

## Chapitre 7

Biographies langagières  
et compétences nécessaires à  
l'enseignement des langues :  
visions d'étudiantes et  
d'étudiants à l'entrée en  
formation initiale  
au métier d'enseignant



## Chapitre 7

# Biographies langagières et compétences nécessaires à l'enseignement des langues: visions d'étudiantes et d'étudiants à l'entrée en formation initiale au métier d'enseignant

Delphine ETIENNE-TOMASINI

### 1. Contextualisation

Depuis plus d'une dizaine d'années, les biographies langagières se sont imposées à la fois comme outil d'analyse et champ de recherches, dans la mouvance du Cadre européen de référence pour les langues (CECR) et des Portfolios de langues. Elles s'inscrivent ainsi dans la ligne des « parcours de vie », des « histoires de vie sous la loupe », des « biographies éducatives » (Dominicé, 2002) qui permettent à tout apprenant-e - quels que soient son âge, son genre, son origine et son activité professionnelle, de revenir sur les jalons ou les moments-clefs qui lui ont permis de construire des ressources et des compétences aussi bien professionnelles que personnelles. Par ailleurs, dans cette perspective, les Hautes Ecoles pédagogiques suisses ou institutions similaires<sup>39</sup> sont conscientes des enjeux cruciaux qu'implique la problématique des compétences langagières - et pour les enseignant-e-s et pour les élèves de l'école dite obligatoire, notamment avec l'arrivée de l'anglais dès la 7<sup>e</sup> année de scolarisation, selon la numérotation d'HarmoS prévue en Suisse<sup>40</sup>.

En premier lieu, je vais présenter le contexte dans lequel s'ancre mon travail de recherche: à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg (HEP/PH FR), un accent fort est mis sur le domaine des langues, aussi bien sur la langue 1 (L1) des étudiant-e-s que sur leur langue 2 (L2)<sup>41</sup>. Le public des étudiant-e-s est constitué d'environ deux tiers de francophones et d'un tiers d'alsaciens.

### Note

<sup>39</sup> Dans certains cantons, la formation des enseignant-e-s a lieu essentiellement à l'Université (par exemple Genève).

<sup>40</sup> L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) est un nouveau concordat scolaire suisse. Il harmonise pour la première fois au niveau suisse la durée des degrés d'enseignement, leurs principaux objectifs et le passage de l'un à l'autre. Il intègre les 2 ans de maternelle/école enfantine au décompte des années scolaires. Ainsi, en Suisse les enfants entrent au primaire en 3<sup>ème</sup> année (qui correspond donc au CP en France), après deux années passées dans le préscolaire.

<sup>41</sup> L'anglais est prévu à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg en janvier 2011.

L'ensemble des étudiant-e-s suit certains cours en immersion <sup>42</sup> dès la première année de formation initiale, par exemple pour des cours de didactique générale ou sur la connaissance des systèmes scolaires. En outre, pour le développement des compétences professionnelles, chaque étudiant-e est accompagné par un mentor, qui lui rend visite en stage dans les classes et qui l'accompagne sur le chemin de l'acquisition des gestes professionnels spécifiques au métier d'enseignant-e des degrés préscolaire et primaire. Le Dossier d'apprentissage permet à l'étudiant-e de faire part de cette acquisition par l'écriture, de manière réflexive.

La même logique sous-tend l'acquisition des compétences langagières (professionnalisantes): les étudiant-e-s témoignent des progrès réalisés dans la langue partenaire, se fixent des objectifs à atteindre en L2 et autoévaluent leurs compétences, autoévaluation qu'ils confrontent au feedback de leur accompagnateur-trice linguistique L2 lors d'entretiens individuels ou en groupes. L'instrument nécessaire à cette autoévaluation est le Portfolio européen des Langues (PEL III). Dans cette optique, l'accent est clairement mis sur le travail autonome de l'étudiant-e qui choisit, parmi des offres L2 proposées, ce qui correspond à ses besoins langagiers. Après deux semestres de formation, tous les étudiant-e-s passent un test certificatif de niveau C1 selon le CECR; cette évaluation « créditée » accorde une large place à des thématiques professionnelles ou en lien avec le terrain de l'école primaire, aussi bien en expression orale et écrite qu'en compréhension orale et écrite. Au cours de la 2<sup>e</sup> année de formation, tous les étudiant-e-s réalisent un stage dans l'autre région linguistique, dans une classe correspondant à leur choix de spécialisation, soit chez les plus jeunes enfants, soit chez les plus grands. Ils peuvent également, s'ils le souhaitent, réaliser un semestre d'échange interne dans l'autre langue ou un échange entre HEP suisses ou à l'international. Enfin, le travail en tandem ou en partenariat, de même que la collaboration entre étudiant-e-s alémaniques et francophones, sont activement soutenus par l'institution.

Commencée au début 2009 à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg, ma recherche porte sur l'appropriation des compétences langagières des futurs enseignant-e-s. Plusieurs questions guident cette recherche: comment ces étudiant-e-s vont-ils, au cours de leur formation initiale, s'approprier les langues et acquérir tout le vocabulaire spécialisé propre aux cours donnés en immersion? comment font-ils pour intégrer et pour « faire sien » tout le « langage de classe », le « répertoire didactique » (au sens entendu par Cadet et Causa, 2006) qui leur sera, entre autres, indispensable à la gestion de leurs futures classes et à l'animation de séquences d'enseignement/apprentissage adéquates, que

## Note

<sup>42</sup> Fribourg est un canton bilingue dans lequel coexistent deux langues officielles: l'allemand et le français. Le français est parlé par un peu plus de 60% de locuteurs tandis que l'allemand est pratiqué par un peu moins de 30% de locuteurs germanophones. Les deux langues figurent sur tous les documents officiels et sont présentes dans la majorité des institutions/écoles de la ville même de Fribourg. Dans la pratique de tous les jours, le Hochdeutsch, laisse la place à l'oral au Schwyzerdütsch (diglossie) présent surtout dans le district de la Singine (Senslerdeutsch) et qui subit aussi l'influence du dialecte suisse-allemanique bernois (Bärndütsch). En conséquence, la L2 est l'allemand quand la L1 est le français et le français quand la L1 est l'allemand.

Nous entendons ici par «cours en immersion» des contenus de cours qui sont donnés complètement dans la L2 (immersion complète) ou partiellement dans la L2: par exemple un semestre de cours en L1 et le second semestre en L2 ou encore la cohabitation des deux langues, L1 et L2, dans le même cours, avec la présence de deux formateurs, dans une perspective de teamteaching.

ce soit dans leur L1 ou leur L2? Et, d'un point de vue central, comment l'appropriation de compétences langagières nouvelles participe-t-elle de la construction de l'identité professionnelle d'un enseignant-e, puisque l'acte d'enseigner est au cœur même des actes discursifs et que le langage, intimement ancré au cœur du triangle didactique, est l'essence même de la relation entre enseignant-e-s et apprenant-e-s? Au travers d'une recherche longitudinale, quatorze étudiant-e-s, francophones et alémaniques, ont accepté de participer à quatre entretiens compréhensifs qui s'échelonnent entre 2009 et 2012.

La première série d'entretiens, en septembre 2009, m'a permis de me pencher sur le regard que ces étudiant-e-s portent sur leur trajectoire d'apprentissage en langues d'une part – qu'il s'agisse d'apprentissages de type scolaire ou d'acquisitions en dehors du contexte scolaire – et, d'autre part, sur les visions et les représentations que ces futurs enseignant-e-s ont, en tout début de formation, sur l'enseignement/apprentissage des langues et sur les compétences langagières nécessairement attendues des enseignant-e-s dans cette perspective. La question tout à fait centrale des compétences langagières des enseignant-e-s est à la croisée de nombreuses préoccupations politiques actuelles et comporte des enjeux essentiels de nature à la fois pédagogique, sociale et sociologique, didactique, linguistique, etc.

Dans cette contribution, je commencerai par présenter les différents extraits retenus sur les compétences langagières; j'en ferai une brève synthèse pour revenir, à la fin du travail, sur certains apports théoriques choisis et qui devraient me permettre d'analyser ces données de manière pertinente.

## 2. Quelles compétences pour l'enseignement des langues? (extraits d'entretiens significatifs)

Dans le cadre des premiers entretiens, les étudiant-e-s ont, entre autres, répondu à cette question-ci :

*A votre avis, de quelles qualités et de **quelles compétences** un enseignant ou une enseignante devrait-il faire preuve en général? Et **en particulier en langues**?*

*Welche Eigenschaften oder **welche Kompetenzen** sollte ein Lehrer oder eine Lehrerin Ihrer Meinung nach beherrschen? Und **insbesondere in Sprachen**?*

(Guide d'entretien DTO, entretien 1, septembre 2009)

Les étudiant-e-s ont livré ici leurs visions sur les compétences langagières, leurs représentations sur ce que devrait être un enseignant-e de langue. En me basant sur le travail de classification de Lys (1999), complété par Bieri Petignat (2009), je me propose de regrouper de la manière suivante les compétences avancées par les étudiant-e-s.

## 2.1 Les compétences dans la langue cible et les compétences sociales

Aymeric: je pense qu'il doit toujours être orateur donc vraiment pouvoir bien parler avec facilité

Anthony: c'est évident que c'est nécessaire de bien maîtriser la langue enseignée

Amandine: alors déjà bien maîtriser la langue

Chiara: ich weiss was ich tun könnte weil ich habe das Fachwissen

Carolina: in Sprachen ja ich finde die Lehrer sollten den Vorbildsfunktion haben

Alphonse: difficile on ne peut pas demander à tous les profs d'être bilingues puis en même temps un prof je peux parler par expérience des profs qui n'ont pas le niveau en langue et qui sont censés enseigner des profs qui ont genre deux mots de vocabulaire d'avance sur les élèves ou une page d'avance quoi c'est un peu limite cela se ressent au niveau de l'apprenant quand on voit que le prof n'a pas le niveau n'a pas l'assurance par rapport à cela mais c'est difficile par rapport à ce que l'on demande maintenant des enseignants à l'école primaire en 3<sup>e</sup> année ils commencent l'allemand ou le français respectivement et très vite après ils commencent aussi l'anglais c'est un défi pour les profs et peut-être que ce serait sage d'aller vers des enseignants spécialisés parce que c'est vrai que si quelqu'un n'a pas le niveau s'il doit pouvoir transmettre cela c'est très difficile et pour lui et pour les apprenants

(entretiens avec DTO, septembre 2009, 6 extraits)

Il est intéressant de relever que, lorsque la question des compétences de l'enseignant-e en langues a été posée, la question de la maîtrise de la langue cible – entendue ici à la fois au sens de savoir et de savoir-faire – a souvent été citée en premier. Aymeric, Anthony, Amandine et Chiara mentionnent en effet la maîtrise de la langue en tant que discipline. La maîtrise des connaissances langagières, acquises à l'école ou en dehors de l'école, semble à leurs yeux primordiale car elle doit permettre à l'enseignant-e d'être un orateur qui parle avec aisance – comme le mentionne Aymeric – et de remplir une certaine fonction de modèle linguistique auprès de ses élèves, comme le relève Carolina. Ils attendent de l'enseignant-e de langue qu'il soit à même de donner un input suffisamment riche à ses élèves afin que ceux-ci puissent progresser dans leurs apprentissages. Quant à Alphonse, bilingue depuis l'enfance, il relève les difficultés – peut-être expérimentées au cours de son parcours scolaire – que les apprenant-e-s peuvent rencontrer dans leur apprentissage des langues si l'enseignant-e n'est pas au bénéfice de solides compétences langagières dans la langue qu'il entend enseigner. Il pose, dans ce contexte, la question tout à fait actuelle au niveau suisse (traitée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique – CDIP) du profil de l'enseignant-e: généraliste, semi-généraliste ou profilé.

Un étudiant met en évidence, quant à lui, un mode d'acquisition bien spécifique et valorise en premier lieu les compétences sociales:

Christophe: ich hätte wahrscheinlich den Anspruch an eine Lehrperson die die Sprache erlebt die sie mir lehren möchte [...] wirklich dass man auch mit verschiedenen Menschen mit verschieden Kategorien oder Gesellschaftschichten gesprochen hat [...] nicht nur mit mit anderen Studenten in Austausch [...] dass man die eigenen Verurteile in der Kontrolle hat

(entretien avec DTO, septembre 2009, 1 extrait)

Pour Christophe, les compétences dans la langue cible revêtent un aspect plus « incarné ». Il ne suffit pas d'avoir appris la langue au sein d'une école de langues dans un pays donné, d'avoir échangé avec des collègues de cours en milieu scolaire ou lors d'un cours de répétition au service militaire. Non, à son sens, la langue doit être incarnée; elle doit avoir été « vécue de l'intérieur », au sein même de la société et avec différents acteurs sociaux impliqués. Cette conviction naît probablement de son parcours de vie : plurilingue, il a principalement acquis les diverses langues qu'il maîtrise dans des contextes professionnels diversifiés, tant par les pays concernés que par les types d'activités. C'est à son sens une expérience irremplaçable qui lui permet, comme il le relève plus haut dans l'extrait, d'avoir prise sur ses propres préjugés, de les avoir « sous contrôle ». Il me semble que cette « prise en mains » des préjugés est indispensable à l'enseignant-e pour pouvoir se décentrer et favoriser les démarches dites « interculturelles », ainsi que pour s'ouvrir à la diversité présente dans les classes, qu'il s'agisse du genre, de la langue, de la religion ou encore de la culture, etc.

## 2.2 Motivations de l'apprentissage

Aymeric: **être capable de donner du sens dire pourquoi on apprend cette langue** [...] c'est d'être capable de donner du sens faire des recherches de ce côté-là parce que **personnellement c'est quelque chose qui m'a manqué** je pense un petit peu à l'école primaire et secondaire

Carlo: es ist sicher gut ich würde mal sagen wenn ein Lehrer den Kindern einfach **Lust geben kann Sprachen zu lernen** [...] das Wichtigste ist die Kindern zum zuhören und versuchen zu kommunizieren dazu zu **animieren einfach dass die Kinder Lust haben** [...] **Lust** hat die Sprache weiter zu lehren lernen

Anthony: de ce que j'ai vu dans mes années d'enseignement je remarque que **les gens qui ont cette passion de la langue cela facilite beaucoup l'apprentissage des élèves** [...]

Claire: sie sollten sehr aktiv sein sie sollten die Kinder zu animieren zu sprechen dass sie die **Angst verlieren dass sie einfach sprechen** [...] **egal wenn sie Fehler machen das spielt keine Rolle**

(entretiens avec DTO, septembre 2009, 4 extraits)

Sans mentionner directement des théories liées à l'apprentissage (des langues) ou à des formes d'apprentissage, ces trois étudiant-e-s touchent ici à des notions essentielles, pour toutes les disciplines et pas uniquement pour les langues : le sens donné à tout apprentissage et la motivation avec laquelle un apprentissage est réalisé. S'inspirant de son parcours personnel, Aymeric met clairement l'accent sur le sens à donner en classe lorsque l'on apprend une langue, en rendant les objectifs visibles par exemple. Carlo et Anthony mettent en évidence, quant à eux, la condition *sine qua non* que représente la motivation. C'est plus qu'une évidence : la motivation est essentielle pour tout apprentissage, en particulier pour les langues. Dans cette optique, la « passion de la langue » de l'enseignant-e peut, selon Anthony, être une garantie pour que la motivation des élèves ne diminue pas. Dans le discours de Carlo, le mot « envie »/« Lust » revient à plusieurs reprises : il s'agit pour lui de donner envie aux élèves d'apprendre une langue, de les « animer » au sens de motiver, de les inciter à communiquer et à progresser en langue.

Enfin, Claire thématise l'importance de pouvoir parler sans crainte de l'erreur. Les erreurs ne doivent pas entraver la communication. Je le sais : l'erreur fait pleinement partie du processus d'apprentissage. Elle est souvent le signe que quelque chose est en train de se construire, d'être stabilisé, en voie d'acquisition. Je rappelle ici l'importance de parler du statut de l'erreur avec les élèves des classes primaires et de ne pas oublier d'intégrer cet aspect essentiel de la gestion des erreurs aux cursus de formation des HEP/PH et institutions similaires.

### 2.3 Les compétences didactiques / la compétence en didactique intégrée

Les étudiant-e-s ne font pas de référence directe ici à des auteurs ou concepts-clefs – cela sera peut-être le cas après les cours de didactique des langues/du plurilinguisme qui ont lieu à partir du 3ème semestre de formation, mais certaines convictions et visions didactiques spontanées semblent déjà leur tenir à cœur.

Tout d'abord, Aymeric et Amandine relèvent l'importance du jeu comme forme d'apprentissage. Ils s'imaginent intégrer des activités ludiques ou des situations de jeu quand ils construiront leurs séquences d'enseignement/apprentissage dans le domaine des langues.

Aymeric : trouver **des activités** intéressantes et **ludiques**

Amandine : peut-être faire aussi à l'école primaire c'est là où ils commencent à apprendre donc plus léger **les choses par les jeux** et puis laisser beaucoup parler les enfants

(entretiens avec DTO, septembre 2009, 2 extraits)

Ensuite, Aymeric, Carlo et Amandine entendent privilégier l'expression orale et la pratique effective de la langue dans leur classe. A titre personnel, tous trois ont réalisé au moins une expérience immersive (séjour linguistique, cours en immersion) et souhaiteraient donner une large place à la pratique de la langue, au travers de situations de communication qui favorisent les interactions.



Aymeric: **les faire s'exprimer** en allemand même s'ils ne savent qu'un vocabulaire rudimentaire

Carlo: irgendwo in ein Geschäft gehen können und **was fragen können ganz banale Gespräche führen können**

Amandine: **que les élèves parlent beaucoup s'expriment beaucoup**

(entretiens avec DTO, septembre 2009, 3 extraits)

Quant à Adam, il touche indirectement à la capacité de l'enseignant-e à organiser les contenus de manière progressive et à connaître les aspects méthodologiques.

Adam: pour les langues je pense qu'il faudrait peut-être pas mal d'organisation justement pour savoir ce qu'il faut privilégier en premier [...] le vocabulaire à pratiquer après en parlant ou bien en écrivant

(entretien avec DTO, septembre 2009, 1 extrait)

Enfin, Chiara touche à l'aptitude de l'enseignant-e à soutenir sa classe et chaque élève individuellement, en remédiant de manière adaptée aux difficultés rencontrées par les élèves et en pratiquant ainsi de la différenciation.

Chiara: Geduld [...] konkret fördern [...] hier bestehen Schwierigkeiten ich weiss was ich tun könnte weil ich habe das Fachwissen [...] dann sage ich schau mal hast du vielleicht ein Arbeit Arbeitsblatt und du kannst das dazu machen e dass man auch diese Perspektive hat

(entretien avec DTO, septembre 2009, 1 extrait)

Par ailleurs, un étudiant met particulièrement en évidence sa vision didactique, qu'il tire de son propre parcours en tant qu'élève ou d'étudiant :

Carlo: ja also ist es so irgendwie schon gesagt bei mir ist es so diese schulische also wie wir damals gelernt haben [mm] das hat für mich nicht so geklappt und deshalb ist es das ist sicher was ich anders machen würde einfach mehr praktisch [mm] einfach mehr nur reden

DTO: weniger systematisch

Carlo: ja einfach so zu kommunizieren vielleicht auch es muss nicht immer ein Französischunterricht sein sondern man kann zum Beispiel mal auch denken den Sportunterricht einfach voll auf Französisch zu machen das ist mehr dieser Immersions Immersionseffekt nicht einfach dass die Kinder wissen jetzt haben wir Französisch jetzt müssen wir

DTO: nicht so getrennt

Carlo: genau dass man einfach so Sportunterricht dass können sie andere Wörter lernen und ich finde es noch spannend ich weiss nicht wie es realisierbar ist

DTO: Sie können sich so vorstellen gut vorstellen dass Sie zum Beispiel Sport in einer ersten Klasse auf Französisch machen

Carlo: ich meine da ich glaube die Kinder nach ein- oder zweimal verstehen sie alles und es ist auch nicht schlimm wenn sie mal etwas nicht verstehen weil es ist auch nicht so dass sie nachher nicht lesen können also

DTO: ja sie können auch die anderen imitieren [genau] es gibt auch viele Bewegungen die dazu helfen können [genau]

(entretien avec DTO, septembre 2009, 1 extrait de nature plus dialogique)

Les convictions didactiques de Carlo, à l'entrée en formation initiale, accordent une place importante à la didactique intégrée, à la volonté de lier l'apprentissage de la L2 à un contenu de cours donné en immersion (Wokus, 2005). Carlo a thématisé à plusieurs reprises au cours de l'entretien que la manière « plus scolaire » d'apprendre les langues à l'école, telle qu'il l'a vécue au cours de sa trajectoire d'apprentissage, n'était pas idéale pour lui<sup>43</sup>. Il est ainsi à la recherche de solutions nouvelles pour ses futures classes et, à ses yeux, la perspective de donner un cours en L2 (par exemple ici le sport) permettrait aux élèves d'aborder le français en tant que langue de communication et pas uniquement en tant que discipline scolaire. Ce serait une manière pour lui d'aborder la langue « en situation concrète », un élément qui lui tient à cœur. Il fait ainsi écho, peut-être sans le savoir, à la Loi sur la HEP du 4 octobre 1999, qui vise à ce que les étudiant-e-s qui sortent de la formation initiale à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg maîtrisent de manière effective la L2 et soient à même d'enseigner au moins une discipline dans cette deuxième langue (LHEP, Art. 3, al.3).

Je constate que, si les étudiant-e-s privilégient la maîtrise de la langue dans les compétences indispensables pour enseigner une langue, ils font part très tôt, dès leur entrée en formation initiale, de compétences-clefs qui sont tout autant didactiques que méthodologiques ou qui relèvent de la connaissance des théories liées à l'apprentissage. Relevons également que certaines préoccupations relatives aux compétences à avoir en tant qu'enseignant-e découlent en droite ligne de la trajectoire d'apprentissage personnelle, un point que je développerai infra.

## Note

<sup>43</sup> Pour plus de précisions à ce sujet, voir Tomasini (2010).

### 3. Perspectives

Dans ce dernier point, je souhaiterais ouvrir la thématique des compétences langagières présente dans les extraits significatifs supra à diverses références théoriques sur les biographies langagières. Ces pistes théoriques vont se révéler fort utiles pour la suite de mon travail à caractère longitudinal, lorsque je rencontrerai à nouveau les mêmes étudiant-e-s à la fin de leur 1<sup>ère</sup> année de formation initiale en septembre 2010, après le stage dans l'autre région linguistique en février 2011 et au terme de leur formation initiale et aux portes de insertion professionnelle, à l'automne 2012.

Je relèverai trois points :

D'abord, il est primordial, dès l'entrée en formation initiale, de pouvoir inviter les étudiant-e-s à réfléchir à leur biographie langagière, à leur trajectoire d'apprentissage et aux expériences qui constituent non seulement un capital langagier et social, mais également, encore en germes et naissant, un capital didactique et méthodologique. Tout un travail réflexif vise à rendre cette trajectoire d'apprentissage significative, porteuse de sens pour l'étudiant-e, permettant de passer du stade de la narration à celui de la construction de compétences. Comme le souligne Jeanneret (2010), l'expérience d'apprentissage susceptible de se constituer en ressource ne peut relever que d'une prise de conscience, par l'apprenant-e, de ce qui a été appris auparavant et de quelle manière cela a été appris. En outre, il s'agit de ne pas perdre de vue l'interdépendance entre l'acte d'apprendre les langues et celui d'enseigner les langues (Molinié, 2006a) : les trajectoires de Chiara, Carlo et Aymeric, déclinées en termes de continuité/discontinuité entre le parcours scolaire avant la Haute Ecole pédagogique fribourgeoise – à savoir « ce que je souhaite reproduire complètement ou partiellement de ma propre trajectoire d'apprentissage en langue » versus « ce que je ne souhaite pas reproduire, consciemment ou non » – et la formation initiale même, peuvent en être une illustration possible, comme je le constatais dans une autre contribution (Tomasini, 2010).

Ensuite, il apparaît que le travail sur sa propre trajectoire et la réflexivité participent ainsi pleinement d'un chemin qui va progressivement mener l'étudiant-e du statut d'élève du primaire, d'étudiant-e du secondaire à celui de professionnel-le ; transitions et transformations entre ces identités contribuent alors à une dynamique qui vise à acquérir des savoirs nouveaux et des compétences langagières professionnalisantes. Perregaux (2002:83) parle de « construction de soi autour de la thématique des langues » et souligne fortement les liens entre récit d'expériences passées et construction de savoirs nouveaux. Bonneton (2008) met également en évidence les liens très étroits entre la prise de conscience de sa manière d'apprendre et la construction de ses savoirs, ainsi que sa propre construction en tant que professionnel-le.

Pour l'enseignant interrogé, prendre conscience de sa manière d'apprendre (Ballas, 1998), c'est se donner les moyens de construire des savoirs, de se construire comme professionnel, tant il est vrai que l'identité personnelle et professionnelle est bien souvent tiraillée dans ce métier. Pour le praticien en effet, l'accès à ses savoirs est un enjeu d'émancipation, mais on peut faire l'hypothèse que la reconnaissance plus explicite de ces savoirs pratiques par l'institution contribuerait également à la reconstruction d'une identité professionnelle collective et publique revalorisée. (Bonneton, 2008:30).

Si l'article de Bonneton ne porte pas directement sur les biographies langagières mais relève d'une réflexion plus générale sur la construction et sur la mise en œuvre progressive de savoirs en tant qu'apprenti enseignant-e, la réflexion s'applique cependant aisément aux compétences langagières professionnalisantes. Il s'agit non seulement d'une construction de soi pour ces étudiant-e-s qui entrent en formation initiale mais également, à notre sens, d'un premier jalon sur le chemin de la construction d'une identité professionnelle.

Enfin, il faut souligner que récit de soi et posture réflexive relèvent finalement d'une dynamique qui vise à acquérir des savoirs professionnels - y compris langagiers - nouveaux. Ainsi, la formation initiale se révèle être un creuset où les représentations, les visions sur le métier d'enseignant-e évoluent et où les savoirs se construisent. Dans un va-et-vient constant entre théorie et pratique, les gestes professionnels naissent, se constituent progressivement, se travaillent inlassablement pour laisser émerger une identité professionnelle susceptible de grandir et de se développer de manière harmonieuse. Je suis pleinement convaincue du rôle que peut et doit jouer dans ce processus de construction identitaire la biographie langagière, en tant qu'outil de formation à la fois personnelle et professionnelle.

## Bibliographie

Baroni, R., Jeanneret, T. (2008). « Parcours de vie, identité féminine et trajectoire d'apprentissage ». *Langage et Société* 125. 101-124.

Baroni, R., Jeanneret, T. (2009). « Différences et pouvoirs du français. Biographie langagière et construction de genre, Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique ». *Carnets d'atelier en sociolinguistique*, 4. On line : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101> [pages consultées le 20 avril 2009].

Bieri Petignat, C. (2009). Réflexions pour la formation des enseignants primaires en langues étrangères dans l'espace BEJUNE, Enjeux pédagogiques. *Bulletin de la HEP-BEJUNE* 11. 30-31.

Bonneton, D. (2008). « Naviguer à vue: les savoirs des enseignants entre objectivation et prise de conscience ». In: Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, L., Paquay, L. (éd.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Paris: De Boeck. pp. 23-42.

Bretegnier, A. (2009). « Histoires de langues en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive, Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique ». *Carnets d'atelier en sociolinguistique* 4. On line : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101> [pages consultées le 20 avril 2009].

Cadet, L., Causa, M. (2006). « Devenir un enseignant réflexif. Quels discours? Quels modèles? Quelles représentations? ». Molinié, M. (éd.). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde: recherches et applications* 39. Paris: CLE international. pp. 69-84.

Coen, P.-F., Leutenegger, F. (dir.) (2006). *Réflexivité et formation des enseignant·e·s. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin* 3. Neuchâtel: CHDEP.

Cuq, J.-P. (éd.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.

Dominicé, P. (2002 rééd.). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.

Jeanneret, Thérèse. (2010). « Enseigner et apprendre les langues à l'école: comment s'inspirer de la variété des situations d'apprentissage? ». *Cahiers de l'ILSL* 27, 147-160.

Loi sur la HEP du 4 octobre 1999. On line sur le site de l'Etat de Fribourg: <http://www.fr.ch> [pages consultées le 6 octobre 2008].

Lys, I. (1999). « Quelle formation initiale pour les enseignants des cycles primaires? ». In: Wokusch, S., Bonnet, C. (éd.). *Une école pour les langues: expériences, réflexions, propositions*. Lausanne: CVRP.

Molinié, M. (2009). « Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien autobiographique, Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique ». *Carnets d'atelier en sociolinguistique* 4. On line: <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101> [pages consultées le 20 avril 2009].

Molinié, M., Bishop, M.-F. (éd.) (2006a). *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise: Les Belles Lettres.

Molinié, M. (éd.) (2006b). « Biographie langagière et apprentissage plurilingue ». *Le français dans le monde: recherches et applications* 39. Paris: CLE international.

Newby, D. (et al.) (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF)*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.

Perregaux, C. (2002). « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76. pp. 81-94.

Porquier, R. (1995). « Trajectoires d'apprentissage des langues: diversité et multiplicité des parcours ». *Etudes de linguistique appliquée* 98. pp. 92-102.

Richoz Bors, M.-A., Thurnherr, M., Tomasini, D. (2008). « Bilinguisme institutionnel, dispositifs d'immersion et stratégies d'apprentissage. Le point de vue des étudiant·e·s HEP/PH FR en formation initiale ». HEP/PH FR, Fribourg, Unité d'enseignement et recherche *Société, diversité et plurilinguisme* (non publié, rapport de valorisation diffusé à l'interne).

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

Simon, D.-L., Thamin, N. (2009). « Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langa-

gières». Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue, Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique». *Carnets d'atelier en sociolinguistique* 4. On line: <http://www.upicardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101> [pages consultées le 20 avril 2009].

Stöckli, G. (2006). «Fremdsprachen in der Primarschule: am Anfang steht die Motivierung, Enseigner et apprendre les L2 à l'école primaire». *Babylonia* 1. pp. 57-59.

Tomasini, D. (2010). «Biographies langagières et trajectoires d'apprentissage à l'entrée en formation initiale: une prise en compte fondamentale». In: Duchêne, A., Rezgui, S. (éd.), *Continuité et discontinuité des pratiques plurilingues*. *Babylonia* 1. pp. 35-40.

Wokusch, S. (2005). «Didactique intégrée des langues et formation des enseignant-e-s». In: Ghisla, G., Stoks, G. (éd.), *Babylonia*. On line: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY405/wokude.htm> [pages consultées le 9 novembre 2009].