



HAL
open science

L'autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS

Dimitra Tzatzou

► **To cite this version:**

Dimitra Tzatzou. L'autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS. Méthodal, 2019. hal-04829273

HAL Id: hal-04829273

<https://hal.science/hal-04829273v1>

Submitted on 12 Dec 2024

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.

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 3 – Juillet 2019

Méthodologie de l'apprentissage des langues : vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2019

SOMMAIRE

Préface	Olivier DELHAYE <i>Université Aristote de Thessaloniki, Grèce</i> Fryni KAKOYIANNI-DOA <i>Université de Chypre, Chypre</i>	7
Teaching French in an Israeli Academic Context: Overcoming Challenges Related to the French Past Tense System	Silvia ADLER Isabelle DOTAN <i>Bar-Ilan University, Israel</i>	9
Un smartphone en classe ? Et si on dépassait les interdits ?	Isabelle BARRIÈRE <i>Université de Grenoble, Idex Formation, Centre des nouvelles pédagogies, Grenoble, France</i> <i>Methodal OpenLab, Thessaloniki, Grèce & Nicosie, Chypre</i>	21
La perspective actionnelle et le projet pédagogique, quelle mise en œuvre en classe de FLE en Algérie ?	Assia BELGHEDDOUCHE <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	33
Challenges Facing the Algerian Educational System in Teaching English as a Foreign Language	Samah BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	49
Mise en place de la démarche de projet dans le secondaire algérien : quelles contraintes et quels réajustements ?	Souhila BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	63
Suggestion didactique pour l'enseignement de la morphologie altérative/modificative en italien langue étrangère	Omar COLOMBO <i>Linguistics and Languages Department, division d'Italien, University of Malaya, Malaisie</i>	83
Multimodal (self-)feedback to foster metacognition in a second language writing environment: the teacher's perspectives	Chantal DION <i>Carleton University, Canada</i> Reza FARZI <i>University of Ottawa, Canada</i>	97
De l'efficacité en didactique du Français sur objectif universitaire : élaboration d'un dispositif innovant pour l'analyse des besoins.	Nadhir DOUIDI <i>Université Paul Valéry de Montpellier 3, France</i>	117

Dépasser les frontières géographiques et mentales grâce au tandem linguistique transfrontalier dans le Rhin supérieur	Chloé FAUCOMPRÉ <i>Pädagogische Hochschule Freiburg, Allemagne</i> <i>Université de Haute Alsace de Mulhouse, France</i> Nina KULOVICS <i>Université de Strasbourg, France</i> <i>Université de Haute Alsace de Mulhouse, France</i>	133
L'argumentation écrite, les TICE à la rescousse ?	Sylvaine GAUTIER <i>Université de Chypre, Nicosie, Chypre</i>	149
Mettre en place un dispositif hybride en classe de FLE, basé sur la classe inversée et le SPOC : un cas de l'Université de Zhejiang Gongshang (Chine)	Yigong GUO <i>ENS de Lyon, UMR 5191 ICAR, France</i> Liping ZHANG <i>Université de Zhejiang Gongshang, Chine</i>	169
Didactique du FLE par les pratiques théâtrales : une approche interculturelle pour se connaître soi-même et découvrir l'Autre	Angeliki KORDONI Mona WEHBE <i>Sorbonne Université Abu Dhabi, Émirats Arabes Unis</i>	187
'Do you speak English?' 'Are you working me?!' Translanguaging practices online and their place in the EFL classroom: The case of Facebook	Christopher LEES <i>Aristotle University of Thessaloniki, Greece</i>	197
Apprendre à apprendre : quels rôles pour des « espaces » d'apprentissage informel en ligne dans une formation institutionnalisée ?	Dora LOIZIDOU <i>Université de Chypre, Chypre, Université Grenoble Alpes, France</i>	221
Investigating the impact of a practicum on mentor-teachers' beliefs about teaching and teaching practices	Paraskevi MOULARA Areti-Maria SOUGARI <i>Aristotle University (Greece)</i>	237
L'autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS.	Evangéla MOUSSOURI Magdalini KOUKOULI Théofanoula BALITA Ermofili KALAMAKIDOU Dimitra TZATZOU <i>Université de Thessalonique, Grèce</i>	251
Conception d'un parcours d'apprentissage de l'écrit dans les filières professionnelles universitaires	Luca PALLANTI Catherine BRISSAUD Marie-Paule JACQUES <i>Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM, Grenoble, France</i>	267

Le sens tactile dans l'initiation à une langue vivante à l'école maternelle	Marie POTAPUSHKINA DELFOSSÉ <i>Université de Rouen Normandie, ESPE, Rouen, France</i>	279
La mise en œuvre et la restitution d'expérience de mobilité académique encadrée : des lieux d'excellence altérritaire à construire ?	Marie-Françoise PUNGIER <i>Université Préfectorale d'Osaka, Japon</i>	293
Enseigner et apprendre en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants : pour une méthodologie active d'inclusion scolaire	Sofia STRATILAKI-KLEIN, <i>Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i> Université du Luxembourg, Luxembourg Claudine NICOLAS <i>CASNAV de Paris</i> <i>Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i>	311
Les modalités de mise en œuvre d'un cours d'entraînement stratégique pour les étudiants en philologie romane	Krystyna SZYMANKIEWICZ <i>Université de Varsovie, Pologne</i>	327
The role and impact of volunteer translation in translators' training	Eleni TZIAFA <i>National and Kapodistrian University of Athens, Greece</i>	341
Le positionnement en chinois langue étrangère dans le supérieur : le test SELF (<i>Système d'Évaluation en Langues à visée Formative</i>)	Rui YAN Mariosaria GIANNINOTO <i>LIDILEM, Université Grenoble Alpes, Grenoble, France</i>	353
The formation of a context of a "literacy pedagogy" with the implementation of innovative teaching methods: The role of the text to the conquest of literacy during teaching of Greek as a second/foreign language.	Sofia ZERDELI <i>Secondary Education of Rodopi, Greece</i>	369
Pour initier les étudiants à une rédaction de qualité : quelle méthodologie adopter ?	Fatima ZIOUANI <i>Université Amar Thelidji-Laghouat, Algérie</i>	383
Les mémoires professionnels à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise : quelle méthodologie pour la recherche-action ?	Wassim EL-KHATIB <i>Université Libanaise, Faculté de Pédagogie, Liban</i>	391

L'autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS.

**Evangéla MOUSSOURI
Magdalini KOUKOULI
Théofanoula BALITA
Ermofili KALAMAKIDOU
Dimitra TZATZOU**

Université de Thessalonique, Grèce

Introduction

Cet article résulte de recherches que nous menons actuellement au sein de l'équipe de recherche *Pluralités* du département de Langue et de Littérature Françaises de l'université Aristote de Thessalonique, dans le cadre du projet Erasmus+ KA2 IRIS (*Identifying and Reconstructing individual language Stories-Promoting plurilingualism and enhancing individual language repertoires*) [1]. La problématique qui sous-tend notre étude porte sur l'apport de l'autobiographie langagière dans la conscientisation du rapport au plurilinguisme des étudiants du département et des enseignants titulaires de langues.

L'intérêt de cette recherche réside dans la contribution du processus de réflexivité, réalisée par le biais des autobiographies langagières, à la prise de conscience tant des étudiants, futurs enseignants, que des enseignants-praticiens du terrain, de leur propre plurilinguisme et de l'apport de ce plurilinguisme dans l'enseignement des langues. Comme le souligne Perregaux (2002, p. 82),

L'adulte, à travers le récit de son parcours éducatif, va questionner les événements de sa propre histoire, les partager parfois avec d'autres personnes en formation et finalement activer l'émergence de son propre changement dans le rapport qu'il établira entre ses savoirs expérientiels et les savoirs auxquels il est confronté dans son lieu de formation.

La notion d'autobiographie langagière « englobe aujourd'hui diverses démarches visant à faire valoriser par l'apprenant de langue lui-même son répertoire linguistique dans les contextes plurilingue et multiculturel où ce répertoire s'est construit et évolue. » (Molinié, 2006, p. 7). Les autobiographies langagières, s'inscrivant dans la perspective de la promotion du plurilinguisme (surtout avec le Portfolio Européen des Langues) permettent, tant aux sujets

plurilingues qu'aux chercheurs, de se plonger dans le parcours socio-historique de l'individu (parcours d'acquisition et d'apprentissage, motivations, conditions d'emploi...) et de lui ouvrir la voie vers l'adoption d'une posture réflexive.

Selon Cuq (2003, p. 36-37),

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

C'est donc en rédigeant son autobiographie langagière que l'individu emprunte des voies réflexives susceptibles de l'aider à activer et à conscientiser son ou ses processus d'appropriation linguistique.

Notre article propose une première ébauche de description et d'analyse d'autobiographies langagières recueillies auprès d'étudiants et d'enseignants de langues afin de mettre en évidence le fonctionnement de cet outil de recherche et de formation. Le recueil des données des étudiants a été réalisé lors du cours « Représentations, alternances codiques et éducation plurilingue » que nous dispensons au département dans le but de familiariser notre public avec la notion d'autobiographie langagière. Quant aux données recueillies auprès des enseignants titulaires, elles font partie du corpus du projet IRIS.

Les questionnements qui soutiennent notre problématique et auxquels nous tenterons de répondre lors de notre communication sont les suivants :

- Quelles sont les fonctions assumées par l'autobiographie langagière ?
- Quels sont les outils qui nous permettent d'analyser l'autobiographie langagière ?
- Comment peut-on analyser et définir les articulations qui s'effectuent entre le parcours socio-historique de chaque individu et son/ses apprentissage(s) lors du processus d'appropriation des langues ?

1. Cadre théorique

La biographie langagière, comme outil de recueil des représentations, est adoptée par un nombre important de disciplines en sciences humaines. Apparue en 1977 dans une étude de R. Richterich et de J.-L. Chancerel, cet outil a connu de nombreuses désignations : histoire de vie, récit de vie, parcours de vie, biographies linguistiques, approche biographique, itinéraire biographique, fragments biographiques, etc. L'autobiographie langagière constitue aussi pour certains chercheurs une notion dotée d'enjeux et de contenu théorique (Menguellat, 2012, p. 154).

Perregaux (2002, p. 83), essayant de définir l'autobiographie langagière, soutient que :

Sans argumenter plus précisément sur le terme lui-même (faudrait-il mieux parler, selon les circonstances, de récits langagiers, d'histoires langagières, de données (auto)biographiques, de fragments d'histoires langagières, etc.?), il s'agit avant tout d'un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps.

L'autobiographie langagière a été de plus en plus mobilisée pour documenter la rencontre des personnes avec leurs langues. Selon Thamin et Simon (2009),

Le travail biographique permet de développer chez l'apprenant de langues la conscience que les apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres. Il vise ainsi la valorisation, par l'apprenant lui-même, de son répertoire linguistique dans les contextes pluri et multi où ce répertoire s'est construit et évolue, et la valorisation des apprentissages (linguistiques et culturels) réalisés au contact des autres. Les biographies langagières donnent du sens aux contacts de langues pour pouvoir valoriser l'identité plurielle, pour s'ouvrir à l'altérité et développer le répertoire plurilingue et culturel du sujet. Elles éclairent ainsi les parcours d'apprentissage.

Molinié ajoute que :

La biographie langagière repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. L'hypothèse [...] est que ce travail biographique permet de développer chez l'apprenant de langues la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être mis en relation les uns avec les autres. Parce qu'elles permettent de penser les langues comme les éléments inter-reliés dans l'histoire, le répertoire culturel et le bouquet plurilingue du sujet, les biographies langagières contribuent à nourrir la réflexion menée actuellement en didactique, sur le plurilinguisme. (Molinié, 2006, p. 8)

La rédaction de leur autobiographie langagière par les enseignants de langues, accompagnée d'une auto-réflexion, favorise le développement de la compétence réflexive et d'une nouvelle approche de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

Le Portfolio Européen des Langues (PEL), élaboré et mis au point par le Conseil de l'Europe entre 1998 et 2000, est conçu pour soutenir le développement de l'autonomie de l'apprenant, de son plurilinguisme et de sa conscience interculturelle.

Le PEL, qui se compose obligatoirement d'un passeport de langue, d'une biographie langagière et d'un dossier de travaux, souligne que :

[La] biographie langagière [...] sert de support à la réflexion sur l'apprentissage et l'utilisation des langues et [...] est axée sur la fixation d'objectifs et l'auto-évaluation, les stratégies d'apprentissage, la dimension interculturelle de l'apprentissage des

langues et le plurilinguisme (c'est-à-dire la capacité à communiquer dans au moins deux langues, à quelque niveau de compétence que ce soit) [...]

2. Méthodologie

La recherche que nous avons réalisée comprend trois étapes distinctes : la conception, la production et la réalisation d'un programme pilote de formation des enseignants de langues sur l'éducation plurilingue, pluriculturelle et inclusive. Celui-ci s'appuie sur l'autobiographie langagière, en association avec un travail réflexif activant et faisant émerger les représentations des enseignants sur les langues/cultures avec lesquelles ils/elles sont en contact et qui seraient présentes dans leurs classes. Ce programme pilote servira de base pour la production d'activités de réflexivité dans le cadre du programme de formation des enseignants de langues que le projet IRIS proposera.

Les activités de réflexivité s'avèrent être une démarche « aidante pour accompagner des individus à produire un regard interprétatif, interrogeant, analytique sur leur projet » (Bretegnier, 2009, p. 8). La réflexivité, favorisée surtout par les approches biographiques, désigne « le lien dynamique entre langage et pensée, entre pratique langagière située et activité cognitive ». À des fins de formation, la prise de distance par la narration, c'est-à-dire la décentration narrative (Perregaux, 2006), constitue un moment clé (Belkaïd, 2002) pour que le sujet en formation puisse questionner les événements de sa propre histoire linguistique.

En ce sens, le répertoire verbal, comme marque des changements des réélabores linguistiques et des représentations (Gumperz, 1989), contribue à une transformation des individus. Il s'agit donc d'une démarche à la fois d'introspection et de rétrospection de la part des individus, leur permettant de se mettre eux-mêmes à distance, contribuant ainsi à l'encouragement de la compréhension de l'Autre, à la relance de leur processus d'apprentissage et au développement de leurs compétences (Molinié, 2011, p. 149, p. 461).

L'objectif central de la mise en place des activités proposées par notre programme pilote est le développement des compétences plurielles chez les enseignants de langues qui leur permettront d'exploiter :

- leur propre biographie langagière, dans le but de prendre conscience de leur plurilinguisme/pluriculturalisme et de celui de leurs élèves, d'identifier leur trajectoire langagière et de repérer leurs représentations langagières, susceptibles d'influer sur le processus d'apprentissage afin de valoriser et d'exploiter le capital langagier et culturel de leurs élèves et faciliter ainsi l'appropriation langagière dans une perspective plurielle et inclusive ;
- la biographie langagière de leurs élèves, dans le but d'aider ces derniers à identifier leurs propres besoins et leurs objectifs d'apprentissage, d'évaluer leur parcours d'apprentissage, de prendre conscience de leur plurilinguisme/pluriculturalisme, de déconstruire et reconstruire leurs représentations sur les langues, facilitant ainsi l'appropriation langagière et l'ouverture à l'Autre.

Les outils méthodologiques utilisés favorisent la réflexivité des enseignants sur leur parcours linguistique, sur les langues/cultures avec lesquelles ils/elles sont en contact, ainsi que sur les démarches didactiques qu'ils/elles adoptent. Par ailleurs, ces outils encouragent les auto- et hétéro-confrontations des enseignants avec leurs propres réflexions, mais aussi avec celles de

leurs confrères. Ces interactions/discussions sont susceptibles de mobiliser la construction des savoirs, savoir-faire et attitudes (Aeby et De Pietro, 2003, p. 93).

Les enseignants ayant participé à la recherche sont des enseignants de langues qui enseignent le grec en tant que langue maternelle, l'anglais langue étrangère ou le français langue étrangère dans les écoles primaire et secondaire en Grèce.

Les données recueillies, portant sur les représentations langagières des enseignants, leurs pratiques langagières et les démarches didactiques adoptées, ont été traitées et analysées en termes d'analyse de contenu.

En effet, les représentations que les enseignants se font des langues/cultures ont un impact sur la mise en place des démarches didactiques appropriées (Castellotti, Coste, et Moore, 2001 ; Dagenais et *al.*, 2009).

3. Profil sociolinguistique des enseignants

Les langues avec lesquelles les participants sont en contact sont le grec en tant que langue maternelle, l'anglais et le français, qui constituent l'objet de leurs études universitaires et la discipline qu'ils/elles enseignent, et/ou une langue étrangère apprise dans un cadre formel. Certains d'entre eux connaissent également - à des niveaux différents - d'autres langues, comme l'allemand ou l'italien, soit par le biais d'apprentissage de ces langues dans un cadre formel, soit par leur environnement familial plus vaste.

Nous devons, également, souligner qu'un nombre de participants sont en contact avec les langues de l'immigration, comme l'albanais, l'arménien, le russe, l'arabe etc., car ces langues font souvent partie du répertoire plurilingue de leurs élèves.

4. Résultats provisoires

Les activités proposées aux enseignants lors du programme de formation portent sur l'exploitation de leur propre autobiographie langagière et de celles de leurs élèves. Elles reflètent ainsi leurs représentations des langues/cultures de leurs élèves et du plurilinguisme/pluriculturalisme, ainsi que les démarches didactiques adoptées dans leurs classes.

4.1. L'autobiographie langagière des enseignants

Pour pouvoir amener les enseignants à rédiger ou à présenter oralement leur autobiographie langagière, nous proposons quatre pistes, présentées ci-après.

4.1.1. L'exploitation de documents déclencheurs et supports

Afin que les enseignants comprennent les fonctions assumées par l'autobiographie langagière, nous avons eu recours à des documents déclencheurs (articles, vidéos, conférences en ligne, dessins réflexifs, extraits des textes littéraires etc.). Il faut toutefois préciser que, pour que l'autobiographie langagière soit efficace dans le processus formatif, il est nécessaire d'avoir « un contrat préalable aussi clair que possible entre le sujet formateur, individuel ou collectif, et le sujet "se formant", lui aussi individuel ou collectif » (Bataille, 2005, p. 3). Cela veut dire, que

depuis le début de la formation, ce contrat a été bien défini entre les enseignants-participants et les formateurs. Pour aller plus loin dans leur réflexion critique et mieux comprendre l'utilisation des autobiographies langagières, nous avons réalisé des discussions autour du contenu des documents déclencheurs à l'aide de questions ouvertes afin de favoriser une interaction. Ces documents déclencheurs ont donc joué un rôle déterminant quant à la compréhension par les enseignants de cet outil de formation et de son utilité pour la prise de conscience de leur répertoire plurilingue et pluriculturel.

4.1.2. Étude/Analyse des autobiographies langagières

Dans le but de repérer les éléments qui caractérisent le contenu d'une autobiographie langagière, les enseignants ont étudié les autobiographies langagières écrites par les membres de notre groupe *PLURALITÉS* [2], en réalisant une analyse thématique du contenu. Ce travail préalable a permis aux enseignants de mieux comprendre et appréhender tous les détails qui caractérisent la rédaction d'une autobiographie langagière.

Suite aux premières discussions qui ont eu lieu au début de la formation et qui ont révélé les représentations des enseignants sur l'utilité d'une autobiographie langagière [3], les enseignants sont allés au-delà de leur première conception. Ils ont découvert les multiples facettes d'un tel outil formatif et pédagogique qui ne sont pas évidentes dès la première lecture.

4.1.3. Rédaction/présentation de l'autobiographie langagière par les enseignants

Par la suite, nous avons invité les enseignants à rédiger et/ou à présenter oralement leur propre autobiographie (par exemple, en la présentant par le biais d'une vidéo), mettant ainsi en valeur les connaissances acquises lors de la formation. Ayant appréhendé le rôle d'une autobiographie langagière, les enseignants se sont donc engagés dans un processus réflexif sur leur propre histoire de vie et de langues.

L'écriture et la pratique réflexives, quant à elles, peuvent amener les enseignants à un changement de pratiques (Vacher, 2010), à un passage de représentations à des « données plus analytiques » (Perrenoud, 2002, p. 10), aussi bien qu'à un développement de compétences professionnelles (Vacher, 2010 ; Cros, 2006). Le fait de faire ressortir des souvenirs ou des actions sous une forme écrite favorise la réflexion de la personne (Thamin et Simon, 2009) en faisant apparaître « un discours réflexif, une explication de soi, beaucoup plus riche et informative que le recueil des simples réminiscences subjectives » (Cochoy, 2000, p. 14). Cette réflexion personnelle et une auto-confrontation à leur propre histoire, ainsi qu'à leur capital (linguistique, culturel, etc.) amène les formés à de nouveaux chemins de connaissances.

4.1.4. Présentation de l'autobiographie langagière et échanges

Enfin, nous avons incité les enseignants, non seulement à présenter leur autobiographie à leurs collègues, mais aussi à participer à un échange réflexif, engendrant des espaces discursifs produits par la discussion des groupes et l'auto-confrontation. Par le biais de cet échange réflexif, les représentations, qui occupent une place importante dans la constitution des autobiographies, ont évolué elles aussi (Castellotti et Moore, 2002), favorisant de cette façon l'appropriation langagière.

L'appropriation, dans ce cadre langagier, ne se limite pas au constat de « se mettre à la place des autres », mais va au-delà de cette situation, en « se confrontant à l'altérité » (Castellotti, 2017, p. 41). Ces démarches constituent des « dimensions formatives » (Castellotti, 2017, p. 42), puisqu'elles aboutissent, non seulement, à une transformation de soi, mais aussi à une transformation des autres qui a lieu dans la rencontre, ce que Castellotti nomme « (s')altér(is)er » (2017, p. 42). Il s'agit d'une

Transformation en confrontation avec l'histoire et l'altérité des personnes, des situations et des langues qui s'instaure à travers une mobilisation/confrontation réflexive de leur expérience mutuelle, à travers les dimensions linguistico-culturelles. (Castellotti, 2017, p. 45)

Il faut aussi indiquer que la réflexion est également sociale, car elle s'insère et ressort des interactions sociales, de la coopération, de la prise de décisions, de la supervision etc. (Perrenoud, 2002). Dans notre cas, la réflexion et l'échange réflexif ont constitué l'étape décisive vers la prise de conscience par le sujet en formation de son répertoire linguistique et culturel, ainsi que de celui de ses co-formés et enfin de ses élèves.

4.2. L'autobiographie langagière en classe

4.2.1. Comment amener les élèves à rédiger leur autobiographie langagière

L'autobiographie langagière (désormais AL) peut être réalisée par les élèves aussi bien sous forme écrite, que sous forme orale ou dessinée (Borani, Bemporad, 2011). Elle peut concerner :

- le passé des élèves pour qu'ils réfléchissent sur leur vécu et sur les événements qui ont créé leurs représentations (comment les élèves ont-ils/elles appris les langues faisant partie de leur répertoire langagier ? Quels ont été les événements significatifs dans leur vie qui les ont amené(e)s à apprendre ces langues ?) ;
- le présent des élèves pour qu'ils/elles prennent conscience de leur propre plurilinguisme (avec quelles langues sont-ils/elles en contact ? Quelles sont leurs pratiques langagières ?) ;
- le futur des élèves pour qu'ils/elles réfléchissent sur leur processus d'apprentissage et sur quel point ils/elles pourraient bénéficier de cet introspection et rétrospection offertes par l'AL pour apprendre une langue (à quel point pratiquent-ils/elles les langues de leurs répertoire langagier ? À quelles stratégies d'apprentissage font-ils/elles recours pour apprendre une langue ?).

Dans la perspective d'équiper les enseignants avec des outils leur permettant d'aider leurs élèves à rédiger leur propre AL, nous avons proposé des activités débouchant sur différentes formes d'AL (écrite, orale et dessinée) afin de faire émerger les représentations langagières et culturelles, d'encourager la réflexivité par rapport au plurilinguisme/pluriculturalisme ainsi qu'aux pratiques méthodologiques adoptées lors du processus d'enseignement/apprentissage.

Activité 1 - L'AL sous forme écrite ou orale

La première activité proposée vise à inciter les enseignants à réfléchir sur le plurilinguisme des élèves et sur les stratégies que ceux-ci adoptent pour apprendre une langue ; à réfléchir, ainsi, sur leurs pratiques d'enseignement, c'est-à-dire s'ils/elles prennent en considération le plurilinguisme/pluriculturalisme de leurs élèves et s'ils/elles valorisent ou non leur capital langagier.

Lors du programme pilote, les participants ont été invités à lire des témoignages des élèves et à s'exprimer sur leur contenu. Les témoignages portaient sur les pratiques langagières des élèves et sur leur propre plurilinguisme/pluriculturalisme :

Je parle grec, anglais et français. Je n'aime pas le français, c'est trop difficile. L'anglais pourtant est une langue qu'il faut apprendre, parce que c'est une langue internationale. (Enfant de 9 ans d'origine grecque)

Je parle grec, anglais et allemand. Il y a des mots qui se ressemblent, cela m'aide quelques fois à comprendre un texte. (Enfant de 11 ans d'origine grecque)

Je parle grec à l'école et albanais avec ma famille. (Enfant de 10 ans d'origine albanaise)

Je parle arabe et anglais. Je parle arabe et anglais dans le camp, et à l'école de l'après-midi, j'apprends le grec. Je veux apprendre le grec parce que j'ai une prof qui est sympa. Elle nous dit quelques mots en arabe et je veux apprendre le grec pour elle. (Enfant de 7 ans d'origine arabe)

Ça vaut pas la peine d'apprendre le grec. Je vais déménager en Allemagne avec ma famille. (Enfant de 7 ans, d'origine arabe)

Après avoir lu les témoignages, les participants ont été invités à s'exprimer sur leur contenu. Selon l'analyse qualitative des données, il semble que les enseignants qui enseignent le grec ne prennent pas souvent en considération les langues faisant partie du répertoire langagier de leurs élèves (langues d'origine, autres langues étrangères).

Je n'aime pas mélanger les langues, je pense que si j'ai recours à une autre langue, cela pourrait empêcher l'apprentissage du grec.

Le but, c'est d'apprendre le grec, pourquoi avoir recours à une autre langue ? Ça serait trop compliqué.

Ainsi, nous constatons que, d'après les représentations de certains participants, le recours à une langue différente de celle qui est enseignée pourrait avoir un impact négatif à l'apprentissage de celle-ci. En revanche, les enseignants de langues se montrent plus ouverts quant au recours à différentes langues.

Ben oui, quelques fois pour enseigner un phénomène en français, j'ai recours à l'anglais si ça me convient. Les élèves comprennent mieux si on leur donne des exemples tirés des langues qu'ils connaissent déjà.

Dans le même esprit, d'autres estiment que le recours à la langue d'origine de l'élève pourrait faciliter l'apprentissage en termes de compréhension et de rapidité.

Ben oui, comme tu vois, j'ai recours à l'arabe. Heureusement, il y a cette mère arabe qui vient souvent me voir, elle me fait apprendre des mots et des expressions arabes pour que je puisse les utiliser en classe. Quelques fois je lui donne des supports que j'ai créés pour qu'elle les traduise en arabe. Comme ça, si les enfants ont la traduction, c'est plus facile pour eux, et plus rapide.

Si certains enseignants montrent une attitude positive face au recours aux langues des élèves, ils évoquent, cependant, des problèmes pratiques, tels que la non-connaissance de celles-ci ou même leur hésitation à mentionner dans la classe les langues d'origine de certains élèves.

Je ne le fais pas, comment le faire ? Je ne parle pas du tout albanais. En plus, je ne sais pas si les enfants auraient aimé que je parle en classe de leur origine. C'est une question délicate.

Par la suite, les participants ont été invités à s'imaginer animer une discussion similaire en classe ou dans un forum, c'est à-dire une discussion pour encourager leurs élèves à s'exprimer sur les relations qu'ils/elles entretiennent avec les langues, sur leurs expériences langagières, culturelles et interculturelles ainsi que sur leur parcours d'apprentissage. Selon leurs affirmations, les participants estiment qu'il s'agirait d'une activité intéressante, pourtant délicate surtout s'il s'agit d'une classe où il y aurait des élèves issus d'immigration.

Je ne sais pas... J'évite de parler en classe des langues des élèves dont la langue maternelle n'est pas le grec. C'est un sujet délicat qui mérite de l'attention. Les élèves évitent souvent eux-mêmes de se référer à leurs langues... Je ne sais pas, c'est un peu compliqué.

C'est intéressant, pourquoi pas ? Je pourrais dédier peut-être une heure pour le faire, comme ça les élèves qui parlent une langue différente auraient l'occasion de parler en classe de leur langue.

Activité 2 - L'AL sous forme dessinée.

La deuxième activité proposée vise à sensibiliser les enseignants à l'utilisation du dessin réflexif, un outil méthodologique permettant l'émergence de la biographie langagière des apprenants ; la prise de conscience de leurs représentations sur les langues/cultures ainsi que de leurs pratiques langagières et culturelles ; l'encouragement de la réflexivité et la construction de nouvelles représentations par les apprenants. Nous avons donc invité les enseignants à observer des dessins réflexifs réalisés par des élèves du primaire et du secondaire, à réfléchir et à discuter entre eux sur le « vouloir-dire » que chaque élève avait exprimé avec son dessin.

Selon leurs affirmations, les participants ne connaissaient pas le dessin réflexif en tant qu'activité de biographie langagière.

Quelle activité ludique, les enfants vont adorer ! Je vais sûrement l'essayer avec mes élèves !

C'est une très belle occasion de s'exprimer sur les langues et de se divertir en même temps ! Je pourrais le faire dans ma classe. Je m'imagine ce qu'ils auraient dessiné !

Quant au contenu des dessins exploités, les enseignants se sont efforcés de les interpréter et ont essayé de trouver des correspondances entre ces dessins et les pratiques langagières de leurs élèves.

Peut-être elle a écrit en haut les langues qu'elle maîtrise le mieux. Dans ma classe j'ai un élève bilingue, il a fait un dessin similaire.

D'autre part, il semble que souvent les enseignants ne connaissent pas le répertoire plurilingue de leurs élèves, et ne peuvent donc pas le prendre pas en considération lors du processus d'enseignement/apprentissage.

C'est mignon ça, celui-ci a écrit le mot *salut* dans différentes langues, tu vois ?

Il parle toutes ces langues ? Est-ce possible ? Je ne l'aurais jamais imaginé ! Moi aussi j'ai des élèves qui parlent des langues étrangères, mais je ne sais pas....

Quant aux langues d'origine des élèves, selon les affirmations des enseignants, elles doivent être apprises et respectées, pourtant, ils/elles ne les valorisent pas en classe et ils/elles évitent d'y recourir, soit en raison de la non-connaissance de ces langues, soit par une « dévotion aveugle » au curriculum, soit à cause du manque de supports plurilingues prêts à utiliser.

Dans ma classe j'ai un élève albanais. Je pense qu'il est né ici. Je ne sais pas s'il parle albanais avec sa famille. Bien sûr, c'est important qu'il apprenne sa langue maternelle, mais moi, je ne connais pas un seul mot en albanais, comment avoir recours à sa langue ?

Oui, je comprends que c'est important, mais pourquoi le faire ? Le titre du cours c'est *langue grecque*. Le but c'est d'enseigner le grec.

Ça serait bien. S'il y avait des supports plurilingues prêts à utiliser avec les langues d'origine des élèves, celles qu'on rencontre souvent dans les classes, je les aurais utilisés. Mais je ne vais pas créer des supports, ça prend du temps que je n'ai pas. Je ne suis pas si bien payée. [Rires]

4.2.2. Exploitation de l'autobiographie langagière

Les activités suivantes qui visent l'exploitation de l'autobiographie langagière après sa rédaction, ont été testées auprès d'élèves - dont des apprenants issus de l'immigration - d'une classe de troisième année de collège (le secondaire inférieur) pendant 4 séances de 45 minutes.

Une fois l'autobiographie langagière réalisée, il a été jugé nécessaire d'intégrer des activités qui développent la curiosité et la sensibilisation face à la diversité linguistique et culturelle. De plus, ces activités permettent aux élèves de réfléchir sur leurs rapports aux langues qu'ils

connaissent, celles qu'ils apprennent et utilisent dans l'environnement scolaire et celles qu'ils entendent et pratiquent dans leur environnement familial ou social.

Quatre activités d'exploitation de l'AL ont été proposées afin de développer, non seulement la conscientisation des processus cognitifs sollicités par l'apprentissage d'une langue, mais aussi la compréhension des enjeux personnels, professionnels, sociaux, associés au plurilinguisme, à la mobilité culturelle, à l'ouverture à l'altérité (Molinié, 2006, p. 10).

Activité 1

Après avoir rédigé leur autobiographie langagière, les élèves ont lu en classe leur propre AL afin d'alimenter une réflexion collective. Lors du cours, un certain nombre de thématiques (non exhaustives) apparaissant dans les biographies ont été notées au tableau. Entre autres :

- Repérage de différentes variables dans l'apprentissage et/ou l'acquisition d'une langue :
 - Rythme : « après l'apprentissage d'anglais, j'ai appris plus vite le français ».
 - Disponibilité affective : « ma langue maternelle c'est l'ukrainien, je veux aussi apprendre à écrire en ukrainien parce que c'est ma langue, c'est la langue de mes parents ».
 - Représentations sociales/stéréotypes : « quand je suis avec mes amis grecs chez moi, je ne veux pas que ma mère me parle albanais ».
- Satisfaction des besoins professionnels : « j'aimerais apprendre aussi le russe parce que je pense qu'il est très utile pour trouver du travail ».
- Proximité des langues et des cultures : « j'ai appris facilement l'anglais parce que l'alphabet est le même (avec l'albanais) et il y a des mots communs ».
- Les catégories de langues (langue de scolarisation, langue(s) familiale(s), langue(s) première(s), langues dites étrangères etc.) : « avec ma grand-mère je parle turc, avec mes parents je parle géorgien et rarement grec, avec ma sœur et mes amis je parle grec et j'apprends deux langues étrangères à l'école, l'anglais et l'allemand ».
- Sensibilité à la fonction symbolique de certaines langues : « l'arménien, c'est la langue de ma famille, mes racines ».

De cette façon, le « biographié » se fait lecteur de son propre texte, d'abord pour lui-même, mais aussi pour la classe. Il perçoit alors l'intérêt que ses camarades ont porté à sa production et il se sent important au sein de la classe. D'autre part, en écoutant l'AL des autres participants, il prend conscience des points communs ou différents, de l'imaginaire de chacun. Il se rend compte que l'écriture reflète son trajet personnel et culturel. « Le texte central n'est plus celui de l'auteur. C'est le sien, lu, affiché, offert à la lecture » (Molinié, 2006, p. 20).

Les élèves ont ensuite procédé à une analyse de contenu, en tenant compte des réactions suscitées lors de la lecture des AL, pensées, remarques et sentiments, exprimées par les élèves auditeurs. Une discussion générale a permis de dresser des portraits langagiers, de prendre conscience des rapports aux langues et des événements qui influencent la trajectoire langagière,

afin de les analyser et de faire ensuite des propositions pour l'ouverture de l'école aux langues et à l'altérité.

Activité 2 - L'AL mise en scène : approche dramaturgique

Les élèves ont présenté « sur scène » leurs itinéraires de vie, leur biographie langagière. Ils ont été divisés en groupes de 3-4 personnes, ont choisi l'AL à préparer et se sont partagé les rôles. Ils ont ainsi appris le travail coopératif et la négociation en équipe dans une relation interculturelle.

L'application en classe s'est avérée intéressante, puisque la majorité des élèves a été enthousiaste et a voulu expérimenter cette forme d'activité. L'approche dramaturgique met en relation différentes dimensions du travail biographique : aspects relationnels, personnels, interpersonnels, interactionnels, intergénérationnels, inter- et transculturels. De plus, l'expression dramatique favorise l'improvisation, la créativité et le travail d'analyse et d'intervention, agissant comme révélateur et comme catalyseur relationnels pour les personnes engagées dans les échanges interculturels (Feldhendler, 2006, p. 117).

Activité 3 - Dessiner une bande dessinée de son autobiographie langagière

Le dessin est une activité familière que les élèves, surtout du primaire, pratiquent souvent, même si le thème du parcours langagier pouvait leur apparaître étrange. Il devient un « miroir des constructions identitaires plurilingues » (Castelloti et Moore, 2009, p. 15), un moyen privilégié pour mener une recherche avec des enfants.

Sous forme de bande dessinée, même l'élève le plus timide, le plus réservé, peut se sentir à l'aise avec les représentations des langues et de son apprentissage, la représentation qu'il se fait de sa place au sein de l'école ou de la société. Par ce moyen ludique, le « biographié » révèle ses stratégies d'apprentissage et d'approche de nouvelles langues, ainsi que son ouverture à la diversité.

Activité 4 - L'AL et les Technologies de l'Information et de la Communication

Le numérique peut servir d'outil pédagogique pour l'exploitation de l'AL. L'enseignant a le choix de proposer aux élèves un des outils du Web 2.0, blog, wiki ou forum de discussion, pour qu'ils y publient leur AL. Si on veut aller plus loin, un avantage supplémentaire de cet outil serait la possibilité de collaborer avec des écoles de régions différentes ou même d'autres pays.

Dans notre cas, un blog, auquel les apprenants avaient les accès d'écriture, a été créé. Chacun était invité à poster son AL et à lire celles d'autres camarades, afin d'exprimer l'observation réfléchie de son parcours d'apprentissage, ses sentiments, ses réactions, dans un esprit de travail d'échange libre et collaboratif. Il s'agit d'un travail de réflexion sur le présent et sur le passé langagier, fournissant une collection d'informations, et encourageant les interactions. Puisque le temps était limité, les élèves ont réalisé cette activité chez eux, les résultats ont été discutés en classe, ce qui a permis de développer des aptitudes à la réflexivité sur la prise de conscience des représentations langagières et des pratiques d'apprentissage.

5. En guise de conclusion...

L'évaluation de ces outils/dispositifs de formation a eu lieu lors d'une rencontre des partenaires du projet IRIS à Gargnano, en Italie. Pendant cette rencontre de travail, qui a duré une semaine, des enseignants qui travaillent dans les écoles provenant des six pays participant au projet, ont testé les activités proposées ci-dessus et les ont évaluées.

Des premières pistes d'évaluation des outils de formation ont vu le jour. À travers l'échange et l'expérimentation, de nouvelles propositions d'amélioration de ces dispositifs de formation ont été faites, pour que le matériel soit plus efficace. Les enseignants de leur côté ont exprimé leurs besoins, toujours en fonction du contexte du pays dans lequel ils travaillent, afin d'aider les concepteurs des outils de formation. Cet échange, aussi bien que l'expérimentation des outils, a fait apparaître que les enseignants, en participant à un tel projet de formation, sont en mesure, non seulement d'apercevoir le plurilinguisme et le pluriculturalisme de leur classe en tant que richesse, mais aussi de les exploiter.

Il reste à réaliser une analyse détaillée de la mise en place de la formation afin de montrer son apport tant dans l'ensemble des pays participants, que dans chaque pays séparément.

Notes

[1] <http://www.irisplurilingua.eu/>

[2] <http://www.pluralites2.web.auth.gr/>

[3] Nous pouvons mentionner, à titre d'exemple, le cas d'un enseignant qui a déclaré que l'autobiographie langagière est le moyen permettant la rédaction de l'histoire d'une langue précise.

Références

- Aeby, S., et De Pietro, J-F. (2003). Lorsque maître et élèves interagissent. Vers un modèle d'analyse de la construction des connaissances en classe. Dans Tupin, F. (Coord.) *De l'efficacité des pratiques enseignantes ? Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 10-2003, Toulouse : PUM., 93-108.
- Bataille, M. (2005). Autobiographie, réflexivité et professionnalisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, 19-28.
- Belkaïd, M. (2002). *La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité*. Bruxelles : De Boeck (collection Raisons Educatives, 1-2), 205-222.
- Borani, R., Bemporad, C. (2011). Exploitation de la démarche biographique en classe de langue. Dans *A contrario* 2011/1 (n° 15), pp. 117-133. Repéré à CAIRN : https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ACO_111_0117
- Bretegnier, A. (2009). Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive. Dans Molinié, M., et Huver E. (dir) *Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*, Cahiers des ateliers sociolinguistiques (CAS).
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.

- Castellotti, V. et Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. Dans M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy Pontoise : Université de Cergy Pontoise, 15.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V., Coste, D., et Moore, D. (2001). Le proche et le lointain. Dans D. Moore (dir.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Collection Crédif-Essais, Didier, 101-131.
- Cochoy, F. (2000). Curriculum vitae et connaissance préalable des personnes : leur intérêt pour la conduite des entretiens biographiques. *Bulletin de méthodologie sociologique : BMS*, 1-21.
- Cros, F. (dir.) (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. CLE International.
- Dagenais, D., Moore, D., Lamarre, S., Sabatier, C. & Armand, F. (2009) Linguistic landscape and language awareness. In E. Shohamy et D. Gorter (eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenary*, New York and London, Routledge, 253-269.
- Feldhendler, D. (2006). *L'approche dramaturgique du récit de vie : une démarche interculturelle*. Repéré à <http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICManifestations/2001Actes8eCongres/FeldhendlerD.pdf>
- Gumperz, J. J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle - Une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- Menguellat, H. (2012). Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues. *Synergies Pays Riverains du Mékong*, 4, 153-169.
- Molinié, M. (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le Français dans le Monde Recherches et Applications* n° 39, 10-20.
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. Dans Blanchet et Chardenet (dir.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. 144-155. Repéré sur le site de l'AUF : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=819
- Perregaux, C. (2002). Autobiographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA* 76, 81-94. Repéré à <https://core.ac.uk/download/pdf/20650526.pdf>
- Perregaux, C. (2006). Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 4, 173-182. Repéré à <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-4/2006-2-Perregaux.pdf>
- Perrenoud, Ph. (2002). *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*, Conférence d'ouverture, Ecole d'été des IUEM du Pôle Grand Est Arras, 3-5 juillet.
- Portfolio Européen des Langues (PEL). Repéré à <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/european-language-portfolio-elp>
- Richerich, R. et Chancerel, J.-L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Thamin N. et Simon D-L. (2009). Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. Dans E. Huver et M. Molinié (dir) *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique (CAS)* n°4,

Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique.

Vacher, Y. (2010). Pratique réflexive et professionnalisation des professeurs stagiaires et de l'intervention des formateurs. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Université de Genève, 1-10. Repéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteursen-v/Pratique%20reflexive.pdf>