

**Hakim MENGUELLAT**  
**Université Blida 2**  
[hakimmenguellat@yahoo.fr](mailto:hakimmenguellat@yahoo.fr)

## **Représentations sur les langues des élèves à Blida : les biographies langagières comme technique d'approche d'un terrain complexe**

### **Résumé**

Cet article tente de mettre en exergue l'intérêt de l'exploitation de la technique des biographies langagières dans la connaissance du répertoire langagier de l'apprenant algérien inscrit en second palier. Pour assurer une bonne formation en langues, il est essentiel que les pratiques enseignantes prennent en considération les connaissances antérieures en langues des élèves, pour cela les biographies langagières s'avèrent comme étant un moyen approprié, voire indispensable.

**Mots clés : - biographie langagières - représentations sociales – répertoire langagier**

### **Introduction**

Cet article, tente de souligner l'importance des biographies langagières, comme technique d'enquête, permettant de recueillir des éléments d'informations relatives aux représentations sur les langues des élèves dans la région de Blida, où coexistent diverses communautés utilisant des parlers différents. Située au Nord de l'Algérie, la Wilaya de Blida est au centre de la plaine de la Mitidja<sup>1</sup>. Limitée au Sud par la Wilaya de Médéa, au Nord par les Wilayas d'Alger, Tipaza et Boumerdès, à l'Ouest par la Wilaya d'Ain Defla et à l'Est par la Wilaya de Bouira. Cette Wilaya occupe, de par sa position géographique, une place stratégique. A environ 50 km de la capitale économique et politique Alger, où se concentre la quasi-totalité des administrations et une population dense et reliée aux autres Wilaya par la route nationale n° 1, la région de Blida, ville-garnison et première région militaire, est convoitée par la majorité des fonctionnaires migrants. Par ailleurs, sa vocation agricole avec ses terres riches et fertiles, attire les commerçants de toutes les régions du pays pour s'approvisionner surtout en agrumes. Ce positionnement géographique et commercial a favorisé le brassage et le métissage des populations. En effet, la cohabitation à côté des Blidéens, des Kabyles, des M'Zab, des Algérois, ainsi que les gens des régions de l'intérieur du pays a rendu cette région

---

<sup>1</sup> Mitidja est une plaine, constituée de terre agricole très fertile, au Nord d'Algérie d'environ 100 Km de longueur et de 2 à 18 km de largeur.

cosmopolite. La rencontre de ces différentes populations d'Algérie a engendré un contact de langues et la formation d'un parler mélangé et complexe.

La première remarque qui se dégage de l'observation du terrain sociolinguistique blidéen est sa complexité. Cette dernière ne se rencontre pas uniquement dans la coexistence de plusieurs variétés et leur métissage dans les parlers quotidiens, mais elle se manifeste, également, sur le plan individuel des membres d'une même famille. Par ailleurs, cette différence individuelle, que la majorité des manuels sociolinguistiques et des publications scientifiques n'ont pas suffisamment décrite, est loin d'être appréhendée et cernée, car elle ne concerne pas uniquement le répertoire langagier des individus mais également leurs rapports aux langues. Devant cette complexité, nous nous sommes demandé comment et avec quelle technique peut-on appréhender ce terrain à multiple facettes ? Pour cela, et suite à des enquêtes effectuées dans le cadre de notre doctorat, nous avons fait appel à la technique de la biographie langagière pour décrire les représentations sur les langues en présence dans quelques familles à Blida. Les résultats obtenus ont démontré que cette technique permet une approche plus appropriée, plus instructive des rapports aux langues des individus.

Nous allons au préalable, définir la notion de biographie langagière et de représentations sociale afin d'établir le lien entre les deux, ensuite nous proposons des extraits de biographies langagières de quelques élèves interrogés, pour montrer comment la biographie langagière pourrait constituer un moyen plus au moins fiable pour accéder aux représentations des élèves.

### **1. Notion ou technique : que veut dire une biographie langagière ?**

Comme l'histoire d'un individu, que les événements vécus ont façonnée sur les plans psychologique, social et physique, une biographie langagière est l'histoire d'une rencontre entre un individu et les langues qu'il a rencontré dans sa vie. Loin d'être un simple outil de transmission et d'échange d'informations, la langue permet à l'individu de s'adapter au monde et d'avoir une vision du monde, c'est à travers elle qu'il s'intègre et assure, de ce fait, sa sociabilité dans un groupe social. La langue est le moyen qui assure le lien entre l'enfant et son monde extérieur. La langue est, d'un côté, la base de sa formation intellectuelle qui le caractérise des autres êtres vivants, et de l'autre côté, elle est le vecteur d'une culture et de tout un monde de savoirs, de savoirs-être de croyances, indispensables à la vie sociale de l'individu.

Une biographie langagière renvoie à l'ensemble des idiomes que l'individu s'est approprié au cours de sa vie. Ce répertoire langagier, en perpétuelle extension et qui diffère d'une personne à une autre, est riche ou pauvre, car il est tributaire de l'événement langue, de son statut et du moment de la rencontre, comme nous le confirme Cuq :

« 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 » (2003 : 36-37).

Les biographies langagières permettent à l'individu d'avoir un aperçu rétrospectif afin de décrire et d'essayer de répondre aux questions relatives aux modes de construction de son répertoire langagier, et la manière dont il s'est appropriée cet objet, qui est l'ensemble des langues qu'il connaît et qui le relie à son environnement, les représentations qu'il possède sur ces langues. Les réponses à ces questions permettent à l'enquêteur de reconstituer la biographie langagière de l'individu, qui est selon Perregaux :

« ... 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 » (cité par Thamin et Simon, 2012 : p.4).

A la fois technique de recherche et objet d'étude, la biographie langagière est apparue pour la première fois dans les travaux du Conseil de l'Europe en 1977 avec cette assertion de Richterich et Chancerel : « le futur apprenant fera d'abord état de sa biographie langagière ». L'intérêt pour l'étude de cette notion n'a pas cessé d'évoluer et de se raffermir, il suffit de voir les différentes études et colloques qui lui ont été consacrés pour se rendre compte de la place importante des biographies langagières, notamment en sociolinguistique et en didactique des langues. D'ailleurs, les différentes appellations qui ont été proposées, par les chercheurs, pour désigner cette notion, attestent de son rôle prépondérant comme objet de recherche ou technique de d'investigation, nous reprendrons ici la synthèse des différentes appellations donnée par Thamin et Simon (2012): biographies linguistiques, approche

biographique, itinéraires biographiques, fragments biographiques, récits (auto)biographiques, parcours bio-langagier, éléments de réflexions biographiques d'apprentissage, (auto)biographie langagière, autobiographe / biographe et de biographé, récit autobiographique, démarche autobiographique, la narration biographique.

Tout en permettant à l'enquêteur de recueillir des informations sur les langues que l'enquêté connaît et sur ses représentations qu'elles suscitent, les biographies langagières constitue un moyen de s'interroger sur son propre parcours linguistique, ce qui favorise une prise de conscience personnelle sur la valeur des langues et un regard critique sur les représentations qu'elles engendrent :

« Dans une perspective de recherche, les biographies langagières se prêtent à une double exploitation puisque si elles constituent un outil heuristique pour le chercheur, elles sont également, pour le sujet lui-même, l'occasion d'un retour réflexif sur sa vie plurilingue et sur son apprentissage des langues. Les biographies langagières permettent au chercheur 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 à travers les pratiques langagières déclarées, qui sont nécessairement passées par le filtre de représentations et attitudes. »  
(Thamin et Simon, op. cit. p. 5).

Ainsi, les biographies langagières, permettent, non seulement, de dégager l'identité plurilingue de l'élève, mais elle fait manifester en lui cette conscience de son plurilinguisme et elles le font réfléchir sur ses rapports aux langues, qu'ils utilisent et qui sont dans son environnement familial et scolaire.

Après avoir vu le rôle des biographies langagières comme technique d'investigation pour faire parler l'élève de ses représentations, nous allons nous focaliser dans, ce qui suit, sur cette notion de représentation et son influence sur les langues

## **2. Influence des représentations sur le répertoire langagier de l'élève**

Considérées comme un ensemble d'informations « naïves » ou de « sens commun », par opposition aux savoirs scientifiques, les représentations sociales constituent un bloc organisé et cohérent de croyances, de comportements, d'attitudes et d'opinion que les membres d'une

même communauté partagent sur un objet ou une situation. Selon Jodelet, les représentations sont une :

«Forme de connaissance courante, dite «de sens commun », caractérisée par les propriétés suivantes : 1. Elle est socialement élaborée et partagée ; 2. Elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et communication ; 3. Elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné. » (1991 : p. 668).

Ces informations «particulières », vouées à orienter nos conduites, sont à la base des échanges entre les membres d'un groupe. Elles assurent la communication entre eux et favorisent le développement ainsi que la formation des représentations sociales. Une représentation est donc obligatoirement partagée par une communauté, petite ou grande ; elle ne peut être le fait d'un individu isolé.

Trois caractéristiques des représentations sociales sont mentionnées dans la définition ci-dessus. En premier lieu, la communication. En qualité de savoir partagé construit par un groupe social, les représentations sociales sont destinées à «*assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leur échange et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective.* » (Moscovici, 1976 : p. 11).

Par conséquent, les échanges sous leurs différentes formes sociales (intra-ou interindividuelle, médiatique) sont un lieu qui favorise la transmission, le maintien et l'évolution des représentations sociales.

En deuxième lieu la reconstruction du réel. L'adjonction du suffixe «re » explique les processus sur lesquels sont fondées les représentations sociales. En effet, c'est à partir de la façon d'interpréter le réel, de le remodeler, d'intérioriser et enfin de reconstruire, à travers l'interaction entre individus, que les représentations se forment :

«Nous poserons qu'il n'existe pas a priori de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeur dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. Et c'est cette réalité appropriée,

restructurée, qui constitue pour l'individu ou le groupe la réalité même. » (Abric, 1994 : p. 12).

Il ressort de la citation d'Abric qu'une représentation sociale est une réalité construite socialement que l'individu adopte par son propre code d'interprétation. Cette appropriation ou reconstitution de la réalité est basée sur une double dimension psychologique et sociale en vue d'une vision commune à un groupe social.

Enfin, en troisième lieu les représentations sociales permettent à l'individu de s'adapter à son environnement. En qualité de connaissances pratiques «*elles permettent d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales.* » (Fischer, 1987 : p. 118). L'utilité sociale des représentations apparaît donc dans la mise en œuvre de l'ensemble des connaissances pratiques qui la composent afin de guider les conduites et les rapports sociaux en les justifiant, de faciliter la communication, et enfin de saisir la réalité quotidienne en la reconstituant.

En considérant la langue comme objet de représentation, nous pouvons dire que toute appropriation d'une langue est tributaire de l'image que se forgent les acteurs d'apprentissage des locuteurs de cette langue et de leurs pays. Ainsi, les représentations que véhiculent les apprenants et les enseignants sont une source qui favorise ou qui, au contraire, constitue un obstacle à l'apprentissage :

«Dans l'apprentissage des langues, de nombreux travaux ont mis récemment en lumière le rôle fondamental des images que se forgent les apprenants de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées (...). Ces images, le plus souvent fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, a contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. Elles prennent naissance et se perpétuent dans le corps social au moyen de divers canaux (medias, littérature, dépliants touristiques, guides à l'usage de certaines professions, etc.) et ne sont pas absentes des classes de langue, où la personnalité, l'attitude et les discours du professeur les relaient de manière plus ou moins manifeste. Certains travaux décèlent une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays. » (Castellotti, 2001 : p. 24-25).

Comme nous allons le constater dans les exemples que nous avons extrait de notre thèse de doctorat, la technique de biographie langagière, que nous avons utilisé pour faire parler l'élève de ses langues, nous a permis de dégager un portrait du répertoire langagier des élèves plus nuancé et plus proche de la réalité que ce que les descriptions généralisatrices ont l'habitude de brosser. En effet, non seulement cette technique permet de déceler les différences individuelles concernant les rapports aux langues en présences dans l'environnement blidéen, mais elle montre également la complexité du terrain sociolinguistique blidéen dont toute analyse superficielle est vouée forcément à l'échec.

Comme nous venons de le mentionner, les représentations sont à la base de notre vie psychique : elles guident et orientent nos conduites. Ainsi, pour intervenir en classe et orienter l'élève dans son apprentissage des langues, il est indispensable de connaître ses représentations, car ces dernières influencent considérablement la façon d'appréhender et d'apprendre les langues, comme nous le confirment Castellotti et Moore :

«Les choix de langues et leurs usages, dans les échanges scolaires comme dans la vie sociale, peuvent être individuels ou collectifs, imposés institutionnellement ou socialement, fortement orientés ou suggérés de manière implicite. Ils sont cependant toujours révélateurs des représentations dominantes vis-à-vis de la pluralité linguistique et des positionnements opérés par les locuteurs vis-à-vis de ces représentations. Ceux-ci peuvent les faire leurs, les adopter. Ils peuvent au contraire les rejeter, marquer aussi leur différence, leur singularité. Ils peuvent aussi les ignorer et ceci, de manière plus ou moins consciente, plus ou moins explicite, plus ou moins directe. » (2007 : p. 230).

L'apprentissage d'une langue est tributaire des représentations des apprenants. Ces représentations peuvent être un facteur favorisant l'appropriation d'une langue ou, au contraire, un facteur inhibant. Ainsi, déceler ces représentations, qui relèvent du savoir «du sens commun» comme nous l'avons vu, facilite l'explication des attitudes et des comportements des apprenants face aux langues qu'ils apprennent :

«Les connaissances que les représentations véhiculent, ont un pouvoir explicatif puissant qui les rend peu sensible à l'accumulation des erreurs qu'elles entraînent, aux contradictions qu'elles recèlent, à la valeur des corrections auxquelles on peut les contraindre. » (Develay, 1992 : p. 77).

Les biographies langagières sont ainsi un moyen d'accès aux représentations des élèves sur les langues et un outil qui permet de connaître les représentations que se font ces élèves sur les personnes qui utilisent ces langues. Par ailleurs, ces biographies langagières permettent aux apprenants de prendre conscience de leurs propres répertoires langagiers, que l'environnement familial et scolaire ne prend pas généralement en considération malgré leur importance.

Nous passons, en dernier lieu, à l'analyse de quelques extraits d'entretiens semi-directifs qui nous ont mené à reconstruire les biographies langagières de certains élèves de la région de Blida.

### **3. Analyse de quelques biographies langagières d'élèves**

Nous allons dans ce qui suit présenter quelques extraits des propos recueillis auprès de d'élèves inscrits au collège, dans la région de Blida, l'objectif est de montrer l'hétérogénéité qui caractérise le répertoire langagier de ces élèves et la complexité de l'image qu'ils se font de l'autre et des langues qu'ils parlent. Comme nous allons le constater, les représentations des élèves sur les langues diffèrent en fonction de leur environnement scolaire et familial ainsi que leur origine, et ces différences ne peuvent être perçues aussi efficacement sans les biographies langagières.

Dans le premier extrait d'entretien effectué auprès d'une élève, dont les parents sont des algérois et la fille est blidéenne, nous pouvons constater dans les propos de cette élève les frontières incertaines entre les différentes langues qu'elle parle quotidiennement, surtout sur le plan affectif. Les représentations qu'elle véhicule sur les langues attestent de l'influence de son entourage familial et scolaire :

Q1 : avec quelle langue tu peux mieux exprimer ce que tu ressens ?

R1 : français

Q2 : donc cette langue / tu peux dire que c'est la première pour toi

R2 : oui je peux / mais l'arabe dialectal la dépasse le français / je l'utilise beaucoup

Q3 : et à la maison / tu parles en français avec ta famille ?

R3 : non / je parle beaucoup en arabe dialectal / mais avec ma tante je parle plus en français

Q4 : quand vous fêtez des anniversaires à la maison / vous en avez déjà fêté / vous chantez ?

R4 : oui

Q5 : en quelle langue chantez-vous ?

R5 : français

Q6 : et toi tu écoutes de la musique ? En quelle langue ?

R6 : français aussi / anglais parfois / plutôt anglais / français / anglais / l'arabe pas trop

Q7 : donc pas de musique en arabe / et quand tu as envie d'écrire / une lettre ou ce que tu ressens / tu utilises quelle langue ?

- R7 : des fois l'arabe / des fois français  
 Q8 : et l'arabe classique ? Tu le connais ou pas assez ?  
 R8 : si je la connais / mais je ne l'utilise pas beaucoup  
 Q9 : et quand tu as envie d'écrire / une lettre ou ce que tu ressens / tu utilises quelle langue ?  
 R9 : des fois l'arabe / des fois français.  
 Q10 : et à la maison / tu parles en français avec ta famille ?  
 R10 : non / je parle beaucoup en arabe dialectal / mais avec ma tante je parle plus en français  
 Q11 : donc cette langue / tu peux dire que c'est la première pour toi  
 R11 : oui je peux / mais l'arabe dialectal la dépasse  
 Q12 : donc l'arabe dialectal en premier  
 R12 : oui / je me sens à l'aise / comme le français tu ne peux pas parler avec n'importe qui en français /.

Le deuxième élève, dont les parents sont originaires de la Wilaya de Tizi ouzou, est né et grandi à Blida. Comme nous allons le voir dans ces propos, cet élève affiche une autre image des langues. Ainsi, tout en évoquant sa langue maternelle, il n'hésite pas à mettre en exergue son appartenance ethnique. Par ailleurs, quand il parle de la langue française et de la langue arabe, nous déduisons l'influence de son entourage sur les représentations qu'il véhicule sur ces langues :

- Q1 : quelle sont les langues que tu connais  
 R1 : je connais le kabyle l'arabe et le français  
 Q2 : tu les as apprises où ces langues  
 R2 : le kabyle / c'est la langue maternelle / la langue maternelle de la maison / à la maison on parle uniquement en kabyle / pour l'arabe et le français c'est à l'école.  
 Q3 : quelles langues connais-tu le mieux  
 R3 : bon c'est le kabyle que je connais bien mais le français un peu je suis entrain d'apprendre  
 Q4 : quelle langue préfères tu et pourquoi ?  
 R4 : le kabyle parce que c'est ma langue je l'aime / je suis kabyle / c'est mon origine / après vient le français / parce que c'est une langue de science / l'arabe c'est la troisième parce que elle ne m'intéresse pas trop.

La troisième élève, est née à Blida, son père est originaire de Tizi ouzou et sa mère est blidéenne. Dans le discours de cette élève, on peut dégager les exemples de différences entre les parlers algériens, cela dénote de la présence d'une conscience sociolinguistique. Elle évoque aussi, cette image négative que les gens ont du parler kabyle, qui l'empêche de l'utiliser en dehors du foyer familial par peur de « moquerie ». Cette peur est le signe d'une absence de communication sur les langues dans le cadre familial, comme si le cas avec le deuxième élève, qui revendique son origine ethnique :

- Q1 : *alors en quoi veux-tu qu'on parle/ en arabe ou en kabyle ou en français/*  
 R1 : *en arabe*  
 Q2 : *l'arabe de la rue ?*  
 R2 : *oui*  
 Q3 : *pourquoi ce choix ?*  
 R3 : *parce qu'il est facile / le kabyle parce que je ne veux pas / l'arabe classique parce que je ne l'aime pas*  
 Q4 : *que penses-tu du parler blidéen ?*

R4 : ils parlent un peu **rapidement**

Q5 : penses-tu qu'il y a des différences entre les parlers en Algérie ?

R5 : oui il y a des mots qu'on dit / comme à Oran on dit « rouh nichane » (va tout droit) et Alger / ils disent « ya kho : » (mon frère) /

Q6 : et concernant les personnes est-ce qu'ils sont différents ?

R6 : **oui** par exemple / ici quand quelqu'un passe / ils le provoquent- là-bas / ils ne le font pas

Q7 : pourquoi tu ne veux pas parler en kabyle ?

R7 : parce que quand on parle en kabyle les autres se moquent de nous.

A travers ces extraits de biographies langagières de quelques élèves du collège à Blida, nous pouvons nous rendre compte de la complexité de l'identité plurilingue du collégien blidéen. Cette complexité se manifeste à travers la gestion de son répertoire langagier que les représentations sur les langues guident et nourrissent.

## **Conclusion**

L'apport des représentations sur les langues dans l'apprentissage de ces dernières n'est plus à démontré. En effet, l'image que véhicule l'élève sur les langues apprises au sein de sa famille et celles apprises à l'école jouent un rôle prépondérant dans la construction de son répertoire langagier. A travers les biographies langagières, nous pensons que d'autres perspectives de recherches s'offrent au chercheurs algérien, dont l'objet d'étude est non seulement de décrire le plurilinguisme algérien et sa richesse et comment est vécu, mais d'aborder l'usage des variétés de langues qui coexistent, mêmes celles qui ne sont pas reconnues officiellement. Car, comme on vient de le voir au niveau de la famille, l'enfant acquiert non seulement à parler mais également à se faire des images et des représentations sur les langues qui vont influencer, positivement ou négativement la structure de son répertoire langagier.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que les biographies langagières peuvent constituer un moyen d'intervention en classe et en famille afin de connaître l'identité plurilingue de l'enfant et intervenir pour mieux la structurer et servir de socle pour tout apprentissage ultérieur.

## **Références Bibliographiques**

- Abric, J-C., 1994, Pratiques sociales et représentations, Paris : PUF.
- Castellotti, V., 2001, « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues ». In Castellotti (dir.), D'une langue à d'autres : pratiques et représentations (pp. 9-37). France : PUR.

- Castellotti, V., Moore., D 2007, «Le bilingue était presque parfait ». In : Lambert, P., Millet, A., Rispaïl, M., et al. (éds), Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique (pp. 27-35), Paris : L'Harmattan.
- Cuq, J., 2003, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris : CLE International.
- Develay, M., 1992, de l'apprentissage à l'enseignement, Paris : E S F éditeur.
- Fischer, G-N., 1987, les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Paris : Dunod.
- Jodelet, D., 1991, Grand dictionnaire de la psychologie. Représentations sociales, Paris : Larousse.
- Menguellat, H., 2013, Contextes plurilingues et compétences ET en lecture : étude comparative – le cas des élèves du cycle moyen à Blida, (Thèse de doctorat), Blida.
- Menguellat, H, 2012, «Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues», Synergies Pays Riverains du Mékong, n°4, pp 153-169.
- Moscovici, S., (1961, 2<sup>ème</sup> éd, 1976), «La psychanalyse, son image, son public », Paris : PUF
- Thamin, N., Simon, D-L, « Réflexions épistémologiques sur la notion de biographies langagières », [http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L-\\_Simon\\_et\\_N-\\_Thamin\\_\\_Reflexions\\_epistemologiques\\_sur\\_la\\_notion\\_de\\_biographies\\_langagieres\\_cle0126fa.pdf](http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/D--L-_Simon_et_N-_Thamin__Reflexions_epistemologiques_sur_la_notion_de_biographies_langagieres_cle0126fa.pdf), 30 Août 2012.