). *Trousse d'information : Un cadre commun de référence et un portfolio des langues au Canada* (2<sup>e</sup> édition). Ottawa, Ontario : CASLT/ACPLS.
- Mady, C. et Carr, W. (2011). Immigrant perspectives on French language learning in English-dominant Canadian communities. Dans C. Varcasia (dir.), *Becoming multilingual: Language learning and language policy between attitudes and identities* (pp. 189-209). Berlin, Germany : Peter Lang.
- Martin J., Sugarman, J. H. et Hickenbottom, S. (2010). *Persons: Understanding psychological selfhood and agency*. New York, NY : Springer.
- Molinié, M. (2005). Retracer son apprentissage : pour quoi faire? *AILE*, 23, 137-152.
- Molinié, M. (2006). Introduction: une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. Dans M. Molinié (dir.), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde, recherches et applications* (pp. 6-10). Paris, France : Clé International.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. New York, NY : Pearson Education.
- Planchenault, G. (2010). *Développement des compétences sociolinguistique et sociopragmatique chez des apprenants de français langue seconde*. Communication présentée au colloque de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée, Université Concordia, Montréal, Canada.

- Rampton, B. (1990). Displacing the 'native speaker': Expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, 44(2), 97-101.
- Rehorick S. et Lafargue, C. (2005). *The European Language Portfolio and its potential for Canada. National workshop report on proceedings*. Second Language Education Centre, University of New Brunswick : New Brunswick, Canada. Récupéré de : [http://www.unbf.ca/L2/Resources/PDFs/ELP/UNB\\_ELP\\_fullreport.pdf](http://www.unbf.ca/L2/Resources/PDFs/ELP/UNB_ELP_fullreport.pdf)
- Ricœur, P. (1988). L'identité narrative. *Esprit*, 7-8, 295-305.
- Roy, S. et Galiev, A. (2011). Discourses on bilingualism in Canadian French immersion programs. *La revue canadienne des langues vivantes*, 67(3), 351-367.
- Schneider, G. et Lenz, P. (2000). *Portfolio européen des langues : guide à l'usage des concepteurs*. Conseil de l'Europe. Récupéré de [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/Developers\\_guide\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/Developers_guide_FR.pdf)
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Turnbull, M. (2011). *Le Portfolio canadien des langues pour enseignants*. Ottawa, Canada : CASLT/ACPLS.
- Ushioda, E. et Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. Dans Z. Dörnyei et E. Ushioda (dirs.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 1-8). Bristol, UK : Multilingual Matters.
- Vandergrift, L. (2006). *Nouvelles perspectives canadiennes : proposition d'un cadre commun de référence pour les langues pour le Canada*. Ottawa, Canada : Patrimoine Canada.
- Wernicke, M. et Bournot-Trites, M. (2011). Introducing the CEFR in BC: Questions and challenges [Special issue]. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 106-128.