

Delphine Tomasini
Fribourg

Biographies langagières et trajectoires d'apprentissage à l'entrée en formation initiale

Une prise en compte fondamentale

Dieser Artikel zeigt, dass es absolut notwendig ist, die Sprachlernbiografien der Studierenden sowohl am Anfang der Grundausbildung HEP/PH FR als auch im späteren Verlauf zu berücksichtigen. Nach einer kurzen Präsentation des Forschungskontextes fokussiert dieser Beitrag auf die Lernwege von Chiara, Aymeric und Carlo und auf die Kontinuitäten und Brüche, die die drei Studenten zwischen den Lernprozessen an der Schule und den Anforderungen während ihrer Grundausbildung HEP/PH FR in der Vorbereitung auf ihren künftigen Beruf erwarten. Zum Abschluss beleuchtet die Autorin die Beziehung zwischen Sprachlernbiografien als Instrument der beruflichen und persönlichen Weiterbildung und den Vorstellungen über das Fremdsprachenlernen und Lernen am Anfang der Grundausbildung sowie dem Aufbauprozess einer beruflichen Identität.

1. Remarques liminaires

Quand de jeunes adultes parviennent aux portes de la formation initiale de la Haute Ecole pédagogique de Fribourg/ Pädagogische Hochschule Freiburg (HEP/PH FR), quel regard jettent-ils sur leur parcours antérieur, que ce soit d'ordre scolaire ou extrascolaire? Comment se présente leur trajectoire d'apprentissage en langues? Qu'en est-il de leur biographie langagière, au sens où l'entend Bretegnier par «histoire de langues»:

«[...] l'histoire de langues renvoie à l'histoire, en cours et en devenir, des relations complexes, ambivalentes, que les individus sociaux construisent et entretiennent avec leur(s) langue(s). Elle comprend [...] l'histoire de leurs sentiments vis-à-vis de ces langues et vis-à-vis d'eux-mêmes comme locuteurs plus ou moins légitimés à se les approprier, à y prendre la parole, à s'y produire. Elle renvoie aussi à l'histoire des conceptions et des pratiques d'appropriation et de transmission linguistique.»

(Bretegnier, 2009:4)

Par ailleurs, et la question nous semble centrale, qu'est-ce que ces apprenant-e-s souhaitent réinvestir de leur propre parcours, scolaire ou extrascolaire, dans leur formation au métier d'enseignant-e? Quelles sont leurs représentations sur la fonction enseignante en général ainsi que sur l'enseignement des langues? Quelles sont les compétences qu'ils estiment nécessaires pour être à même de bien exercer la profession d'enseignant-e? Ce sont tout autant de questions qui ont

été posées à un échantillon d'étudiant-e-s francophones et alémaniques de la volée 2009-2012, lors d'entretiens qui se sont déroulés parallèlement à leur entrée en formation initiale HEP/PH FR, en septembre 2009. Quatorze entretiens, dont sept en allemand et sept en français, ont livré des éléments dignes d'intérêt pour la recherche, notamment sur les savoirs acquis à l'école et les transferts possibles dans le monde de la formation tertiaire et le milieu professionnel. Ils nous ont donné accès aux étapes-clés du parcours de vie de ces étudiant-e-s et de leur apprentissage des langues à l'école, quand ces apprenant-e-s ont parlé de leur «capital langagier» à leur entrée en formation initiale.

Dans cette optique et pour le présent article, notre choix s'est porté sur trois récits de vie, sur trois «histoires de langues»: celle de Chiara, d'Aymeric et de Carlo. L'accent sera mis, dans l'analyse des discours, sur les continuités – ou les discontinuités – que ces trois étudiant-e-s perçoivent entre les compétences langagières développées en milieu scolaire et celles qu'ils déclarent à l'entrée en formation initiale. La question des possibles transferts/ réinvestissements des compétences langagières dans la future pratique professionnelle sera également abordée, de même que celle des visions sur l'enseignement et celle des compétences – entre autres langagières – que ces étudiant-e-s jugent nécessaires pour exercer leur futur métier et intégrer le milieu professionnel.

Force est de constater que la question des compétences langagières des futur-e-s enseignant-e-s – en lien avec les

questions des profils des étudiant-e-s et des profils de formation ainsi qu'avec les différents Portfolios de langues et les descripteurs de compétences pour les enseignant-e-s de langues (par exemple celui de Newby & al., 2007) – occupe une place de choix dans les discussions politiques et pédagogiques actuelles, que ce soit au niveau international ou à l'échelon suisse. L'introduction d'une troisième langue à l'école primaire dès la 7^{ème} année de scolarisation, selon la nouvelle numérotation prévue par HarmoS, est en étroite corrélation avec la question des niveaux de compétences du Cadre européen commun de référence que les futur-e-s enseignant-e-s auront à atteindre dans les langues qu'ils enseigneront ultérieurement à leurs élèves. Par ailleurs, dans les prérequis attendus pour être à même de bien enseigner les langues, d'autres compétences apparaissent en parallèle des compétences langagières, en référence à Bieri Petignat (2009): les compétences sociales, les compétences didactiques et méthodologiques ainsi que la connaissance des théories spécifiques à l'apprentissage des langues. Pour les étudiant-e-s qui intègrent les HEP/PH de Suisse, ce sont tout autant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qu'ils auront à construire tout au long de leur cursus de formation initiale ainsi qu'en formation continue, tout autant de gestes professionnels qu'ils auront à acquérir et qui font partie intégrante de l'identité professionnelle de l'enseignant-e. Nous entendons par «identité professionnelle de l'enseignant-e» l'acquisition de gestes professionnels (didactiques, méthodologiques, éthiques, personnels, liés aux contenus disciplinaires, etc.) indispensables au bon exercice de la profession et nécessaires à la gestion des processus d'enseignement/apprentissage mis en œuvre dans sa classe. Cette identité professionnelle implique l'appropriation de compétences, qui sont décrites dans les HEP/PH de Suisse mais notamment à Fribourg,

dans un référentiel de compétences institutionnel. A terme, l'étudiant-e HEP/PH devient progressivement un-e professionnel-le de l'enseignement, susceptible de maîtriser le «répertoire didactique» selon la terminologie de Cadet & Causa (2006), le «langage de classe» indispensable à la gestion de la classe: ce vocabulaire spécialisé et spécifique au sein même de la langue française ou allemande, qui différencie et distingue l'enseignant-e dans ses actes professionnels du lexique employé par l'avocat-e ou le médecin par exemple. Le langage est par essence au cœur de l'acte même d'enseigner et toute la mise en œuvre de processus d'enseignement/apprentissage est intimement liée aux activités discursives, en langue 1 et en langue 2, comprises dans le sens des langues d'enseignement (français et allemand et inversement) et en langue 3 (anglais à la HEP/PH FR dès le début 2011).

Dès lors, il nous paraît pertinent d'aborder cette problématique avec Chiara, Aymeric et Carlo et de se pencher sur leur biographie langagière. Il nous semble en effet primordial, à l'entrée en formation initiale, qu'ils puissent revenir sur leur vécu, sur la mise en mémoire des situations-clés et sur les jalons qui ont marqué la constitution de leur identité d'apprenant-e en langues, tout au long de leur parcours scolaire et extrascolaire. Parler de ses apprentissages passés en langues et de son parcours de vie renvoie entre autres à une notion essentielle dans toute discipline, mais tout particulièrement en langues: la motivation, comme le relève Stöckli (2006). Ainsi, dans le discours de Chiara, d'Aymeric et de Carlo, la biographie langagière, en tant que récit de vie ou «biographie éducative» selon l'expression de Dominicé (2002), fait directement référence à la motivation – ou la démotivation – d'avoir pratiqué les langues en milieu scolaire ou dans le cadre d'expériences linguistiques extrascolaires. Cet aspect motivationnel du vécu personnel, qui se présente sous forme de continuités ou

de discontinuités, aura des conséquences directes et essentielles sur les choix, conscients ou inconscients, des trois étudiant-e-s pour leurs futures classes: «ce que je souhaite reproduire», «ce que je souhaite reproduire partiellement» ou «ce que je ne souhaite pas reproduire», dans le but de «donner du sens et de la motivation à mes élèves pour leurs apprentissages en langues». Vécu personnel d'apprenant-e et comportement futur dans la pratique professionnelle sont en ce sens-là intimement liés, l'interdépendance entre l'acte d'apprendre les langues et celui d'enseigner les langues étant en effet connue, comme le relève Molinié (2006a). Il est temps alors de se pencher sur les parcours individuels de Chiara, d'Aymeric et de Carlo.

2. Chiara, Aymeric et Carlo: de la diversité des biographies langagières...

2.1 La trajectoire d'apprentissage de Chiara en toute continuité: «Sprachen lernen; es ist nur eine Bereicherung»

Chiara a grandi dans un canton germanophone, loin de la ligne de contact avec d'autres langues nationales. Son discours semble montrer un enthousiasme certain pour les langues, dès son enfance – par des rencontres avec une cousine francophone et par des vacances au Sud de la France –, un enthousiasme qu'elle a continué à manifester tout au long de sa scolarité. Elle déclare avoir toujours eu un attrait fort et un certain «flair» pour les langues; elle considère les langues comme ayant été ses branches de prédilection à l'école. Ce sentiment en particulier lui plaît: «Sprachen beherrschen zu können». Un séjour de plusieurs mois au Canada lui a permis de se perfectionner en anglais, une langue qu'elle apprécie. Lors de son passage au gymnase, dans le cadre d'une production orale en duo, l'un de ses enseignant-e-s remarqua le plaisir

qu'elle avait à s'exprimer en français et le fait qu'elle osait parler librement, sans aucune crainte des erreurs. Il lui conseilla de ne pas perdre de vue cette langue pour la suite de son parcours: «Du solltest unbedingt etwas mit dem Französisch machen».

Dans cette continuité, le choix de Chiara de poursuivre sa formation dans une HEP/PH bilingue est tout à fait conscient, répondant à son souhait de garder contact avec la langue française: «Sprachen lernen; es ist nur eine Bereicherung». Elle est convaincue de ce qu'un cursus de formation en contexte bilingue peut lui apporter. Comment voit-elle actuellement son avenir en tant qu'enseignante? Elle l'entrevoit plutôt en spécialisation I chez les petits enfants, à l'école infantine, en 3^{ème} année et en 4^{ème} année. Elle souhaite se perfectionner davantage en langues à la HEP/PH FR: «Ich werde möglichst viel Französisch in diesen drei Jahren mitnehmen», afin de pouvoir être compétente pour l'enseignement précoce des langues auprès des enfants les plus jeunes. A ses yeux, un-e enseignant-e de langue doit pouvoir faire preuve

d'ouverture et de patience lorsqu'il/elle travaille avec sa classe et doit être à même d'aider ses élèves concrètement afin de trouver la meilleure manière de donner aux autres ce qu'il/elle sait, tout en étant également prêt-e à apprendre de ses élèves, dans une perspective d'apprentissage mutuel. Par son propre parcours, Chiara est consciente de ce qui a bien fonctionné pour elle dans son apprentissage des langues; elle sait identifier les stratégies d'apprentissage qu'elle a pu développer: «Wissen, wie man lernt». Elle espère en outre que, malgré les différences propres à chacun-e, cette prise de conscience personnelle lui permettra d'aider ses futurs élèves non seulement à apprendre, mais également à apprendre à apprendre, un élément qui lui tient à cœur.

A notre sens, les moments de sa biographie langagière qui touchent plus au monde scolaire sont généralement perçus de manière positive. Il ne semble pas faire de doute qu'elle voit son choix de cursus à la HEP/PH FR, de même que son choix de profession, comme l'expression d'une continuité

de son parcours scolaire et personnel, où elle semble avoir apprécié tout autant les moments d'acquisition des langues en dehors de l'école que les phases d'apprentissage plus scolaires. Sa biographie langagière montre ainsi qu'elle se sent prête à entrer en formation initiale et à remplir les exigences qui l'attendent en langues, dans la perspective de son futur métier, notamment le test certificatif de niveau C1 en fin de première année de formation initiale, le stage professionnel de deux semaines dans une classe de l'autre région linguistique et, en référence à la Loi sur la HEP/PH FR du 4 octobre 1999, d'être à même, au sortir de la formation initiale, d'enseigner au moins une discipline dans la langue 2, dans une perspective de didactique intégrée.

2.2 Le parcours de vie d'Aymeric entre continuités et discontinuités: «Donner du sens à l'apprentissage des langues»

Aymeric a effectué sa scolarité obligatoire dans le canton de Fribourg et



se souvient des moments passés à apprendre l'allemand langue 2 à l'école primaire; ce sont de bons souvenirs, notamment lorsqu'il repense aux images figurant dans le livre de l'élève, aux couleurs qui correspondent aux genres des noms «der-die-das». L'allemand est une langue qu'il déclare pratiquer volontiers à l'oral, mais moins facilement à l'écrit. Il garde un souvenir mitigé des périodes durant lesquelles il a dû travailler plus longuement les aspects plus formels de la langue, en grammaire allemande tout comme en anglais, en particulier lorsqu'il fréquentait le cycle d'orientation. L'un de ses professeur-e-s d'allemand au gymnase redonna à Aymeric de la motivation pour les langues. Aussi entreprit-il, au terme de son cursus au collège, un séjour linguistique de trois mois en Allemagne. Ce fut le même plaisir à pratiquer la langue orale que celui qu'il avait déjà ressenti à deux reprises quand, plus jeune, il avait pratiqué un «Landdienst» dans une ferme de Suisse alémanique. La pratique actuelle de l'un de ses loisirs le met par ailleurs en contact régulier avec d'autres collègues de Suisse alémanique.

S'il a choisi la HEP/PHFR, c'est avant tout pour une raison de proximité et, par ailleurs, car le système scolaire fribourgeois a «bonne réputation» à ses yeux. Il imagine avoir l'occasion de pratiquer l'expression orale dans cette Haute Ecole, ce qui le réjouit particulièrement. Les qualités qu'il juge nécessaires pour être enseignant-e sont entre autres «l'ouverture, l'empathie, le respect, la polyvalence». Il est important pour lui qu'un-e enseignant-e, que ce soit en langues tout comme dans d'autres disciplines, soit un bon «orateur». Plus tard, en principe dans une classe de spécialisation 2 chez les plus grands de la 5^{ème} année à la 8^{ème} année, il aimerait favoriser les approches ludiques dans les activités langagières qu'il proposera à ses élèves et souhaite «les faire parler». Il espère également pouvoir «transmettre un engouement»,

un engouement qui lui a souvent fait défaut dans son parcours scolaire en langues, reconnaît-il. Enfin, un aspect qui lui tient particulièrement à cœur est d'être capable de «donner du sens» aux activités proposées à sa classe, d'être à même d'expliquer à ses élèves «pourquoi on apprend cette langue». Il souhaite pouvoir intégrer aussi bien les élèves à l'aise en langues que les enfants présentant certaines difficultés dans cette discipline. De sa propre trajectoire d'apprentissage, Aymeric retient tout particulièrement la pratique effective des langues en dehors de l'école et en partie certaines activités concrètes réalisées à l'école.

Nous avons en effet l'impression que des sentiments contrastés habitent Aymeric lorsqu'il songe à nouveau à l'apprentissage des langues en milieu scolaire. Certains aspects positifs émergent, certes, mais l'exposition directe à la langue, permettant à Aymeric de parler et d'entrer en contact avec autrui, est la manière qui semble le mieux lui convenir pour s'approprier la langue. Son parcours oscille entre continuités et discontinuités par rapport aux compétences acquises à l'école. Aymeric semble avoir surtout puisé ses ressources dans ses expériences linguistiques extrascolaires; il en va de même pour le sentiment d'être prêt à remplir les exigences linguistiques de niveau C1 de la HEP/PHFR, ce qui n'est pas inintéressant si nous nous rappelons ce qu'il souhaite réinvestir de son propre parcours dans sa pratique future avec ses élèves, par exemple l'accent qu'il souhaite mettre sur les activités de communication à l'oral en ne se focalisant pas sur les aspects formels, mais sur le plaisir de parler, sur les activités ludiques et inspirées de situations concrètes, sur l'importance d'expliquer aux élèves pourquoi telle ou telle activité est réalisée, en donnant avant tout du sens à l'apprentissage, comme il le relève à plusieurs reprises au cours de l'entretien.

2.3 La trajectoire d'apprentissage de Carlo, discontinuités et rupture?: «Sprachen ausserhalb der Schule lernen»

De son parcours en langues, Carlo semble avoir gardé en mémoire ce souvenir précis sur son apprentissage du français: «Ich habe nie richtig gelernt», en particulier les bases qu'il juge indispensables pour parler et écrire. Il estime avoir eu moins de peine avec l'anglais qui lui semblait plus naturel. C'est sur le conseil de son père que Carlo entreprit, au terme de sa scolarité obligatoire, de réaliser son apprentissage seulement en langue française, dans une ville bilingue. C'est à ce moment-là qu'il eut l'impression de pouvoir apprendre réellement le français, précise-t-il avec du recul. Il pensa alors qu'il aurait dû le faire plus tôt. Dès lors, il pratiqua le français au quotidien, que ce soit dans la vie privée avec ses proches ou pour ses loisirs. Il passa également dix-huit mois en Angleterre, dans une famille, à s'occuper d'enfants d'âges différents, en ayant fait le choix mûrement réfléchi de ne pas fréquenter d'école en parallèle. De sa propre trajectoire d'apprentissage, il retient aujourd'hui un élément essentiel à ses yeux, qu'il rappelle à plusieurs reprises dans son discours: «Ich lerne nur Sprachen ausserhalb der Schule [...] Egal wie», ce qui ne va pas sans aller sans influencer ses choix lorsqu'il va se trouver en face d'une classe, comme nous aurons l'occasion de le relever plus loin.

Le choix de la HEP/PH FR répond à un critère de proximité puisqu'il habite la région. Il imagine que ses compétences langagières en français langue 2 – et en anglais – lui permettront de satisfaire aux attentes et aux exigences institutionnelles de niveau C1 dans le domaine de la langue 2. Il ne pense pas devoir travailler davantage le français mais il souhaite se perfectionner dans la répétition de règles plus formelles, en langue 1 et en langue 2. Carlo se destine plutôt à la spécialisation 2 pour l'enseignement chez les plus

grands; toutefois, il réfléchit encore à la possibilité de choisir la spécialisation 1. De son point de vue, un-e enseignant-e se doit de faire preuve de patience, d'un bon esprit d'observation, de compétences socio-affectives et, avant toute chose, d'aimer travailler avec les enfants. Dans le domaine des langues, il formule en particulier ce vœu, à l'intention de ses futurs élèves: «Lust geben können, Sprachen zu lernen»; «Kommunizieren»; «Kinder zu animieren, damit sie Lust haben». Mais il fait un constat au travers de sa propre histoire de vie: «Er mag nicht die schulische Art». Les apprentissages scolaires en langues n'ont pas fonctionné pour lui, thématise-t-il clairement et à plusieurs reprises au cours de son témoignage. Sans les condamner complètement, il émet de fortes réserves à l'encontre des apprentissages scolaires et souhaite offrir à ses futurs élèves davantage de possibilités de s'exprimer. Il se verrait bien, dans sa pratique future, instaurer des formules plus novatrices, par exemple en liant l'apprentissage de la langue à l'enseignement du sport afin de prévenir la crainte éventuelle de parler en français à l'école, comme cela put être le cas parfois pour lui en milieu scolaire ou, également, proposer des situations concrètes à ses élèves en mettant l'accent sur la communication orale et sur l'envie de s'exprimer.

S'il se déclare prêt à répondre aux exigences linguistiques de niveau C1 de la formation initiale HEP/PH FR, Carlo n'a pas trouvé ce qu'il recherchait dans les apprentissages d'ordre scolaire. Les expériences en immersion, comme par exemple l'apprentissage effectué uniquement en français ou le travail d'un an et demi en Angleterre avec des enfants, se sont par contre avérées très concluantes pour lui. Ces discontinuités peuvent tendre à la rupture complète par rapport aux apprentissages réalisés en milieu scolaire... Sa propre biographie langagière a un impact non négligeable

Il convient ensuite de valoriser les visions sur l'apprentissage et l'enseignement des langues à l'école.

[Ces étudiant-e-s] ont des représentations, des attentes sur ce que doit être – ou ne doit pas être – un enseignant en général et plus particulièrement un enseignant de langue.

sur la manière qu'a, et qu'aura, Carlo d'appréhender l'enseignement des langues dans les classes. Nous nous plaçons à relever qu'il est à la recherche de solutions et de perspectives nouvelles pour ses élèves, comme par exemple l'enseignement d'un contenu en langue 2, perspectives dont nous nous réjouissons de discuter avec lui lors d'entretiens ultérieurs.

3. Perspectives

Trois trajectoires d'apprentissage en langues, trois parcours de vie empreints de richesse et de diversité en termes d'expériences: ces trois biographies langagières présentent toutes des caractéristiques spécifiques qui seront évidemment amenées à évoluer durant la formation initiale et ultérieurement dans le monde professionnel, la biographie langagière étant par définition en mouvance, destinée à changer et à être dynamique, comme le soulignaient Baroni & Jeanneret (2008). De l'analyse du parcours de Chiara, d'Aymeric et de Carlo émergent, à notre sens, trois points centraux qui serviront de perspectives conclusives:

- Il s'agit de mettre en évidence tout d'abord la diversité des positionnements et des trajectoires d'apprentissage. Chacun-e des trois étudiant-e-s a un parcours de vie propre avec les langues, une «histoire de langues» qui, dans son aspect diachronique, peut être déclinée en termes de

continuités ou de discontinuités. Tous trois affichent des affinités ou des préférences quant aux modes d'apprentissage/d'acquisition des langues: une diversité et une multiplicité des parcours qui oscillent entre savoirs scolaires, expériences linguistiques et contenus spécifiques donnés en immersion, la biographie langagière de Chiara, d'Aymeric et de Carlo renvoyant en effet à l'identité, irréductible et propre à chacun et chacune, ainsi qu'aux expériences individuelles et uniques.

- Il convient ensuite de valoriser les visions sur l'apprentissage et l'enseignement des langues à l'école. Chiara, Aymeric et Carlo ont des représentations, des attentes sur ce que doit être – ou ne doit pas être – un-e enseignant-e en général et plus particulièrement un-e enseignant-e de langue. Au cours des trois années de formation initiale, ils/elles auront à devenir des praticien-ne-s réflexif/ive-s à même de mener «une réflexion dans et sur l'action», au sens de Schön (1994), et d'intégrer les compétences réflexives à leur enseignement/apprentissage des langues, pour eux-mêmes et pour leurs élèves. Avec leurs convictions, qui dépendent directement de leur vécu, Chiara, Aymeric et Carlo offrent diverses visions sur l'enseignement/apprentissage des langues: par exemple proposer des apprentissages «plus scolaires» en donnant cependant du sens aux activités langagières, en privilégiant des approches plus ludiques et en insistant sur les démarches métacognitives auprès de leurs élèves, instaurer des échanges entre classes ou proposer aux élèves des contenus donnés dans leur langue 2, dans une perspective de didactique intégrée. A l'entrée en formation initiale, Chiara, Aymeric et Carlo quittent progressivement leur identité d'étudiant-e du secondaire II pour s'approprier, peu à peu, les gestes professionnels et la posture d'un-e enseignant-e et pour

construire progressivement leur nouvelle identité professionnelle. C'est en ce sens-là une transition entre deux mondes – celui du secondaire II et celui du tertiaire en direction du monde professionnel –, une étape cruciale impliquant similitudes et oppositions, continuités et discontinuités, (ré)appropriation ou rejet par rapport aux compétences acquises antérieurement.

- Enfin, nous tenons à souligner l'importance cruciale de la biographie langagière et de la trajectoire d'apprentissage. S'il est indéniable que la biographie langagière et la réflexion sur la trajectoire d'apprentissage permettent à l'apprenant-e de valoriser les acquisitions en langues et les apprentissages antérieurs, qu'elles favorisent le développement de compétences métacognitives et qu'elles contribuent à mieux lier questions identitaires, appropriation langagière et répercussion sur l'investissement dans un apprentissage en langues étrangères au sens entendu par Baroni & Jeanneret (2009), elles se révèlent, à terme, être un précieux outil de formation tant professionnel que personnel. La biographie langagière fait ainsi écho au dossier d'apprentissage/Lerndossier proposé à la HEP/PH FR, dossier dans lequel l'étudiant-e fait part des progrès réalisés dans l'acquisition des gestes professionnels en analysant ses expériences et sa pratique de manière réflexive, en faisant des liens entre la théorie dispensée en cours et la pratique et, enfin, en se référant au référentiel de compétences de l'institution. La biographie langagière en tant qu'outil de formation permet alors à Chiara, Aymeric et Carlo de poser des jalons dans la construction de leur identité professionnelle, notamment de futur-e enseignant-e de langue.

Pour nous qui serons amenée à rencontrer ces trois étudiant-e-s lors d'entretiens ultérieurs en 2010, 2011 et

2012, nous pourrions mieux appréhender encore le caractère dynamique de leur biographie langagière respective et observer au plus près le processus de construction de leur identité professionnelle. L'acquisition de compétences langagières nouvelles en cours de formation initiale, en langue 1 et/ou en langue 2, pose la question de ce qui a précédé la formation initiale, de ce qui la sous-tend en termes d'attentes et exigences linguistiques, et de ce qui suivra lors de l'insertion professionnelle sur le terrain. En ce sens, le recours aux biographies langagières ne saurait être considéré comme le simple reflet d'une mode, mais bel et bien comme l'expression d'une prise en compte nécessaire et fondamentale dans le processus de construction identitaire professionnel et personnel qui attend Chiara, Carlo et Aymeric en formation initiale.

Bibliographie choisie

- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2009). Différences et pouvoirs du français. Biographie langagière et construction de genre, *Carnets d'atelier en sociolinguistique*, 4 (Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique). On line: <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101> [pages consultées le 20 avril 2009].
- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identité féminine et trajectoire d'apprentissage, *Langage et Société*, 125, 101-124.
- 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*, mars 2009, 11, 30-31.
- 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? In Molinié, M. (dir.) (2006), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde: recherches et applications*,

39. Paris: CLE international, 69-84.

Cuq, J.-P. (coord.) (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.

Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

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].

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

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

Molinié, M. (dir.) (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, vals-asla*, 76, *Biographies langagières*, Neuchâtel, 81-94.

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

Saudan, V. (2003). Donner les moyens pour réfléchir, c'est donner les moyens pour agir. Pour une initiation systématique des enseignants de langue aux méthodes de la didactique réflexive en classe de langue, *Babylonia*, 3/2003, 68-71.

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

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

Delphine Tomasini

enseigne le français L1 et L2 à la HEP Fribourg. Au début 2009, elle a entrepris une thèse de doctorat sur les biographies langagières des futurs enseignantes et enseignants primaires.