



HAL
open science

Écriture et réécriture de l'autobiographie langagière : quels apports dans la réflexion et conscientisation personnelle ? Une analyse des productions écrites d'enseignants généralistes de l'école primaire

Dimitra Tzatzou

► **To cite this version:**

Dimitra Tzatzou. Écriture et réécriture de l'autobiographie langagière : quels apports dans la réflexion et conscientisation personnelle ? Une analyse des productions écrites d'enseignants généralistes de l'école primaire. Syn-Thèses - Revue annuelle du Département de Langue et de Littérature Françaises de l'Université Aristote de Thessalonique , 2021. hal-04829291

HAL Id: hal-04829291

<https://hal.science/hal-04829291v1>

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.

Syn-Thèses

Revue annuelle

11

**Plurilinguismes et enseignement des langues
dans la formation des enseignants**



Département de Langue et de Littérature Françaises
de l'Université Aristote de Thessalonique

2021

SOMMAIRE

Éditorial	Évangélia MOUSSOURI <i>Professeure Assistante Responsable scientifique de l'équipe de Recherche Pluralités</i> Olivier DELHAYE <i>Professeur Assistant Laboratoire Méthodal</i>	3
Designing an activity for teaching foreign languages to Senior High students based on Pluralistic Approaches	Theofanoula BALITA <i>Ministry of Education and Religious Affairs Équipe de Recherche Pluralités</i>	5
Écriture et réécriture de l'autobiographie langagière : quels apports dans la réflexion et conscientisation personnelle ? Une analyse des productions écrites d'enseignants généralistes de l'école primaire	Dimitra TZATZOU <i>Doctorante, Boursière de la Fondation Onassis Université Aristote de Thessalonique</i>	14
Le Portfolio Européen des Langues (PEL) comme outil de formation des enseignants de Fle à la gestion de publics scolaires plurilingues et pluriculturels au primaire	Angélique COFIDOU <i>2e Centre de Planification en Éducation (PEKES) Direction Régionale de l'Enseignement Primaire et Secondaire de Macédoine Centrale</i>	27
L'autobiographie langagière en classe : trajectoire d'appropriation vers la réflexivité et la conscientisation du capital plurilingue des élèves	Ermofili KALAMAKIDOU <i>Université Aristote de Thessalonique, Grèce Équipe de Recherche Pluralités</i>	43

Η αξιοποίηση της γλωσσικής αυτοβιογραφίας για τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων σε μικτές τάξεις	Βασιλική ΚΙΜΙΣΚΙΔΟΥ <i>Γυμνάσιο Ν. Καλλικράτειας Ερευνητική Ομάδα Pluralités</i>	55
Les approches plurielles au service de l'enseignement/apprentissage des langues : pistes et réflexions pour la mise en place d'une éducation plurilingue	Εvangéλια ΜΟΥΣΣΟΥΡΙ Magdalini ΚΟΥΚΟΥΛΙ <i>Université Aristote de Thessalonique, Grèce Équipe de Recherche Pluralités</i>	67
Effets de la crise sanitaire du Covid-19 sur une méthodologie de l'enseignement du français en milieu universitaire	Olivier DELHAYE <i>Université Aristote de Thessaloniki</i>	84

Écriture et réécriture de l'autobiographie langagière : quels apports dans la réflexion et conscientisation personnelle ?

Une analyse des productions écrites d'enseignants généralistes de l'école primaire

Dimitra TZATZOU

*Doctorante, Boursière de la Fondation Onassis
Université Aristote de Thessalonique*

Résumé

Cet article présente quelques résultats issus d'un projet de thèse portant sur la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'une formation en apprentissage hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme. Cette formation en apprentissage hybride, adressée aux enseignants du primaire, visait à dispenser une formation à divers concepts et outils, comme celui de l'autobiographie langagière (AL). Dans cet article, nous nous référons au processus d'écriture et de réécriture de l'AL par les enseignants. Plus précisément, une fois que les enseignants ont étudié les ressources à propos de l'AL durant un apprentissage à distance et indépendant, ils ont écrit leur propre AL. La rédaction de l'AL faisait partie de cette formation à distance. Le chercheur a parcouru la première version de leur AL, afin de leur demander plus de précisions sur certaines parties moins détaillées, mais surtout, pour faire approfondir leur réflexion et les aider à prendre conscience de certaines réalités. Dans cette perspective, les enseignants récrivent leur AL de manière plus élaborée après un travail de réflexion personnelle et l'envoient au chercheur pour une nouvelle lecture. Les résultats mettent en évidence que même si les enseignants sont parvenus à une réflexion et à une première prise de conscience au moment de rédiger leur première AL, le regard extérieur du chercheur est capable de mener encore plus loin leur réflexion, les amenant à une prise de conscience et à une déconstruction de leurs représentations antérieures, à travers une seconde écriture.

Mots-clés

Autobiographie langagière, écriture, réécriture, réflexivité, prise de conscience, médiation, parcours de formation en blended learning

Abstract

This article will present some of the results that were derived from a thesis project, which dealt with the conception, implementation and evaluation of a blended learning training course in plurilingualism and pluriculturalism. This blended learning training, addressed to primary school teachers, aimed to provide training with various concepts and tools, such as that of language autobiography (LA). In this article, we refer to the process of writing and rewriting the LA by the teachers. More specifically, once teachers studied the resources about LA during distance and

independent learning, they wrote their own LA. The writing of the LA was a part of distance training. The researcher read through the first version of their LA, in order to ask them for more clarifications on some less detailed parts, but above all, to provoke their reflection and help them to develop awareness. In this perspective, the teachers rewrote their LA in a more elaborate way after a work of personal reflection and send it to the researcher for a new reading. The results highlight that even if teachers arrive at a reflection and a first awareness through their first AL, the external view of the researcher is able to lead their reflection even further, bringing them to an awareness and a deconstruction of their previous representations through a second writing.

Keywords

Language autobiography, writing, rewriting, reflection, awareness, mediation, blended learning training course

1 Introduction

Bien que les autobiographies aient constitué auparavant des productions écrites réservées aux personnes célèbres, les chercheurs/euses en sciences humaines et sociales s’y sont intéressés depuis plusieurs années. La notion de « biographie langagière » est mentionnée pour la première fois au sein des travaux du Conseil de l’Europe datant de 1977, dans une étude de R. Richterich et J.T. Chancerel (Thamin & Simon, 2009). Ce terme réapparaît dans le *Portfolio Européen des Langues (PEL)*, lui-même élaboré entre 1997 et 2000 par le Conseil de l’Europe. Depuis ce jour, les chercheurs ont essayé de la définir, tout en proposant des terminologies variées. Cet article présentera quelques résultats provenant d’un projet de thèse, qui traite de la conception, de la mise en œuvre et de l’évaluation d’un dispositif de formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme. Ce dispositif, qui s’adressaient aux enseignants généralistes de l’école primaire, visait à leur fournir une formation autour de diverses notions et outils, comme celle de l’autobiographie langagière (désormais AL). Dans cet article, nous examinons l’apport de l’écriture de l’AL et de sa réécriture après qu’un regard extérieur y ait été porté par la chercheuse, pour une réflexion et une conscientisation personnelle plus profonde chez les enseignants. Pour ce faire, cet article fournira tout d’abord des éléments théoriques à propos de l’AL, pour passer ensuite à la méthodologie de la recherche, à l’analyse des données et aux résultats, avant d’aborder la conclusion.

2 Éléments théoriques

2.1 (Auto)biographie langagière : un outil de réflexion, de conscientisation et de transformation

Dès l’apparition de l’AL au sein des travaux du Conseil de l’Europe, les chercheurs ont tenté de la définir. Cuq (2003 : 36-37) souligne que la biographie langagière constitue « l’ensemble des chemins linguistiques, plus au moins longs et plus ou

moins nombreux, qu'elle [que la personne] a parcourus et qui forment son capital langagier ». Pour Perregaux (2002 : 83), l'AL constitue une démarche d'actualisation des événements, des sentiments et des connaissances du passé concernant les langues, qui permet à toute personne de mieux comprendre son « présent langagier » au travers d'« une mise en mots ». Ainsi, elle la définit comme :

Retour en arrière pour comprendre son présent langagier ; de construction de soi autour de la thématique des langues. La biographie permet un rappel personnel de l'histoire de ses contacts avec les langues et les personnes qui les parlent, une mise en mots de connaissances ou d'expériences passées influençant la construction présente ou à venir de nouveaux savoirs (Perregaux, 2002 : 83).

L'autobiographie langagière a fait l'objet de diverses recherches qui portaient sur la formation des enseignants, et qui ont souligné les apports positifs de cette démarche réflexive, tant au niveau personnel que professionnel. À ce propos, Berthon (2006) souligne que l'écriture joue non seulement un rôle de révélateur de la pensée, mais également un rôle transformateur, puisque la personne, auteur de son propre parcours de vie et de ses langues, porte un regard nouveau sur son écrit. Il faut également prendre en compte le fait que les souvenirs et les actions présentées sous forme écrite favorisent la réflexion de la personne (Thamin & Simon, 2009). En particulier, l'écriture et la pratique réflexive qui s'y attache sont en mesure de conduire les enseignants à un changement de pratiques, au développement de compétences professionnelles (Vacher, 2010) et au passage de représentations à des « données plus analytiques, des observations précises, des expériences mises en mots » (Perrenoud, 2002 : 10).

Le rôle de l'AL dans la conscientisation et la construction personnelle a également été souligné par Allouache, Blondeau et Taourit qui la considèrent comme un travail de conscientisation qui amène à :

Une forme de construction de soi, de son rapport à la diversité du monde, dans lequel des langues ont un rôle essentiel car elles sont à la fois porteuses, reproductrices et créatrices de visions différentes du monde, que ces visions se confrontent, s'affrontent, entrent parfois en conflit pour « fabriquer » un sujet singulier, qui lui-même « bricole » (2017 : 162).

D'après Molinié (2010 : 120), les AL en tant que pratiques « socio-biographiques et réflexives » peuvent tisser des liens entre « transmission des savoirs, construction du sens et conscientisation de l'expérience ». En particulier, cette démarche réflexive favorise la compréhension sociolinguistique, puisque chaque personne peut avoir accès à « l'expérience singulière », à savoir sa propre expérience ou celle des autres, et à la production de savoirs sociolinguistiques et sociologiques qui se fondent sur « les acquis expérientiels de chacun » (Molinié, 2014 : 182-183). Or, l'AL peut également être exploitée en tant qu'outil de recherche. Plus précisément, Thamin et Simon (2009 : 5) reconnaissent le rôle pertinent de l'AL non seulement pour le chercheur qui est capable de « cerner les lieux de processus réflexifs, de saisir certaines traces des influences mutuelles des langues en contact et d'entrevoir certaines manifestations de la conscience plurilingue », mais également pour la personne qui écrit et réalise « un retour réflexif sur sa vie plurilingue et sur son apprentissage des langues ».

3 Méthodologie

Cette partie porte sur les différentes démarches mises en place pour le recueil et l'analyse des données de la recherche. Il s'agit plus précisément des objectifs et du déroulement de la recherche, des outils méthodologiques, de l'analyse des données et du profil des enseignants.

3.1 Questions de recherche

La recherche vise à faire émerger le rôle d'écriture et de réécriture de l'autobiographie langagière dans le développement de la réflexivité et de la prise de conscience des enseignants généralistes de l'école primaire. Plus précisément, les questions auxquelles elle tente de répondre sont les suivantes : Quel est l'apport de l'écriture de l'AL dans la réflexion et la conscientisation personnelle chez les enseignants ? Est-ce que le regard extérieur porté par la chercheuse est en mesure de mener plus loin la réflexion et la conscientisation chez les enseignants au travers de la réécriture ?

3.2 Déroulement de la recherche, outils méthodologiques et analyse des données

Notre recherche a été menée au cours de l'année scolaire 2018-2019. Il s'agissait d'un dispositif de formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme, qui a été conçu, mis en place et évalué auprès des enseignants généralistes de l'école primaire. Plus précisément, cette formation comportait des séances de formation à distance, pendant lesquelles les enseignants étudiaient en autonomie les ressources de la formation et réalisaient les activités proposées, ainsi que des séances en présentiel qui suivaient celles en distanciel. Plus précisément, les séances en présentiel comportaient des discussions avec la chercheuse sur le matériel étudié et par la suite des interventions en classe auprès d'élèves.

Dans cet article l'attention est portée sur le travail à distance réalisé par les enseignants sur la thématique des AL. Les ressources de la formation sur la thématique en question étaient constituées, entre autres, d'articles scientifiques, de vidéos ainsi que d'AL rédigées par d'autres enseignants. Après que les enseignants ont eu consulté ces ressources, ils ont dû écrire leur propre AL. La consigne principale soulignait le fait qu'une AL va bien plus loin qu'une simple liste descriptive des langues et des expériences de notre entourage, et constitue un prétexte pour expliquer l'inexplicable, verbaliser l'indicible et conscientiser le non conscient. Dans un premier temps, les enseignants ont envoyé la première version de leur AL à la chercheuse par email. Elle leur a demandé par la suite plus d'éclaircissements sur quelques parties peu approfondies tout en formulant des questions à propos de leur texte. Le but était de provoquer leur réflexion pour qu'ils puissent passer d'une simple description à une explication plus détaillée de leur propre parcours de vie et de langues. Après ce travail de réécriture, les enseignants ont envoyé à la chercheuse une deuxième version de leur AL, plus approfondie que la première.

Selon Feunteun (2015 : 171), l'enseignant doit au préalable « avoir pris conscience de son propre répertoire culturel, éducatif et langagier », pour qu'il puisse par la suite « s'inscrire dans une dynamique de premières découvertes avec les enfants ». C'est pourquoi l'écriture de leur propre AL a constitué une étape préalable avant l'exploitation de cet outil en classe. Pour l'analyse de ces corpus constitués des AL, l'approche compréhensive (Blanchet, 2000) qui vise à donner du sens et à mieux comprendre les données a été très féconde pour cette étude.

3.3 Profil des enseignants

Le tableau 1, reproduit ci-après, détaille le profil sociolinguistique des quatre enseignants, dont l'AL a été analysée. Même si 26 enseignants ont participé à la recherche, cet article se focalise principalement sur l'analyse de quatre AL parmi celles qui ont été rédigées. La richesse de ces productions écrites permet de mettre en lumière les objectifs initialement fixés. De plus, il faut souligner que même si la plupart des enseignants ont rédigé leur propre AL certains d'entre eux ne l'ont pas fait. Le caractère volontaire de l'implication à cette étude, ainsi que le manque de temps de la part de certains enseignants, les a empêchés de tout faire ou de produire des textes pendant la formation. En ce qui concerne le profil des participants, une des enseignantes était inscrite dans un Master 2 spécialisé sur l'interculturalisme durant notre recherche, tandis que les autres n'ont pas suivi de formation particulière sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme. Originaires de diverses régions de Grèce, tous les enseignants ont travaillé auprès d'élèves immigrés. Ces enseignants connaissent l'anglais et parfois une deuxième langue étrangère, comme l'allemand ou le français.

Sexe	Femmes : 3 Homme : 1
Années d'expérience	11 - 32 années
Âge	32 - 56 ans
Ville d'origine	Thessalonique Céphalonie Drama La Canée
Niveau d'études	Licence en Pédagogie : 3 Master 2 : 1
Langues	anglais (français) (allemand)
Formation au plurilinguisme/pluriculturalisme	cursus sur l'interculturalisme en Master 2 : 1 enseignante
Expérience avec des élèves immigré.e.s	oui

Tableau 1 – Profil sociolinguistique des enseignants

4 Analyse des données et résultats

Les résultats développés dans cette partie portent sur l'étude des AL des enseignants. L'analyse se fait donc sur les deux versions des AL d'une façon comparative, tout en essayant de mettre en lumière la réflexion et la conscientisation personnelle chez les enseignants, à savoir leurs représentations quant aux langues et la manière dont elles se déconstruisent.

4.1 Enseignante A

AL, première version

Je suis née et ai grandi dans une famille monolingue, mais dans une ville qui a toujours été multilingue et multiculturelle, Thessalonique. Mes deux parents sont nés et ont grandi dans le même village sur une île ionienne, Céphalonie, dans le même contexte linguistique et culturel. Leurs parents aussi (...). Là, au village, j'écoutais et j'apprenais le dialecte ionien, je participais aux festivals et à de nombreuses reprises – maintenant que les années ont passé, je m'en rends compte – ma langue et ma prononciation changeaient sans que je m'en rende compte. Maintenant, spontanément, certains mots ou phrases trouvent leur place dans ma vie quotidienne.

Dès le début de cette AL nous remarquons les représentations de l'enseignante sur sa famille, qu'elle caractérise de monolingue. Cependant, une famille qui connaît et utilise le dialecte ionien dans sa vie quotidienne aux côtés de la langue grecque est-elle vraiment monolingue ? Cette question qui a émergé lors de notre lecture a été écrite comme commentaire pour que l'enseignante puisse y réfléchir.

Un autre élément qui attire notre attention est la répétition de la phrase « maintenant que les années ont passé, je m'en rends compte ». Selon Cuq & Gruca (2008 : 113) l'appropriation se caractérise par un processus d'acquisition qui est « naturel, implicite, inconscient », ou par l'apprentissage qui est « artificiel, explicite, conscient ». L'appropriation du dialecte ionien par l'enseignante constituait une procédure d'acquisition naturelle, implicite et ainsi pas du tout consciente. Une première prise de conscience a été atteinte à travers l'écriture. Pourtant, son AL n'est toujours pas suffisamment explicite. C'est pour cela que la chercheuse lui a demandé plus de précisions en lui posant certaines questions : Pourquoi pensez-vous que votre langue et votre prononciation s'adaptent à ce que vous entendiez sur l'île ? Quels mots utilisez-vous maintenant et dans quels contextes ?

AL, deuxième version

Je suis née, j'ai grandi et j'habite à Thessalonique, une ville qui a toujours été multilingue et multiculturelle. Mes deux parents sont nés et ont grandi à Atheras, un petit village dans la région nord-ouest de la Céphalonie, où la langue et la culture ioniennes sont très présentes. Leurs parents aussi (...). Là, au village, j'écoutais et j'apprenais le dialecte ionien, soit lors de promenades dans le village en écoutant les plus âgés et en jouant avec les enfants du village ; soit en aidant mon grand-père dans le jardin et en apprenant des mots comme les « mwropoula » (courgettes), les « komintora » (tomates) et les « mapes » (choux) ; soit en participant aux festivals en chantant en ionien et en dansant. Pendant ces deux mois – maintenant que les années ont passé, je m'en rends compte – ma langue et ma prononciation changeaient, elles s'adaptent à l'air ionien, comme si je n'étais pas née à

Thessalonique, mais dans ce petit bout de terre de la Céphalonie. C'était l'amour que mes parents m'ont inculqué ou la musicalité de cette langue, qui sait. Probablement les deux, car même aujourd'hui certains mots ou phrases, ceux que mon grand-père et mes grands-mères mais aussi mes parents m'ont appris, quand je suis détendue avec ma famille paternelle ou avec mes enfants, sortent sans effort. Vous voyez, ils me comprennent, les parents parce que c'est leur propre langue, et mes enfants parce que je leur ai appris à l'écouter et à l'aimer en allant tous les étés sur l'île.

Cette deuxième version de l'AL, bien plus développée que la première, montre une prise de conscience par l'enseignante ainsi qu'une déconstruction de ses représentations antérieures. Notre question par rapport à sa famille « monolingue » a constitué un élément qui a déclenché sa réflexion et, dès lors, elle ne l'aperçoit plus de la même manière. Par ailleurs, lors de notre entretien pendant la formation en présentiel qui a suivi celle à distance, à savoir l'étude du matériel, l'écriture et la réécriture de l'AL, elle a admis qu'elle n'avait jamais pensé à sa famille comme étant plurilingue. Notre questionnement réflexif sur son texte, l'a amenée à repenser au présumé monolinguisme de sa famille et ainsi à déconstruire ses représentations. En outre, l'enseignante A, toute comme la plupart des enseignants ayant participé à cette étude, considère les AL comme un moyen de transmission de leur vie et de leurs langues à leurs enfants et petits-enfants. Cet élément montre la valeur sentimentale attribuée à cet outil, qui peut être aussi exploité à des fins de transfert des connaissances entre générations.

Par la suite et afin de montrer comment l'enseignante s'est appropriée le dialecte, elle se réfère aux activités auxquelles elle participait et à l'influence de son grand-père, qui utilisait ce dialecte pour parler avec elle. Il faut bien prendre en compte le fait que l'appropriation est le processus et le résultat d'une « expérience éminemment personnelle » (Castellotti, 2017 : 48) qui, en l'occurrence, concerne ses vécus sur l'île. Ainsi, à travers son écriture, elle arrive à une prise de conscience envers cette appropriation, en essayant d'expliquer les raisons plus profondes qui l'ont amenée à utiliser le dialecte dans sa vie quotidienne. Même si elle n'arrive pas à donner une réponse claire, elle se pose du moins la question et y réfléchit.

Enfin, en s'adressant au lecteur avec ce « vous voyez », l'enseignante se réfère aux situations où elle utilise ce dialecte. Cette narration réflexive lui permet de mieux comprendre la raison pour laquelle ses pratiques linguistiques sont telles au sein de sa famille. Les pratiques linguistiques de l'enseignante démontrent non seulement son amour pour son dialecte qui est étroitement lié à ses expériences familiales, mais également son appartenance à son île.

4.2 Enseignante B

AL, première version

Tous mes grands-pères et mes grands-mères me parlaient kaptzidiana¹ ; nous les écoutions quotidiennement et nous comprenions la plupart d'entre eux. Ma mère ne parlait le kaptzidiana qu'avec les plus âgés car elle voulait que nous apprenions à parler correctement la langue grecque moderne, en suivant toutes les règles de

¹ Il s'agit d'un dialecte de la région de Pyléa, près de Thessalonique.

grammaire. Mais quand j'ai grandi, ma mère a commencé soudainement à parler partout et toujours kaptzidiana, comme si elle avait fini son devoir de nous apprendre à parler « correctement » et qu'il était temps qu'elle utilise la langue avec laquelle elle se sentait à l'aise et qu'elle connaissait depuis tant d'années.

Cette enseignante a également vécu l'influence d'un dialecte au sein de sa famille, qui a été, même implicitement, moins favorisé que le grec. Les pratiques linguistiques de sa mère, à savoir l'utilisation du dialecte avec les plus âgés et pas avec ses enfants, montrent ses représentations et le statut attribué à ce dialecte. Le bon apprentissage de la langue grecque, une langue ayant un statut reconnu au sein de la société, « en suivant toutes les règles de grammaire » a été la raison pour laquelle elle n'a pas essayé de transmettre son dialecte à ses enfants.

Pourtant, ses pratiques linguistiques ont changé dès que ses enfants ont grandi ; le kaptzidiana est devenu le moyen principal de communication avec eux. En ce qui concerne la prise de conscience de la part de l'enseignante, nous considérons qu'il y a encore des points qui peuvent être éclairés. C'est pour cela que les questions suivantes lui ont été posées : Quels étaient vos sentiments envers ce dialecte ? Qu'est-ce que votre mère vous disait au sujet de l'utilisation du grec ? Pourquoi pensez-vous qu'elle a eu cette attitude ?

AL, deuxième version

Tous mes grands-pères et mes grand-mères me parlaient kaptzidiana, nous les écoutions quotidiennement et nous comprenions la plupart d'entre eux. Quand j'étais petite, je pensais que c'était une langue étrangère (p.ex. européenne) et qu'ils étaient très modernes. Pendant mon adolescence, j'avais honte de cette langue. Elle me semblait rustique. Aujourd'hui, elle² me paraît spéciale et intéressante, caractéristique de l'identité de mon lieu d'origine. Ma mère ne parlait kaptzidiana qu'avec les plus âgés car elle voulait que nous apprenions à parler correctement la langue grecque moderne, en suivant toutes les règles de grammaire. Elle ne l'a jamais admis, cependant, j'ai grandi (et) soudainement ma mère a commencé à parler partout et toujours kaptzidiana, comme si elle avait fini son devoir de nous apprendre à parler « correctement » et qu'il était temps qu'elle utilise la langue avec laquelle elle se sentait à l'aise et qu'elle connaissait depuis tant d'années.

À travers cette deuxième version, l'enseignante met en lumière ses propres représentations envers ce dialecte, tout en expliquant leur évolution depuis son plus jeune âge. La perception du dialecte en tant que « langue étrangère » qui rendait ses grands-parents « si modernes » a été suivie par un sentiment de honte pendant l'adolescence. Au cours de cette période de la vie où le regard des autres jeunes joue un rôle primordial dans la construction de soi, ce dialecte associé à un monde plus rustique n'avait plus aucune valeur à ses yeux.

Cependant, au fil du temps, ces représentations ont évolué et le kaptzidiana a pris de l'importance en tant que « langue spéciale et intéressante » qui caractérise l'identité de son lieu d'origine. Il apparaît donc que la mise en mots, dans l'ordre chronologique, de ses expériences et de ses sentiments, lui a permis de parvenir à une

² Elle sait très bien qu'il s'agit d'un dialecte, mais ici elle le considère comme une langue. À ce moment-là, la chercheuse suppose qu'elle lui attribue une dimension sentimentale et ainsi un statut de langue.

interprétation progressive de ses représentations et ainsi à une meilleure conscientisation. Enfin, en ce qui concerne l'attitude de sa mère envers la langue grecque et le dialecte en question, l'enseignante donne sa propre explication en essayant de l'interpréter. Cela nous montre qu'elle parvient à une prise de conscience au travers de l'explication des pratiques linguistiques de sa mère.

4.3 Enseignant C

AL, première version

Je me suis retrouvé face à ma première langue étrangère en CE2, quand mon père m'a inscrit dans une section de français, dans le meilleur institut privé (fronstirio) de Drama. Plusieurs fois, je lui ai reproché de m'avoir imposé ce choix, le français, sans jamais le lui dire, mais je l'ai également défendu tout autant de fois (...). Je me souviens encore de *Vers la France, Capelle 1* et *2*³ que j'utilisais à l'institut privé, mais aussi au lycée, où nous apprenions le français comme langue étrangère et où j'ai eu pendant six ans les meilleures notes.

L'influence de la famille est également mentionnée dans le propos de cet enseignant. Le choix de son père de l'inscrire dans un institut privé pour apprendre le français s'est fait contre son gré. Néanmoins, il ne lui a jamais dit ses pensées qui, au fil du temps, ont changé. De son côté, il a fini par justifier lui aussi le choix de son père. Il faut aussi souligner que même s'il écrit ses pensées et sentiments plus intimes, il n'explique pas clairement les raisons pour lesquelles il a finalement approuvé la décision de son père. En lisant la suite de son AL, il peut être supposé que les bons résultats obtenus au lycée pourraient constituer un motif de ce changement, sans pour autant pouvoir en dire plus. Dans le but d'avoir plus de précisions, les questions suivantes lui ont été posées : Pourquoi lui reprochiez-vous ce choix ? Pourquoi l'avez-vous finalement justifié ? Vouliez-vous apprendre une autre langue ?

AL, deuxième version

Je me suis retrouvé face à ma première langue étrangère en CE2, quand mon père m'a inscrit dans une section de français, dans le meilleur institut privé (fronstirio) de Drama. Plusieurs fois, je lui ai reproché de m'avoir imposé ce choix, le français, sans jamais le lui dire, car l'influence anglo-saxonne dominait mes années d'enfance et d'adolescence, en particulier la musique que nous écoutions avec mes amis (...). Je me souviens encore de *Vers la France, Capelle 1* et *2* que j'utilisais à l'institut privé, mais aussi au lycée, où nous apprenions le français comme langue étrangère et où j'ai eu pendant six ans les meilleures notes. C'est l'une des raisons pour lesquelles j'ai finalement pensé que mon père avait fait le bon choix en me faisant apprendre le français quand j'étais petit. A la même époque, nous écoutions avec nos amis Dire Straits, Police et Roxanne et je ne pouvais pas chanter en anglais.

La lecture de cette nouvelle version met en lumière les points ambigus et moins clairs qui ont été mentionnés dans la première. L'enseignant met au premier plan les représentations qui circulaient dans la société à l'époque où il était adolescent, à savoir « l'influence anglo-saxonne » notamment sur ses goûts musicaux. La non-connaissance de la langue anglaise, une langue qui avait un statut favorisé, l'a

³ Il s'agit de manuels pour l'apprentissage du français.

empêché de chanter les chansons à la mode avec ses amis (« je ne pouvais pas chanter en anglais »). En même temps, les bonnes notes qu'il a pu obtenir au lycée grâce aux cours qu'il a suivis à l'institut privé ont constitué la raison pour laquelle il a justifié le choix de son père.

La phrase commençant par « c'est l'une des raisons pour lesquelles » permet non seulement au lecteur de comprendre les pensées de l'enseignant, mais donne aussi à ce dernier l'occasion de prendre conscience de ce qui s'est passé pendant son adolescence. La mise en mots de ce conflit interne qui concernait, d'un côté, ses envies intimes qui correspondaient aux exigences sociales de cette époque et, d'un autre, l'imposition de l'apprentissage d'une langue par son père, a constitué un moment pivot dans la prise de conscience de l'enseignant. Cela a été également admis lors des entretiens à l'issue de la formation à distance.

4.4 Enseignante D

AL, première version

C'est là, dans le village, que j'ai rencontré les étrangers (...). Je parlais avec eux, je comprenais l'anglais. Je n'étais pas comme les autres enfants du village. J'étais de la capitale et je comprenais l'anglais. J'ai aussi eu le (diplôme) *Lower* (...). Je ressentais la différence culturelle avec les locaux. Je voyais l'ouverture des « étrangers » et la critique des locaux. Ils (les étrangers) ne te disaient pas quoi faire dans la vie, ils partaient en excursion, ils étaient joyeux. Là, j'ai développé une admiration pour le différent.

L'enseignante qui écrit cette AL, est originaire d'un village à côté de la Canée en Crète mais est née à Athènes. Elle décrit ses expériences pendant ses vacances d'été sur son île. Sa narration laisse entrevoir les différences concernant l'apprentissage des langues étrangères entre elle, qui a grandi à la capitale, et les enfants du village qui vivaient sur l'île. Ayant suivi des cours d'anglais, elle était en mesure de comprendre et de parler en anglais avec « les étrangers », les touristes qui étaient en vacances sur l'île, une situation qui la rendait différente.

En outre, son interaction avec les locaux et les touristes lui a permis d'apercevoir la différence qui existait entre les deux, à savoir « l'ouverture » des premiers et « la critique » portée par les seconds. Il paraît aussi nécessaire de souligner qu'à travers son texte l'enseignante procure des informations supplémentaires sur la mentalité des habitants du village et les restrictions adressées aux filles. Une raison supplémentaire qui justifie son « admiration pour le différent » issue de la comparaison faite entre ces deux états d'esprit diamétralement opposés. Cette écriture, même si elle lui permet de réfléchir plus profondément sur ses expériences et relation aux langues, reste encore peu claire. Ainsi, les questions qui suivent lui ont été posées : Les enfants du village n'apprenaient-ils pas l'anglais ? Quelles étaient les critiques portées par les habitants ? Parlaient-ils un dialecte avec lequel vous êtes entrée en contact ?

AL, deuxième version

C'est là, dans le village, que j'ai rencontré des étrangers (...). Je parlais avec eux, je comprenais l'anglais. Je n'étais pas comme les autres enfants du village. J'étais de la capitale et je comprenais l'anglais. Les autres enfants du village avaient clairement

plus de restrictions que moi et clairement ils n'apprenaient pas de langues étrangères. J'ai aussi eu le (diplôme) *Lower* (...). Je ressentais la différence culturelle avec les locaux. Je voyais l'ouverture des « étrangers » et la critiques des locaux. Ils critiquaient constamment. Oui, la vérité est que je parlais le dialecte crétois dès que je descendais sur l'île et après quelques jours, j'adoptais l'idiome. Peu de choses, la peononciation des mots principalement. Je n'utilisais pas beaucoup le vocabulaire des locaux. Ils (les étrangers) ne te disaient pas quoi faire dans la vie, ils partaient en excursion, ils étaient joyeux. Là, j'ai développé une admiration pour le différent.

Même si cette deuxième version de l'AL est plus approfondie que la première, il y a encore des questions qui peuvent également être posées et qui pourraient conduire la réflexion et la conscientisation de l'enseignante encore plus loin. Néanmoins, étant plus élaborée que la première, elle donne plus de précisions tout en conduisant l'enseignante à une meilleure conscientisation.

Le manque d'apprentissage des langues étrangères par les enfants du village, aussi bien que les restrictions qui leur ont été imposées, illustrent d'une façon claire la mentalité existant au sein du village. Une autre information qui attire l'attention et n'a pas été mentionnée dans la première version, concerne l'utilisation du dialecte crétois lors de son séjour en Crète. L'enseignante D s'appropriait ce dialecte pendant son séjour sur l'île, mais elle ne continuait pas à l'utiliser à Athènes.

Contrairement à l'enseignante A qui utilise le dialecte ionien loin de son île, il peut être supposé que le comportement des locaux et la comparaison interne qu'elle a réalisée avec les touristes l'ont amenée à limiter son usage sur l'île. Par ailleurs, il faut bien prendre en compte que le processus d'appropriation est « à chaque fois différent, en fonction de son histoire et de ses projets » (Castellotti, 2017 : 51). À ce sujet, il pourrait être également envisagé une troisième tentative d'écriture, ou bien un entretien sur cette deuxième version de l'AL en vue d'une explication et d'une conscientisation plus développées et plus profondes.

5 Conclusion

L'analyse comparative des deux versions des AL des enseignants a mis en lumière de nouvelles pistes de réflexion quant à la démarche de l'écriture et de la réécriture lors d'un dispositif de formation hybride. La recherche a démontré que même si les enseignants arrivent à une réflexion et à une première prise de conscience à travers leur première écriture, le regard extérieur d'un chercheur est en mesure de conduire leur réflexion encore plus loin, de les amener à une conscientisation et à une déconstruction de leurs représentations antérieures au travers d'une seconde écriture.

Les nouvelles grilles de lecture portées par les questionnements posés sur la première version de l'AL des enseignants, leur offrent de nouvelles voies de problématisation et de pensée. C'est donc ainsi qu'ils élaborent par la suite plus en profondeur leurs expériences et leurs vécus autour des langues, en arrivant souvent à de nouvelles interprétations de leur histoire personnelle. Il faut néanmoins souligner que même une deuxième version d'une AL peut parfois comporter des points moins clairs et peu approfondis. Dans ce cas, une troisième version pourrait être mise en place et accompagnée par un entretien en vue d'un meilleur éclaircissement des propos des

enseignants, qui va de pair avec une meilleure prise de conscience de la part des interviewés et du chercheur.

Le rôle décisif de l'AL dans la transmission de leur vie et de leurs langues à leurs descendants a également été souligné par la plupart des enseignants. En prenant ainsi en compte le fait que la médiation est « une production de texte à partir d'un texte premier à des fins de transmission » (Cavalli & Coste, 2015 : 28) et qu'elle opère sur « l'entre-deux », la réécriture de l'AL dans le cadre de la recherche et de la formation des enseignants est aussi une médiation. Cette dernière est en mesure de modifier « la position de deux pôles », en les rapprochant « par un processus de transformation », à savoir une « double altération » (Cavalli Coste, 2015 : 30). Dans cette optique, la transformation se fait non seulement par le sujet lui-même, auteur de sa propre histoire de vie et de langues, mais aussi par la relation/interaction avec le formateur ou le chercheur, qui se transforme également de son côté. L'accès aux histoires de vie et de langues singulières et intimes des enseignants, le regard extérieur porté sur elles, ainsi que la « médiation relationnelle » qui se développe et facilite les rencontres, les coopérations et contribue à « l'instauration d'un climat favorable » (Cavalli & Coste, 2015 : 29), constituent des voies de transformation et d'altération pour tout formateur ou chercheur qui s'engage dans des démarches de formation à travers l'écriture et la réécriture des AL.

Références

- Allouache, N. Blondeau, R. Taourit (2017). *Autobiografias languageiras : estivagens existenciais elaborações identitárias, pertencimentos, transmissão* (trad. Ch. Benatti Rochebois). In : N.S. Araújo & J. Pinheiro-Madriz (dir.). *Línguas, Literaturas e Ensino : reflexões da contemporaneidade*. São Luís : Edufma, 161-187.
- Berthon, J.F. (2006). Le geste de l'écriture comme outil de professionnalisation, dans le cadre des recherches innovations de l'académie de Lille : entre formation et recherche. Dans F. Cros (dir.). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 103-114.
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : Diversité, compréhension, relation*. Paris : Les Éditions Didier.
- Cavalli, M., & Coste, D. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation à l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (2^e éd.). Grenoble : PUG.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. CLE International.
- Feuten, A. (2015). *Des enfants et des langues à l'école*. Paris : Didier.
- Molinié, M. (2010). Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux. In : M.-M. Bertucci & I. Boyer (dir.) *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*. Éducation comparée. Paris : l'Harmattan, 99-124.
- Molinié, M. (2014). Articuler action et production de connaissances sur l'expérience plurilingue : Une médiation formative en didactique des langues et des cultures. *Éducation permanente*, 201,174-185.

Dimitra TZATZOU

Écriture et réécriture de l'autobiographie langagière : quels apports dans la réflexion et conscientisation personnelle ? Une analyse des productions écrites d'enseignants généralistes de l'école primaire

- 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.
- Perrenoud, Ph. (2002, 3-5 juillet). *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*. [Conférence inaugurale], École d'été des IUEM du Pôle Grand Est Arras.
- Simon, D-L. & Thamin, N. (2009). Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. *Revue Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 4, 1-11.
- 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, septembre.
<https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteursen-v/Pratique%20reflexive.pdf>.