

ISSN-L : 2661-7870

Vol. 05, n° 02/2022 p. 196-213

10<sup>e</sup> numéro**Mohamed GACEMI - [gacemi20univ@gmail.com](mailto:gacemi20univ@gmail.com)**

Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem. Laboratoire Didactique des Projets de Formation et Conception de Curricula.

### **Les biographies langagières pour initier les enseignants en formation initiale à la réflexivité**

Article reçu le 20.08.2022;

Accepté le 30.11.2022;

Publié le 29.12.2022

**Résumé :** Cet article présente une expérience biographique réalisée sous forme d'entretiens biographiques auprès d'enseignants de français exerçant au collège en Algérie. Ces entretiens leur ont permis d'adopter une posture réflexive interrogeant leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs savoir-être pour les contextualiser et les adapter à la diversité des situations d'enseignement/apprentissage. Forts des résultats de cette expérience, nous proposons d'inscrire ce travail biographique en formation initiale pour les enseignants de français. Cette modalité en formation les invite à rédiger leurs biographies langagières, des récits essentiellement centrés sur leur parcours d'apprentissage des langues de l'école jusqu'au moment de la formation. L'objectif est de les amener à réfléchir sur l'évolution des pratiques d'enseignement auxquelles ils ont été les destinataires durant tout leur cursus scolaire, voire au-delà, en vue d'évaluer leur pertinence et leur efficacité.

**Mots-clés :** *Formation initiale, biographies langagières, réflexivité, professionnalisation-pratiques d'enseignement.*

#### **Language biographies to initiate teachers in initial training to reflexivity**

**Abstract:** This article presents a biographical experience carried out in the form of biographical interviews with French teachers working in middle school in Algeria. These interviews allowed them to adopt a reflective posture questioning their knowledge, their know-how and their interpersonal skills to contextualize them and adapt them to the diversity of teaching/learning situations. Based on the results of this experience, we propose a didactic recommendation including this biographical work in initial training for French teachers. This training modality invites them to write their language biographies, stories essentially centered on their language-learning path from school to the moment of training. The objective is to get them to reflect on the evolution of the teaching practices to which they have been the recipients throughout their school career or even beyond in order to assess their relevance and effectiveness.

**Keywords:** *Initial training, language biographies, reflexivity, professionalization, teaching practices.*

#### **Pour citer cet article :**

GACEMI Mohamed (2022). Les biographies langagières pour initier les enseignants en formation initiale à la réflexivité. *Action Didactique*, [En ligne], 5 (2), 196-213. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

#### **Pour citer le numéro :**

RISPAIL Marielle (2022). Vers de nouveaux cadres théoriques pour renouveler les pratiques en classes de langues, en contexte plurilingue ? *Action Didactique* [En ligne], 5 (2). <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**  
[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr\\_CA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA)

## Introduction

Encouragés par les résultats d'une première expérience biographique réalisée avec des enseignants de français exerçant dans la wilaya de Saïda (Algérie), nous proposons une préconisation didactique<sup>1</sup> à l'intention des enseignants de français en formation initiale, avec l'objectif de les initier à la réflexivité grâce à la rédaction de biographies langagières. L'objectif est de pouvoir installer chez eux une posture réflexive appréhendée comme une donnée transversale et dynamique qui apparaît dans les différents espaces de la formation. Le retour sur leur passé scolaire grâce aux biographies langagières les conduira à confronter ces pratiques à celles que la formation professionnelle leur propose, pour faire un tri dans le but d'adapter leurs activités d'enseignement à diverses situations d'enseignement apprentissage lorsqu'ils vont débiter dans le métier.

En rédigeant des biographies langagières dans leur journal de formation, les enseignants stagiaires seront amenés à opérer un retour sur leur passé langagier qui leur permet d'une part de réfléchir sur les questions de plurilinguisme et de variation et d'autre part d'évaluer les pratiques d'enseignement apprentissage des langues issues de modèles scolaires qui ont marqué leur apprentissage des langues en général et celui du français en particulier. Rédiger sa biographie devient un moment « (...) où l'étudiant parle de sa pratique en tant qu'apprenant et puis en tant qu'enseignant, il y a un discours qui relève de la culture éducative à laquelle il a été exposé » (Causa, 2006, p. 5).

Intégré au dispositif de formation, ce travail encourage le stagiaire à porter un regard rétrospectif sur son expérience langagière du temps où il était enfant à la maison, puis apprenant à l'école, étudiant à l'université, voire plus avant. Ce sont autant de situations dans son parcours d'apprentissage des langues qui, d'une part, l'informent sur les processus à l'œuvre dans la construction de son répertoire langagier et d'autre part suscitent chez lui une réflexion sur l'efficacité des modèles didactiques en vigueur lorsqu'il était apprenant. Ce travail lui offre l'occasion de confronter les pratiques d'enseignement remémorées et relatées dans les biographies à celles plus formelles censées s'acquérir en formation. Cette confrontation lui fera prendre conscience de la distance séparant la réalité des terrains présentés dans les modèles de la formation et les représentations sur l'acte d'enseigner opérant dans la sphère éducative algérienne. C'est ainsi, selon Causa, que

---

<sup>1</sup> Cette préconisation sous forme d'entretien biographique a déjà été proposée pour les apprenants de français qui ont des difficultés à rédiger en français. C'est un recours à l'entretien biographique, comme pratique orale, pour une meilleure connaissance des apprenants, de leur parcours d'apprentissages dès leurs premiers contacts avec l'enseignant. Cf. [www.cahiers-pedagogiques.com/n-572-entretiens-en-milieu-scolaire/](http://www.cahiers-pedagogiques.com/n-572-entretiens-en-milieu-scolaire/).

Les biographies langagières pour initier les enseignants en formation initiale à la réflexivité

« (...) plus la réflexion avance, plus l'étudiant est capable de prendre de la distance par rapport à ce discours et de prendre ainsi position, (...) » (*ibid.*).

## 1. L'expérience biographique des enseignants de français de Saïda

### 1.1 Qu'est-ce qui différencie l'entretien biographique de la biographie langagière ?

L'entretien biographique diffère de la biographie langagière. La biographie langagière se réalise à l'écrit et dans la durée, par un sujet qui raconte son histoire avec les langues, un récit où manque clairement l'interaction interpersonnelle avec l'autre qui écoute.

Nous parlons d'entretien biographique : c'est lorsqu'un chercheur sollicite une personne pour lui faire le récit de sa vie à des fins de recherche. Certaines disciplines des sciences humaines et sociales comme la sociologie (Bertaux 1980 ; Bourdieu, 1993 ; Demazière et Dubar 1997 ; Kauffman, 1997 ; Legrand, 2000 ; Pineau, 2002) l'ont utilisé comme outil de recueil de données sociologiques. C'est un entretien dans lequel l'enquêté livre « (...) un discours *in situ*, (et) où l'information produite est caractérisée par la subjectivité à l'initiative du chercheur et issue d'un processus interlocutoire » (Molinié, 2011, p. 97). Ce type d'entretien « (...) se co-construit en référence à l'histoire du sujet narrateur, dans une relation interpersonnelle avec le chercheur » (*id.* p. 69).

Pour Deprez, l'adoption de l'entretien biographique comme moyen d'enquête « va de pair, à ses yeux, avec un renouvellement méthodologique tant en sociolinguistique qu'en didactique des langues, et (n'est) pas sans questionner les rôles de l'enquêteur, de l'enquêté et l'interprétation des données » (Deprez, citée par Thamin et Simon, 2011, p. 28).

Dans notre recherche, l'entretien biographique a rendu possible la remémoration par les enseignants de leur passé scolaire et professionnel avec l'objectif d'identifier les changements dans leurs pratiques, résultat possible d'une évolution des modèles d'enseignement et de formation. Parmi tous les changements de pratiques identifiés, notre recherche s'est surtout focalisée sur leur pratique d'enseignement du français en rapport avec le recours à l'arabe algérien dans le cours.

Adoptés comme méthode principale de recherche, les entretiens biographiques que nous avons réalisés dans le cadre d'une thèse de doctorat en sociodidactique, ont concerné 17 enseignants de français âgés de 25 à 58 ans (11 hommes et 7 femmes), tous originaires de la wilaya de Saïda, une ville de l'ouest algérien (située à 450 km d'Alger). Le corpus est constitué de deux échantillons d'enseignants n'ayant suivi ni le même cursus scolaire ni la

même formation professionnelle.

Pourquoi deux échantillons ? Nous devons vérifier l'hypothèse selon laquelle la prise en compte de la variable expérience professionnelle (désormais EP) révélerait des pratiques d'enseignement du français différentes chez les « anciens » comme chez les « nouveaux ». C'est la raison pour laquelle les deux échantillons ont été constitués.

L'échantillon des « anciens » compte neuf (09) enseignants, 7 hommes et 2 femmes dans une tranche d'âge qui varie de 44 à 58 ans et une EP variant entre 22 et 36 ans. Ils ont suivi une formation à l'institut technologique de l'éducation (ITE). Ils ont essentiellement fréquenté l'école algérienne des années 1970/1980, principalement avec la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV), variante de la méthodologie du même nom ; nombre d'entre eux ont en outre vécu l'expérience d'un enseignement bilingue, arabe standard et français. Pour être reçus en formation à l'institut technologique de l'éducation (ITE), ils ont dû justifier d'un niveau de troisième année secondaire (terminale).

L'échantillon des « nouveaux » compte huit (08) enseignants, 4 hommes et 4 femmes, dans une tranche d'âge variant de 25 à 39 ans et cumulant une EP variant entre 5 et 8 ans. Tous possèdent un diplôme universitaire (une licence ou un master). Ils ont fréquenté l'école dite « fondamentale » à partir des années 1990 avec l'arabe standard comme langue de scolarisation et principale langue d'enseignement. Ces enseignants suivent une formation universitaire dans la spécialité langue française.

## **1.2. Résultats de l'expérience**

L'analyse thématique des entretiens biographiques complétée par une analyse de discours a tout d'abord permis de mettre en lumière le caractère hétérogène des compétences langagières induisant des répertoires complexes et uniques d'expériences coordonnées qui se développent différemment selon les trajectoires sociales et les parcours de vie.

Tout d'abord, « anciens » et « nouveaux » ont bien voulu s'exprimer sur leur rapport aux langues, leurs apprentissages des langues qu'ils connaissent, de la maison jusqu'à la formation professionnelle en passant par l'université et au-delà. Étant donné l'inégalité des compétences qu'ils ont déclarées dans chacune des langues connues, l'hétérogénéité apparaît comme une caractéristique notable de leurs répertoires langagiers. L'essentiel des langues composant ce répertoire sont l'arabe algérien, l'arabe standard, le français et dans une moindre mesure l'anglais et le tamazigh.

En effet, mise à part la connaissance de l'arabe algérien dont l'apprentissage paraît très régulier, leur connaissance des autres langues est très variable. Mais lors de l'évocation dans les entretiens des premiers moments d'apprentissage des langues à l'école, émerge l'inévitable dichotomie arabe standard vs français. À ce propos, K. Taleb Ibrahimy affirme qu'il existe un rapport de domination linguistique qui oppose l'arabe et le français,

« (...) l'une qui s'efforce de recouvrer sa place dans la société, l'autre d'asseoir son image de langue de la science et de la modernité, ces deux langues se livrant une compétition acharnée pour le contrôle du champ culturel mais aussi économique et politique du pays » (K. Taleb Ibrahimy, 2004, p. 50).

L'analyse a ensuite permis de mettre en évidence une tendance de ces enseignants à reproduire des pratiques inspirées de modèles d'enseignement du français qu'ils ont connues lorsqu'ils étaient apprenants à l'école. « Finalement, l'hypothèse formulée au départ selon laquelle les enseignants concernés par cette enquête ont reproduit la pratique de la gestion de la L1 (l'arabe algérien) hérité du modèle scolaire qui prévalait lorsqu'ils étaient élèves est confirmée » (Gacemi, 2020, p. 14).

Parmi les pratiques reproduites, nous avons relevé celle du recours à la langue maternelle dans le cours de français, à savoir l'arabe. L'analyse des entretiens biographiques a permis de vérifier l'hypothèse selon laquelle « anciens » et « nouveaux », n'ayant ni été formés, ni ayant enseigné à la même époque, n'adoptent pas la même attitude concernant le recours à l'arabe algérien en cours. Pour les « anciens », longtemps imprégnés d'une culture éducative héritée de leur scolarité (les années 1960-1970), le recours à la langue maternelle dans le cours était vue comme une transgression de la norme d'enseignement du français. Les témoignages des « anciens » ci-dessous montrent combien il était difficile, voire tabou, de parler de recours à l'arabe en classe :

ESG01/13 : (extr1.) « Je disais au moyen, j'avais eu monsieur *abdli* pendant deux ans/ en première année et en deuxième année /donc que dire lorsque vous avez un professeur qui parlait cent pour cent toute l'heure toute la journée en français / ». (ESG01, 31 ans d'EP, p. 267).

ESG04/40 : « maintenant on en parle mais avant ça n'existait pas/ avant j'ai jamais entendu ce genre de...<+ ». (ESG04, 26 ans d'EP, p. 270).

ESG15/115 : « on avait peur d'utiliser l'arabe dans une classe de langue :: ah oui ! C'est-à-dire on ne disait pas "n'utilisez pas l'arabe" mais nous on avait peur de l'utiliser/oui/ » (ESG15/30 ans d'EP, p. 271).

E : « mais c'était toujours tabou d'en parler ?

ESG12/50 : tabou/ pas de mots en arabe<+

E : même dans les journées pédagogiques ::?

ESG12/51 : surtout pas dans les journées pédagogiques/ » (ESG51, 30 ans d'EP, p. 271).

En revanche, les « nouveaux » inspirés par un modèle plus tolérant concernant le recours à l'arabe algérien en classe, utilisent souvent cette variété pour débloquer des situations d'incompréhension dans le cours :

ESG17/55 : « (...) / moi au départ je parle en français et j'explique en français bien sûr en suivant les étapes pédagogiques établies par le ministère/mais si je vois que ça bloque est-ce que je dois me contenter de ceux qui ont compris ? et généralement c'est deux, trois voire cinq élèves/ non je dois faire passer le message/ ». (ESG17, 5 ans d'EP, p.285).

ESG07/9 : « (...) parce que maintenant je comprends pourquoi ils utilisent la langue arabe / quand ils utilisent ça c'est pour faire passer le message c'est tout /parce qu'il y en a qui ne comprennent pas/ils recourent à la langue arabe /oui/ » (ESG07, 5 ans d'EP, p. 243).

Les entretiens biographiques ont ouvert un espace de parole dans lequel ces enseignants ont pu évaluer les pratiques d'enseignement d'alors en tant qu'experts, des pratiques qu'ils ont inévitablement confrontées à leur exercice actuel de l'enseignement. Valorisant leurs anciens enseignants et la qualité de leur enseignement, ils reconnaissent que ces derniers ont influencé leurs pratiques d'enseignement du français, des pratiques dont certaines ont été reproduites plus tard. Et pour ne prendre qu'un exemple ici, celui de l'enseignant enquêté ESG17, qui raconte comment les enseignants qu'il a eus à l'école articulaient les deux langues, le français et l'arabe pour résoudre les problèmes d'incompréhension à des apprenants accusant un niveau faible en français :

ESG05/242 : « au lycée /l'enseignant pour nous expliquer certains mots ou bien certaines notions (...) si on arrive pas à comprendre ce mot, il utilisait l'arabe /l'arabe dialectal bien sûr<+ » (ESG17, 5 ans d'EP, p. 243).

La recherche a enfin permis de mettre en lumière le rôle prégnant des représentations socioculturelles et sociocognitives s'impliquant dans le rapport aux langues (étrangères, maternelles, d'héritage...) et qui distinguent les deux catégories d'enseignants. Cette différence dans le choix de recourir ou non à la langue maternelle des élèves a sous-tendu un questionnement qui nous paraît crucial en sociodidactique : comment les uns et les autres enseignent-ils le français, en adoptant des points de vue divergents quant au rapport à la langue maternelle de leurs élèves ?

<sup>2</sup> ESG17 = code de l'enquête ; /24= le numéro du tour de parole.

Un questionnement auquel seul un travail réflexif sur le rapport aux langues en présences à l'école, en classe et en dehors de la classe (Rispaïl, 2011) peu répondre - travail pour lequel les (autos)biographies langagières en tant qu'outil heuristique (Thamin et Simon, 2011), de construction du répertoire plurilingue (Molinié, 2014 ; Perregaux, 2002) dans la formation des enseignants ont montré leur pleine efficacité. Perregaux (2002) les présente d'ailleurs comme révélatrices de savoirs mais cette fois-ci, du côté de l'individu « biographé » et du côté du groupe social d'origine ou d'accueil, qui était jusqu'alors « dépositaire de la culture du lieu » (Thamin et Simon, 2011, p. 25).

## **2. La méthode biographique en sociodidactique**

### **2.1. Une méthode pour la prise en compte de la dimension temporelle en recherche**

Daniel Bertaux, le premier sociologue à avoir introduit l'approche biographique en France, affirme que « (...) les récits de vie restituent la dimension temporelle inhérente à toute activité (...) » (Bertaux, 1980, p. 209). La sociolinguiste Jacqueline Billiez, quant à elle, regrette que les démarches et les outils méthodologiques soient « (...) conçus comme étant « tout terrain », c'est-à-dire quasi imperméables aux variations spatiales et temporelles des diverses situations qui, de ce fait, restent donc très largement inexplorées.» (Billiez, 2011, p. 204).

En tenant compte de la dimension temporelle dans le sens rétrospectif, c'est-à-dire en restituant « (...) *la profondeur historique des processus sociaux* » (Bertaux, 1980, p. 209), la méthode biographique se révèle être un outil efficace pour identifier les changements possibles dans tout parcours de formation, d'enseignement apprentissage et/ou socioprofessionnelle car tout individu en mobilité

(...) est amené à composer, articuler et reconfigurer dans une identité complexe, des héritages transmis au cours de la socialisation primaire, (par l'entourage familial), avec des acquis réalisés au cours des processus de socialisation secondaire (via la formation initiale et continue, la trajectoire professionnelle) et enfin, des aspirations sociales et identitaires. (Molinié, 2011, p. 149).

### **2.2. Une méthode à l'affût des traces de pratiques plurilingues du passé**

Sur le plan méthodologique, opérer un retour sur le passé de la vie des sujets est possible grâce à la méthode biographique. Mise en œuvre sous la forme d'entretiens biographiques, elle aide les individus à « produire un regard

interprétatif, interrogeant, analytique sur leur histoire et sur leur projet et favorise l'élaboration de « boucles réflexives » (Molinié, 2011, p. 148). Cette méthode répond à la volonté d'investiguer le passé des sujets. En devenant les porte-parole de leur histoire, ils s'engagent en tant que « (...) représentants de leur passé, informateurs sur leurs conduites et leurs actions (Peneff, 1994, p. 27). Dès lors, les faire participer à une investigation sur eux-mêmes constitue une méthode au cœur de certaines formes de travail sociologique.

Si, en sciences humaines et sociales, la méthode biographique sous forme d'entretiens biographiques se révèle parfaitement adaptée lorsqu'il s'agit d'explorer des expériences passées, en sociolinguistique et en didactique, elle est envisagée comme « (...) une démarche facilitant non seulement la compréhension scientifique des processus d'appropriation des langues et des cultures, mais également l'appropriation elle-même » (Lüdi, 2005). Dès lors, la réflexivité développée est envisagée comme « réflexion dans et sur l'action » (Schön, 1994) (et) comme activité de réflexion sur sa posture (Robillard 2007) et comme activité de production de liens (en synchronie et en diachronie) » (Molinié, 2006.). De plus, comme outil de recherche, elle offre la possibilité 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. (Kilanga Musinde, 2006, p. 126).

Au niveau de la forme, Nathalie Thamin souligne que les entretiens biographiques sont un outil de recherche situé à mi-chemin entre entretiens de recherche et récits de vie (Thamin, 2007, p. 25).

### **2.3 Les objectifs sociodidactiques attribués à la méthode biographique**

Proposer un dispositif pour la formation des enseignants avec l'objectif de leur faire prendre conscience de la pluralité et la variété des répertoires langagiers des apprenants nécessite une réflexion sur leur propre rapport aux langues, ce qui enclenche dans un même mouvement l'expérience identitaire qui lui est rattachée :

Quand la formation - ou l'école - s'intéressent au biographique, elles ouvrent un espace de parole et d'écriture à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des apprenants, des



représentations qu'ils ont construites des rapports aux langues et à ceux qui les parlent. (Perregaux, 2002, p. 93).

Le travail consistant à faire remonter à la mémoire des moments vécus dans l'enfance, à l'école, en famille, avec des pairs ou dans toutes autres circonstances à différents moments de l'histoire, stimule la mémoire pour une élucidation des motifs à l'origine de jugements envers des attitudes, des paroles ou des faits inexplicables à certains moments du parcours de vie. Pour l'enseignant qui apprend le métier, la réflexivité qui découle de l'acte de se souvenir implique le sujet car « (...) en formation initiale, celui que l'on écoute, c'est parfois soi-même » (Molinié, 2011, p. 66).

C'est à partir de l'ouvrage pionnier « Le praticien réflexif » de D. Schön (1983) qu'un certain nombre de recherches ont développé la question de la réflexivité dans le champ de l'enseignement apprentissage (Causa et Cadet, 2006). Réalisés à l'écrit, les écrits biographiques constituent des outils favorisant la professionnalisation des étudiants.

### **2.3.1. Outils pour la mise en œuvre de la méthode biographique**

La méthode biographique est mise au service dans plusieurs champs disciplinaires : par exemple, elle peut être mise en œuvre en didactique des langues et du plurilinguisme, en fonction de dispositifs de coproduction et de leur visée pour ces deux cadres.

En formation, divers dispositifs de coproduction sont proposés (récit, entretien, interactions) sous forme de journaux de bord d'apprentissage, les biographies langagières, des histoires des parcours langagiers - les Portfolio socio-constructivistes - le « dessin réflexif » et les verbalisations orales (entretiens) et/ou écrites. De telles mises en œuvre visent à « faire prendre conscience aux enseignants de la réalité plurilingue de leurs apprenants et à travailler avec eux sur une prise de conscience de la variété » (Perregaux, 2002).

### **2.3.2. Une méthode pour l'écoute de soi grâce à une posture réflexive**

Le jeune enseignant de langue française en formation s'initie à une compétence de praticien réflexif « (...) en tenant son journal de bord d'apprentissage (Cadet et Causa, 2006), en réalisant un Portfolio (Girardeau et Huver, 2011) ou en effectuant un travail d'anthropologie réflexive à partir d'une conscientisation de son propre répertoire culturel (Molinié 2007) »

(Molinié, 2011 : 66.).

Si certaines formations privilégient l'oral sous forme de « (...) discours produits lors des ateliers de confrontation, qui entrecroisent, selon des modalités diversifiées, les dimensions biographique et réflexive » (Girardeau et Huver, 2011, p. 137), d'autres préfèrent en revanche la forme écrite. C'est sous forme « (...) d'écrits réflexifs se fondant sur leur propre expérience, qu'ils s'expriment en tant qu'apprenants (journal de bord à la suite de l'apprentissage d'une langue nouvelle, biographie langagière), ou en tant qu'enseignants novices (carnet de bord, rapport de stage) » (Muller, 2012, p. 2). Auger, 2009 ; Causa et Cadet, 2006 ; De Carlo, 2006 proposent de rédiger les biographies langagières dès la formation universitaire, c'est-à-dire en amont de toute pratique d'enseignement. Pratiquées à l'écrit, elles révèlent le « (...) pouvoir puissamment réflexif de l'acte d'écrire » (Chabane et Bucheton, 2002, p. 26).

Cependant « la réflexivité visée dans de tels écrits universitaires n'est pas une boucle sur elle-même, mais bien l'acquisition de savoirs professionnels. Il s'agit notamment pour les étudiants de mettre en relation les notions développées en cours avec leur propre expérience » (Muller, 2012, p. 2). L'enjeu dans ce cas consiste à montrer toute l'importance pour un enseignant de prendre du recul, de réfléchir, d'auto-évaluer sa pratique. Confronter l'expérience d'une pratique remémorée à celle qu'il apprend en formation concernant l'usage des langues, la gestion de leur contact, l'expérience plurilingue par la mise en œuvre de pratiques (jugées comme réussies par le passé) permet une meilleure gestion des ressources linguistiques et une optimisation de l'appropriation des langues à apprendre par les apprenants. Belkaïd (2002) explique que faire réfléchir sur certains actes pédagogiques passe par le questionnement : « Quand vous faites la classe ou autre chose, d'où ça vous est venu de faire comme ça ? », un questionnement qui engage résolument dans une activité biographique et foncièrement réflexive.

### **2.3.3. Le Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation**

Le PEPLF en tant que document destiné à consigner un travail réflexif mené par l'enseignant sur son activité d'enseignement ou de formation se présente comme une autoévaluation de ce dernier sur sa pratique. Le PEPLF publié en 2007 invite les étudiants en formation initiale

(...) à réfléchir sur les connaissances didactiques et les compétences nécessaires pour enseigner les langues vivantes, vous aide à évaluer vos propres compétences didactiques et vous permet de suivre vos progrès et

Les biographies langagières pour initier les enseignants en formation initiale à la réflexivité

d'enregistrer vos expériences pratiques d'enseignement tout au long de votre formation d'enseignant. (Conseil de l'Europe, 2007, p. 5).

Dans la rubrique « contenu du PEPLF », il est fait clairement référence à une logique évaluative :

Une section d'auto-évaluation composée de descripteurs de compétences (capacités de faire) destinés à faciliter la réflexion et l'auto-évaluation. Un dossier dans lequel vous pouvez rendre transparent le résultat de votre auto-évaluation, afin de fournir des éléments de progrès probants et enregistrer des exemples de travaux en relation avec l'enseignement. (PEPLF, 2007, p. 5).

La visée est principalement évaluative et le travail biographique se réduit à une brève allusion au passé scolaire en demandant au stagiaire de décrire les qualités de l'enseignant et des pratiques qu'il a connues durant son propre apprentissage des langues, qualités qui sont susceptibles d'influencer ou pas sa façon d'enseigner.

Les objectifs du PEPLF ne diffèrent pas de ceux du portfolio pour l'enseignant utilisé aux États-Unis, qui sert selon ses concepteurs, « (...) de vecteur pour la formation initiale et continuée des enseignants, de trace pour comprendre comment des enseignants atteignent individuellement de hauts niveaux de compétence à différentes étapes de leur carrière » (Zeichner, Hutchinson & Tochon, 2004, p. 70).

Globalement la finalité de l'activité dans le PEPLF demeure principalement évaluative mais la réflexivité essentielle à une conscientisation de l'activité enseignante y est peu mise en œuvre.

### **3. Proposition de travail biographique**

Notre préoccupation n'est pas tellement la nature de l'outil mais son utilité. C'est essentiellement une activité (auto)biographique à visée formative qui sera proposée sur le modèle d'une biographie langagière. Elle invitera le stagiaire à faire « (...) un rappel personnel de l'histoire de ses contacts avec les langues et des 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, p. 83-84).

Pour que ce travail acquière de l'importance pour les enseignants, il est préférable qu'ils le réalisent dans un journal de bord, journal où l'enseignant consigne toute sorte d'écrits. En tant qu'auteur de sa biographie, l'enseignant s'engage alors dans un récit des expériences langagières vécues à l'école et ailleurs. L'enjeu de ce type particulier de formation est que l'enseignant

(auto)biographe en vienne à reconnaître la pluralité qui le caractérise et qui caractérise les apprenants dont il aura la charge. L'enjeu est de faire prendre conscience à ce dernier de la nécessité de

- comprendre le mode de transmission des langue(s) familiale(s) et des langue(s) scolaire(s),
- recenser les situations de communication dans lesquelles les pratiques langagières changent (en classe, avec les collègues de français, en réunion, entre amis, en famille...),
- recenser les choix linguistiques qui sont opérants dans les différentes situations de communication (une langue vs alternance de langues),
- justifier le statut donné aux langues dans la biographie (langue, dialecte, langue prestigieuse, langue minorée, langue cachée, etc.) et les conséquences que cela peut avoir sur sa pratique langagière.
- recenser les pratiques didactiques (engageant un choix de langues) considérées comme ayant réussies au moment de la scolarité.
- repérer les cohérences ou les conflits identitaires qui peuvent apparaître dans la biographie.

### **3.1. Le moment pour la réalisation du travail biographique**

Il n'y a pas selon nous de moment plus opportun qu'un autre durant la formation pour réaliser ce travail. Cependant, dès leur entrée en formation, les enseignants arrivent avec tellement de croyances, de représentations, de préconçus (sociodidactiques) qu'envisager la formation sans tenir compte de cet héritage mériterait réflexion. Il serait alors avantageux, selon nous, que les concepteurs du dispositif préconisent un travail biographique pour le tout début de la formation : de cette manière l'enseignant en formation s'engage dans une réflexion sur son passé d'apprentissage des langues dès ses premiers contacts avec le domaine de l'enseignement.

L'exercice d'écriture sur soi n'est pas simple surtout « (...) lorsqu'il s'agit de pratique socio-discursive qui comporte une prise de risque biographique dans la mesure où la démarche touche à l'intimité de la vie de celui qui se prête à l'exercice (et assume le rôle d'énonciateur endossant le "je") » (Simon et Thamin, 2011, p. 19). Par conséquent le temps imparti à la remémoration d'épisodes ayant une signification particulière pour l'auteur exige un temps suffisant pour une reconstitution et une mise en mots d'expériences langagières différentes les unes des autres, vécues et relatées, mais jamais dans un ordre chronologique précis.

Rédiger sa biographie langagière en un seul jet est un exercice qu'il faut éviter si le but de ce travail est de faire réfléchir sur ses savoirs d'expériences. Si comme nous l'avons proposé, ce travail peut s'effectuer dès l'entrée en formation, le temps de rédaction doit être étendu à quelques semaines. C'est un temps nécessaire à l'aboutissement d'une écriture réfléchie au sujet de son passé langagier et de son expérience apprenante. La lecture et la discussion de ce travail par un groupe de stagiaires peuvent être réalisées de préférence plusieurs semaines plus tard (de 3 à 5 semaines après que le formateur a fait une demande de rédaction des biographies langagières).

En formation, les enseignants se sont longtemps imprégnés d'une culture éducative qui a imperceptiblement fait taire la question de l'appartenance identitaire et de ses implications socioculturelles. Il est plus que nécessaire de travailler sur la question de la diversité longtemps ignorée, conséquence d'une sorte d'homogénéisation identitaire que l'école contribue à rigidifier. Le travail biographique entre pairs permet un meilleur rapport à l'altérité. Belkaïd souligne à ce propos que

« (...) pour leur formation personnelle et professionnelle, travailler sur l'histoire de vie de futurs enseignants, en solo, duos et en plus grands groupes leur fait traverser une expérience exploratoire intéressante d'assouplissement de crispation identitaire. L'enseignant au biographe en vient à reconnaître la diversité culturelle en lui » (Belkaïd, 2002, p. 216).

### 3.2. Mode d'exploitation des biographies langagières

L'écrit biographique dont l'enseignant en formation doit s'acquitter est d'abord individuel. L'enseignant biographe est sollicité pour produire un récit réflexif de son parcours d'apprentissage des langues dans le but de « (...) reconstruire, réélaborer autrement ce qui a été vécu auparavant, donc à le vivre d'une autre façon » (De Gaulejac, 1999, p. 20). Mais que vont faire les enseignants de leurs biographies ainsi rédigées ? La relecture de leur travail constitue en soi une part non négligeable du travail réflexif sur cet ensemble qu'est l'enseignement/apprentissage du français. Mais doit-on s'arrêter là ? En si bon chemin ?

L'étape qui succède à la rédaction des biographies langagières sera la diffusion de ces rédactions. Et c'est lors d'un atelier de réflexion que les stagiaires présenteront leurs biographies en présence du formateur et de

leurs collègues. L'atelier de lecture aura pour finalité de passer d'une étape d'écoute de soi par soi à une autre étape d'écoute de soi par les autres. Il s'agit de lire aux autres, de faire écouter son récit à un moment où il est question de faire participer les autres à son expérience avec l'objectif de la faire partager. C'est la raison pour laquelle Macaire insiste sur l'importance d'un travail collaboratif consacrant la rédaction des biographies langagières. Les enseignants en formation qui ont participé à un travail de « (...) mise en évidence de leur biographie langagière individuelle et à son partage collaboratif sont plus ouverts et mieux à même de vivre ensuite avec la diversité linguistique et culturelle des élèves » (Macaire, 2020, p. 7).

Ce partage de récits à travers les lectures et les écoutes des biographies langagières engagera les enseignants en formation à « (...) une prise de distance par rapport aux préoccupations plus estudiantines de l'évaluation ; ce qui se reflète dans la forme que prend la soutenance collective, celle-ci s'apparentant en effet à un échange entre pairs plutôt qu'à un exercice académique (Causa, 2006, p. 65).

## **Conclusion**

À notre avis, l'enseignement/apprentissage des langues doit désormais compter avec une réalité plurilingue des répertoires langagiers des apprenants. Cette réalité sociodidactique contraste avec les approches d'enseignement/apprentissage des langues mises en œuvre à l'école. Il apparaît donc urgent de former les formateurs en langues à plus d'ouverture à la réalité plurilingue des usages des langues qu'en font les apprenants, malgré la prégnance du modèle monolingue de l'institution. C'est la raison pour laquelle nous proposons à l'intention des enseignants débutants en formation initiale, une initiation à l'adoption d'une posture de praticiens réflexifs, une activité pouvant intervenir en amont même du cursus de professionnalisation.

Il s'agit de les faire réfléchir sur leur parcours d'apprentissage des langues et plus spécifiquement sur les pratiques qui les avaient marqués lorsqu'ils étaient apprenants pour les confronter à des pratiques proposées par la formation ou issues de la panoplie traditionnellement adoptée par les enseignants de français. C'est à travers la rédaction d'(auto)biographies langagières dans le journal de bord de formation que les enseignants (auto)biographes opèreront un retour sur leurs expériences avec les langues et leurs apprentissages, exercice qui leur permet d'articuler la dimension biographique de leur parcours d'apprentissage et la confrontation à

l'interprétation d'autrui lors de séances collectives de réflexion.

### Références bibliographiques

- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 69, 1980, pp. 197-225.
- Belkaïd, M. (2002). La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité. *Raisons Éducatives* 1-2, 205-222.
- Billiez, J. (2011). Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête ». In Blanchet, Ph. et Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. AUF/EAC, Paris, p. 203-2013.
- Chabane, J.-C. et Bucheton, D. (dir.) (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF.
- Causa, M. (2006). Devenir un enseignant réflexif, quel discours ? Quels modèles ? Quelles représentations ? *Dans biographies langagières et apprentissage plurilingue*, Molinié, M. (dir.) *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 39, pp 56-66. [hal.archives-ouvertes.fr > hal-02044092](http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02044092).
- Deprez, C. (1996). Parler de soi, parler de son bilinguisme. Entretiens autobiographiques et récits de vie d'apprenants et de bilingues » in, *AILE*, n° 7, *Le bilinguisme*, pp. 155-180.
- Gacemi, M. (2021). *L'entretien biographique, outil d'identification de pratiques didactiques plurilingues chez les enseignants de français de Saïda*. Thèse de doctorat soutenue le 24/05/2021. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03265458>.
- Gacemi, M. (2020) « Dynamique des pratiques didactiques en classe de français : évolution ou reproduction du même ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17-3, 2020, <http://journals.openedition.org/rdlc/8247> ;
- Gaulejac (de), V. (1999). *L'histoire en héritage. Roman familial et trajectoire sociale*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Girardeau, B. et Huver, E. (2011) « Le biographique et la formation des enseignants de langues : vers l'émergence d'une posture de « praticien réflexif »? in Molinié, M. et Huver, E. (dir.). *Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique n° 4, 2011, pp 131-146.
- Kilanga Musinde, J. (2006). Biographie langagière et conscience plurilingue en

- contexte africain. *Français dans le Monde - Recherches et applications* 39, « Biographie langagière et apprentissage plurilingue » Molinié, M., (dir.). FIPF-Clé International, 123-131.
- Lüdi, G., (2005). « L'intérêt épistémologique de l'autobiographie linguistique pour l'acquisition /enseignement des langues », in Mochet *et al.* (Éd.) *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges à Daniel Coste*, ENS Éditions, Lyon, p. 143-154.
- Macaire, D. (2020). La « recherche-formation », une contribution aux approches collaboratives en formation initiale d'enseignants de langues, *Recherches en didactique des langues et des cultures* 17-2, 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/7697> ;
- Molinié, M. (2006). Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. *Dire et écrire son plurilinguisme*, Molinié, M. (dir.) Biographie langagière et apprentissage plurilingue », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, N° 39, Clé International.
- Molinié, M. (2010). Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux », in Bertucci, Boyer, *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, coll. Éducation comparée, L'Harmattan.
- Molinié, M. (2011). Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien autobiographique. In, E. Huver et M. Molinié (dir.) *Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique n°4, 2011, p. 65-82.
- Muller, C. (2014). Écrire sa biographie langagière dans le cadre de sa formation : Une activité narrative inédite pour les étudiants ». *Le Français Aujourd'hui*, Armand Colin / Dunod ; AFEF, 2014, 184, pp.1-6. [www.afef.org/blog/espace.php?board=2&document=600](http://www.afef.org/blog/espace.php?board=2&document=600). (hal-01934010).
- Peneff, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française. In *Politix*, vol. 7, n°27, 1994. p. 25-31 ; [http://www.persee.fr/doc/polix\\_0295-2319\\_1994\\_num\\_7\\_27\\_1861](http://www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_1994_num_7_27_1861),
- Perregaux, C. (2002). (Auto) biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA*, 76, 81-94, 2002. <https://doc.rero.ch/record/18339/files/11-Perregaux.pdf>.
- Portfolio Européen Pour Les Enseignants En Langues En Formation Initiale*. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues. (2007). Centre européen pour les langues vivantes, Conseil de l'Europe, février



Les biographies langagières pour initier les enseignants en formation initiale à la réflexivité

2007. 94 pages. <http://www.ecml.at/epostl>.

Rispail, M. (2011). Interroger la sociodidactique : Faux-semblants, Résistances Et Orientations. *SOCLES* Vol, 1, n° 1, p. 75-102.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2677>.

Simon, D-L. et Thamin, N. (2011). Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières. In « Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique », *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* n° 4 -Huver, E et Molinié, M. (dir.) 11, p. 15-33. <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01873622/document>

Schön D., 1994, *Le praticien réflexif*. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Montréal, Les Editions logiques.

Taleb Ibrahim, K. (2004). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb* [En ligne], I | 2004, mis en ligne le 08 juillet 2010. <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305> ;

Thamin, N. (2007). *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, option Sociolinguistique et Didactique des Langues, 379 pages.

Zeichner, M. K., Hutchinson, E. et Tochon, F (2004). Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants. Dans *Recherche et Formation*, n° 47, 2004.

La construction de l'expert. p. 69-78 ;

[http://www.persee.fr/doc/refor\\_0988-1824\\_2004\\_num\\_47\\_1\\_1928](http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2004_num_47_1_1928).

## AUTEUR

**Mohamed GACEMI** est docteur en sociodidactique, membre du Laboratoire, DPFCC, université Abdelhamid Ibn Badis. Il travaille particulièrement sur la méthode biographique dans les recherches en sociodidactique. Ses principales publications :

- L'entretien biographique, outil d'identification de pratiques plurilingues chez les enseignants de Saïda. Thèse de doctorat. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03265458>.
- Les entretiens biographiques comme outil révélateur du plurilinguisme - ASJP. <https://www.asjp.cerist.dz> > downArticle.

- Dynamique des pratiques didactiques en classe de français : évolution ou reproduction du même ? », FDLC, 17-3, 2020, <http://journals.openedition.org/rdlc/8247>
- Attitudes et discours négatifs comme cause de la résistance à l'apprentissage du français en Algérie. TDFLE, 2021 - [revue-tdfle.fr](http://revue-tdfle.fr).
- Résurgence de modèles d'enseignement et culture éducative des enseignants de français. - Synergies Algérie, 2021 - [gerflint.fr](http://gerflint.fr).
- Translation as a Mediation Strategy in the Teaching and Learning Foreign Languages: Case of the French-Arabic Translation. M Gacemi, A Bencherab - Humanising Language Teaching, 2020 - [search.ebscohost.com](http://search.ebscohost.com).
- L'entretien pour apprendre. N° 572 - Entretiens en milieu scolaire <https://www.cahiers-pedagogiques.com/n-572-entretie...>