

## LA PAROLE AUX VALEURS! CONSTRUCTIONS IDENTITAIRES ET DISCOURS OFFICIELS

Dimitra DAPHNI\*

La présente communication vise à apporter une contribution dans le champ de la formation continue des enseignants de langue en puisant ses éléments dans une enquête qualitative menée auprès d'enseignants de FLE du Secondaire de l'enseignement public de la Grèce. Ayant comme but l'accès aux représentations et significations singulières guidant les choix méthodologiques et pédagogiques de ces enseignants, cette recherche a mis en valeur le récit biographique, lequel s'inscrit dans la méthodologie générale des Histoires de Vie en recherche et en formation.

C'est un domaine où se côtoient les recherches en linguistique, en psychologie, en sociologie, et par conséquent en Sciences de l'Éducation.

Les histoires de vie apparaissent dans le champ de la formation à la fin des années soixante-dix au moment où l'individu a de plus en plus mal à trouver sa place dans l'histoire collective, et où il est renvoyé à lui-même pour définir ses propres repères et faire sa propre histoire. En France, c'est Gaston Pineau qui apparaît incontestablement comme le pionnier des histoires de vie en formation. Cependant, il n'est pas le seul à introduire les histoires de vie comme démarche de formation des adultes.

Nous citons à ce propos Henri Desroche (1914-1994), créateur de «la démarche de l'autobiographie raisonnée» comme méthode d'«accouchement» ou de «maïeutique» de projets de recherche portés par des adultes. Gaston Pineau, quant à lui, va mettre en valeur la dimension d'autoformation que contiennent la vie quotidienne et l'expérience ordinaire.

A ces deux figures de chercheurs viennent s'ajouter (entre autres) les travaux de l'équipe suisse de Pierre Dominicé à l'Université de Genève «attachée à dégager les contours théoriques et praxéologiques d'une biographie éducative» [1: 18] et ceux de Guy de Villiers à l'Université de Louvain-la-Neuve qui s'interroge, quant à lui, sur les rapports entre clinique et formation. Malgré les différences qui séparent les théories et pratiques de ces différents auteurs, tous considèrent que la démarche par les histoires de vie est un «acte formateur», en ce qu'elle permet d'identifier l'expérience de formation des sujets: les savoirs et les modes d'apprentissages développés par eux à l'insu des modes traditionnels d'acquisition des connaissances dans le système scolaire et universitaire.

Dans ce contexte de formation, la pratique des histoires de vie apparaît comme un moyen de prise en main personnelle obtenue grâce à la mise en mots de sa vie. Faire le récit d'une expérience de vie à quelqu'un dans une interaction face à face permet de faire remonter les saveurs d'enfant et les héritages secrets, c'est l'expression de l'expérience.

Dans l'ouvrage de Gaston Pineau et de Guy Jobert, «Histoires de vie» [2], l'utilisation des histoires de vie en formation est un moyen de reconnaître les acquis et de construire des projets de formation. Elle favorise la prise de décision et influe sur le développement personnel dans la mesure où elle permet de créer du sens.

Dans l'ouvrage de Danielle Desmarais et Jean-Marc Pillon [3], l'application des

---

\* Docteur en Sciences de l'Éducation, Université du Péloponnèse, Grèce

histoires de vie semble avoir un effet émancipateur sur les adultes apprenants. Il faut retenir ici le concept de *catharsis*, qui dans le contexte de la formation est le passage de l'implication à la distanciation, de l'engagement actif au regard critique pour produire du sens et transformer. Le processus de formation est ici un chemin purificateur et émancipateur.

Alex Lainé, dans son ouvrage «Faire de sa vie une histoire» [4], propose lui aussi une approche des pratiques de l'histoire de vie en formation. Il y explique comment les individus forment l'histoire de leur vie ou encore comment ils peuvent faire de leur vie une histoire en formation. L'auteur présente les histoires de vie comme une démarche qui consiste à faire découvrir par le sujet lui-même, à un moment de sa vie, son processus identitaire et lui faire comprendre l'arrimage du *déterminisme externe* et de son initiative personnelle pour construire le sens de sa vie. L'histoire de vie apparaît comme une énonciation structurante qui a sélectionné, trié, classé hiérarchisé les événements présentés en fonction de la place que le narrateur leur reconnaît et leur donne dans l'histoire de sa vie.

Cette réflexion théorique a forcément des incidences sur la conduite de nos entretiens qui, pour certains, se révèlent de véritables récits de vie qui aboutissent non pas à de simples productions de langue, mais à des modalités d'action pédagogique par une co-construction de sens praticien-chercheur. C'est là que se joue la co-construction identitaire, et pour mieux comprendre ce processus, nous nous appuyons sur les travaux de Paul Ricœur [5] qui distingue l'*identité-idem* de l'*identité-ipse*. L'*identité-idem* souligne l'identité d'un même qui repose sur la stabilité d'un ensemble de caractéristiques dans le temps permettant d'identifier l'individu à travers le temps. Par contre, l'*identité-ipse* marque l'identité d'un soi incluant la possibilité d'un changement. L'articulation des pôles idem-ipse permet à Paul Ricœur de rendre compte de l'alternance entre la permanence d'un être et son changement. Convaincu de l'étroite solidarité qui existe entre la capacité d'une personne de rassembler sa vie sous forme d'un récit et sa capacité de tenir parole, Ricœur fait du récit de soi une étape cruciale de la constitution de ce qu'il appelle «le soi de la promesse».

Dans les actes du colloque «Histoires de vie et dynamique langagière», Gaston Pineau élabore sa théorie sur les triangulations formatives dans le cadre du courant interactif en histoire de vie. Il considère le travail sur l'histoire de vie comme une épreuve pragmatique performative au sens d'Austin [6] envisageant le langage de façon performante, c'est-à-dire au sens de «*pouvoir créer une forme à travers lui*» car «*essayer de dire sa vie, c'est essayer de la faire, de la produire et non pas seulement de l'exprimer.*» [7: 38].

Une triangulation puissante entre le *triangle ontologique* (le monde/autrui/soi-même), le *triangle pragmatique* (le narrateur/le narrataire/le narré) et la *trinité naturelle de la langue* (je/tu/il) est appliquée par Régis Malet [8] dans son travail de recherche sur «l'identité en formation». Ce chercheur, interrogeant dans ses travaux l'activité enseignante, centralise sa recherche sur les *savoirs/pouvoirs enseignants*, en tant qu'éléments non isolables de la formation de l'identité personnelle et professionnelle du sujet, et fait émerger dans ce champ de recherche-formation les *valeurs personnelles*. L'élucidation des choix éthiques de l'enseignant dans la pratique devrait éclaircir aussi le processus de la construction des savoirs et savoir-faire de celui-ci.

L'approche pragmatique, adoptée vis-à-vis du discours des enseignants de FLE, a été définie par Peirce [9] et Austin [6] comme l'étude de la relation des signes à leurs interprétants. La pragmatique des actes de parole montre comment les données spatiotemporelles interagissent avec le système de la langue. Deux concepts-clés sont à prendre en compte: d'un côté, le concept de «contexte» qui permet d'explicitier comment le langage fonctionne dans des contextes spécifiques et notamment institutionnels, et de l'autre, celui de «performatif» (Austin) qui permet de désigner l'ensemble des énoncés des enseignants de FLE dont l'énonciation doit être décrite comme l'accomplissement d'un acte de parole. En dépassant l'opposition réductrice que Ferdinand de Saussure avait faite entre langue et parole - considérant cette dernière comme un acte passager qui disparaissait sans laisser de traces - nous parlons avec Austin d'«événement de parole» comme l'actualisation matérielle de phrases dans une langue par un acte locutoire qui

s'insère dans un contexte pour parfois le changer. Dans un acte de langage, le locuteur construit un rapport complexe entre lui-même, son interlocuteur et le contexte auquel il se réfère ainsi que la matérialité du message qu'il énonce, d'où notre tentative de distinguer les différentes manières par lesquelles les enseignants de FLE prennent position sur le monde de l'éducation, les élèves et l'ensemble des partenaires de l'éducation. Cette théorie sociale de l'«agir communicationnel», pour reprendre les termes employés par Jürgen Habermas [10], s'est révélée heuristique dans le cadre de ce travail de recherche. En effet, communiquer ne consiste pas simplement à transmettre une information, mais à créer, construire notamment en prenant position dans un contexte institutionnel donné car l'acte de langage est lié aussi à une subjectivité, une sensibilité qui est celle de l'énonciateur qui se positionne par rapport aux autres.

Les apports de différentes disciplines, à savoir ethnologie, psychologie, sociologie, ont été intégrés par les chercheurs de l'école de Palo Alto à l'étude de la communication humaine. En sociologie, Pierre Bourdieu a aussi montré que la distinction saussurienne entre langue (en tant que système de signes) et parole (actualisation des signes par un locuteur) ne tient pas car en faisant du langage un instrument d'action et de pouvoir, il l'a réintroduit au cœur de la société, s'inscrivant ainsi dans l'héritage d'Austin qui a montré que « dire, c'est faire », que les paroles ne se contentent pas de décrire ou constater, mais qu'elles opèrent une action. Selon Bourdieu, le discours est le produit de la rencontre entre «un habitus linguistique», autrement dit une compétence inséparablement technique et sociale, à la fois capacité de parler d'une certaine façon et d'un marché, c'est-à-dire d'un système de règles de « valeurs » qui vont contribuer à orienter par avance toute production linguistique.

L'approche pragmatique et ethnosociolinguistique (voire anthropologique) permet donc de comprendre que dans toutes énonciations se reflètent des rapports sociaux et des rapports identitaires. Il s'agit donc bien d'intégrer théoriquement dans nos entretiens interactifs les aspects sociaux du langage en gardant toujours présents à l'esprit les paramètres contextuels qui contribuent à la co-construction interlocutive du sens. A ce sujet,

nous prenons en compte les travaux de John Gumperz [11], lesquels se centrent sur l'activité langagière des locuteurs en situation d'interaction. Il est ici question du principe de «coopération conversationnelle», c'est-à-dire que tout dialogue repose sur «des attentes partagées» des conventions de contextualisation.

Le paradigme pragmatique sur lequel prennent appui nos travaux prend donc également en considération les actes de parole co-construits par des sujets s'impliquant dans la communication, occupant des places et jouant des rôles, c'est-à-dire des sujets qui interagissent. Communiquer ce n'est pas tant transmettre de l'information que co-construire de l'échange avec les différents partenaires.

Les entretiens effectués dans le cadre de cette recherche ont permis aux participants la mise en mots de leur trajectoire professionnelle ayant comme point de départ leur contact avec la langue française et la nature de leur choix professionnel, en même temps que ceux-ci prenaient position dans un contexte institutionnel donné. Des rapports sociaux ainsi qu'identitaires ont vu le jour à travers leur énonciation et ont contribué à esquisser l'image de leur profil professionnel et personnel.

La verbalisation de l'action concernant les diverses facettes de l'enseignement a été centrée sur certains aspects précis tant pédagogiques que méthodologiques, ces dernières étant envisagées par les hypothèses de recherche en tant que choix significatifs de la part des enseignants dans le cadre institutionnel et spatiotemporel en question.

L'identification des incidences éventuelles des valeurs et vécus personnels sur le choix des pratiques enseignantes a constitué un des axes privilégiés de cette recherche. En fait, ayant amené les enseignants à intégrer dans leur récit non seulement la description de leurs pratiques, mais aussi la définition de ces choix, nous les avons guidés vers une rétrospective de leur parcours scolaire et vers celui de leur formation initiale et continue, et parallèlement, vers une réflexion sur ce qui vaut vraiment pour eux. Ce fait a favorisé une prise en compte globale des éléments intégrés aux processus complexes œuvrant dans la construction des savoirs enseignants, à savoir éléments cognitifs, affectifs sensibles et éthiques. Ces savoirs sont

construits avant et également pendant la pratique de l'œuvre enseignante, et l'ensemble de ce processus est souvent occulté par une amnésie succédant à un apprentissage intériorisé. Parallèlement, au fur et à mesure que le sujet lui-même se transforme, ces savoirs - qui ne pourraient donc pas être considérés comme statiques - se modifient aussi en tant qu'éléments non isolables de celui-ci. Nous avons donc envisagé les savoirs enseignants du point de vue de leur corrélation avec la construction de l'identité tant professionnelle que personnelle du sujet auquel ils se rapportaient.

Leurs informations à ce propos ont, par conséquent, fourni des éléments concernant l'acquisition de savoirs théoriques et d'expérience ainsi que d'autres illustrant leurs vécus et valeurs personnelles. Le traitement de ces données par une approche contrastive a permis de distinguer les origines de leur profil professionnel tel qu'il se manifeste dans la pratique en classe de langue. Nous sommes donc en mesure d'exposer certaines de nos conclusions:

➤ La professionnalisation dans le monde enseignant est sans doute un champ riche de significations personnelles, sociales et culturelles. L'intégration dans ce terrain d'un élément qualitatif tel que la discipline à enseigner, la langue française dans ce cas, est un motif qui devrait élargir les voies d'explicitation empruntées par les narrateurs d'autant plus qu'il est question ici d'un élément au caractère pluridimensionnel. De fait, les représentations de certains enseignants désignent ce choix professionnel en tant que véhicule de transmission d'une culture, et éclairent le processus de construction des valeurs culturelles mais aussi affectives l'ayant dicté. Ce fait révèle d'une part le rôle déterminant de l'institut français en Grèce en tant qu'établissement unique à rassurer un bon apprentissage de la langue française, en d'autres termes prestigieux. Pour ce qui est de certains enseignants, ceci a des répercussions directes sur leurs pratiques didactiques en classe faisant que celles-ci privilégient la méthodologie de l'institut français remontant à l'époque de leur propre apprentissage de la langue française, en dépit de l'évolution méthodologique du domaine. Un de ces enseignants s'est tellement identifié à cette rencontre culturelle et comportementale au sein

de l'institut français que cet aspect intériorisé de son identité se manifeste désormais au cours de ses interactions avec ses apprenants comme un capital culturel lui appartenant *a priori*, auquel il donne des dimensions disproportionnelles, et qu'il est disposé à défendre et à projeter sur l'objet de connaissances qu'il transmet. D'autre part, ce choix professionnel semble être dicté par des valeurs affectives élaborées au contact des personnes-clés telles que les parents ou des professeurs. Les enseignants appartenant à cette catégorie s'efforcent de transmettre la langue française en suivant de près l'évolution méthodologique dans le domaine ce qui leur garantit une meilleure performance en classe. Quant à leur détermination pour diffuser la culture française, ils se caractérisent d'une plus grande flexibilité lorsqu'ils évaluent leurs apprenants afin de résister à la promotion de la langue anglaise au détriment de la langue française dans le cadre social et institutionnel actuel de la Grèce.

➤ Le contact avec des personnes-clés est également à la source du processus de la construction de valeurs mettant au centre d'intérêt les relations humaines ce qui a influencé certains enseignants quant au choix de leur métier. Il s'agit d'un motif d'engagement dans une dynamique personnelle en vue de leur professionnalisation, mais aussi dans une perspective socio-éducative. Ces enseignants mettent justement l'accent sur les relations interpersonnelles en classe et parlent explicitement du besoin de formation psychopédagogique pouvant leur assurer un support affectif pour mieux comprendre les apprenants.

➤ Le travail en tant que mission a été identifié chez un enseignant comme une valeur personnelle pouvant prendre la forme d'une offre permanente envers les apprenants, et d'une manière générale envers la société.

➤ Nombre d'enseignants tiennent compte du facteur actif/passif dans le processus d'apprentissage en privilégiant le premier. Certains associent à ces savoirs théoriques des valeurs et vécus personnels comme l'importance de l'expérience et le rejet du caractère autoritaire ou directif. D'autres sont centrés sur un enseignement passif voire traditionnel en parlant explicitement de conformisme ou bien en adoptant un rôle protecteur.

➤ Certains enseignants partagent des valeurs collectives en fonction de leur rôle professionnel telles que la responsabilité et la conséquence et s'efforcent de passer ce message aux apprenants en vue de leur socialisation. D'autres, qui semblent ignorer ces règles ou valeurs, produisent lors de leurs interactions avec les apprenants une distorsion de certains principes pédagogiques et éthiques, parfois de manière symbolique.

➤ Dans leur majorité, les enseignants partagent l'appréciation de valeurs, identifiées au sein de petites sociétés plus ou moins isolées, telles que l'authenticité, la sincérité et le respect envers eux, mais aussi vis-à-vis de la connaissance qui semble y être plus appréciée. Dans ce cadre, assurant certains paramètres considérés comme présumés à l'œuvre enseignante, plus que celui des centres urbains, nous avons identifié deux tendances générales : il y en a qui, tout en appréciant les conditions favorables et les caractéristiques sociales des élèves, ceux-ci n'influencent pas leur processus de transmission de connaissances, et d'autres qui se sentent renforcés et font preuve de motivation et de performance. Parmi ces derniers, certains parlent explicitement de ces valeurs comme points de référence indispensables à la création d'une interaction humaine et chaleureuse avec les apprenants à un tel degré que dans le cas opposé, ils se transforment en observateurs extérieurs des situations auxquelles ils doivent faire face durant l'acte didactique, et excluent eux-mêmes chaque fois qu'ils s'efforcent à les comprendre. D'autres, semblent prêts à se mobiliser là où ils représentent la seule source de savoirs pour les apprenants et justifient leur agir en classe par le biais d'une obligation interne, en d'autres termes, au nom d'une valeur éthique.

En résumant, nous pouvons dire que les enseignants qui sont mieux formés du point de vue de leurs compétences linguistiques, et informés sur les principaux concepts des différentes méthodologies, semblent d'une manière générale s'adapter plus facilement aux changements. De même, il est évident à travers les récits que nombre d'enseignants sont dirigés dans leurs pratiques de classe soit par des expériences scolaires tant positives que négatives soit par une rigidité et un refus de se détacher de leurs habitudes

méthodologiques. Cette centration sur eux-mêmes finit par les rendre «aveugles» et donc incapables de comprendre qu'ils imposent aux élèves leur propre «vérité». Ces éléments amènent à considérer qu'en travaillant leur trajectoire professionnelle par une approche comparative, les enseignants pourraient éclaircir les motifs sous-jacents de leur attitude pédagogique, en d'autres termes, ils pourraient comprendre ce qui les guide en réalité dans tel ou tel agir. S'il s'agit de valeurs personnelles, d'une obligation d'ordre éthique ou pragmatique ou bien d'un processus psychique beaucoup plus complexe qui est à reconnaître et à travailler.

Ces constatations nous amènent à viser à l'ouverture et à la promotion de ce nouveau paradigme de recherche-action-formation en milieu enseignant. Prenant appui sur la flexibilité de l'approche biographique en formation, nous optons pour l'insertion dans le contexte de formation non pas des entretiens de longue durée, mais des récits pouvant traiter des morceaux de vie significatifs, des expériences et des vécues en fonction du thème à traiter. Ce qui fait donc l'objet de nos préoccupations actuelles, c'est un projet d'accompagnement des praticiens lors d'une lecture individuelle et collective des textes et discours officiels destinés à la communauté enseignante.

Ces textes et discours expriment chaque fois la politique éducative et véhiculent entre autres de nombreux implicites quant à la demande sociale adressée aux enseignants. En ce qui concerne l'enseignement de la langue française, le curricula pour le collège focalise sur le plurilinguisme et l'enseignement interculturel tout en mettant en valeur le caractère métacognitif de l'apprentissage ainsi que le développement d'attitudes positives de la part des apprenants pour l'apprentissage de la langue. La méthodologie didactique privilégie par excellence l'approche communicative, mais donne également à l'enseignant la possibilité d'avoir recours à la Pédagogie Différenciée, à l'éclectisme et au polyméthodologisme. Le texte se caractérise par une grande densité quant à son contenu notionnel – terminologie, concepts, objectifs, aspirations, valeurs – et rend indispensable une vaste connaissance théorique du terrain d'un point de vue diachronique. Étant donné l'hétérogénéité en matière de formation initiale et continue qui

caractérise les enseignants de FLE en Grèce, une lecture approfondie de ce texte aurait des chances à déclencher une problématisation en vue d'une implication formatrice. En opérant une «personnification» de ce texte on pourrait ouvrir une piste d'interactions discursives et émotionnelles entre les participants. Une juxtaposition de leurs trajectoires individuelles ou collectives à ce texte serait propice à la mise en mots des valeurs appréhendés et ressenties, des identifications, des rejets et des doutes pouvant ouvrir par la suite un débat en vue d'une *conscientisation* ainsi qu'une redéfinition de leurs valeurs. Parallèlement, par ce projet de formation, privilégiant des relations équitables, et pouvant par conséquent sensibiliser les formés non plus par le biais des injonctions magistrales du formateur, mais par la mise en perspective de leur «vérité» avec celle des autres, on pourrait tirer des profits linguistiques et méthodologiques dans la mesure où la transmission de ces savoirs serait mise en place en tant que demande et objectif commun posé par l'ensemble des formés.

Afin de donner une forme concrète à la conception de ce projet, dont les détails méthodologiques sont à développer plus en profondeur, nous allons définir certains facteurs à prendre en compte:

- Le caractère institutionnel du projet le quel est la formation par la recherche;
- Le profil du formateur qui est celui d'une personne possédant des savoirs formels sur la langue et la didactique, et un savoir-faire en matière psychologique. En fait, ce qui caractérise un cadre fertile et susceptible de soutenir une telle entreprise est la qualité de l'accompagnateur, sa congruence, son regard inconditionnel envers l'autre, plein d'acceptation et exempt de disposition critique, son écoute empathique. On

abandonne la position de jugement pour passer à la position d'interprète;

- La prise en compte des caractéristiques spécifiques de chaque formé, c'est-à-dire le taux de son expérience professionnelle et son évolution personnelle en tant que facteurs pouvant pallier une hétérogénéité très prononcée parmi les formés;
- La mise en valeur du savoir et savoir-faire des formés;
- La favorisation de l'autonomie des formés;
- L'analyse des discours favorisant une insistante quête de sens visant à prendre en compte l'ensemble des composants tant de l'énonciation que du cadre énonciatif. Envisager le langage comme l'instrument symbolique essentiel de la pratique enseignante et en dégager les dynamiques émotives à l'œuvre. Mettre en valeur les silences, les implicites, les non dits, le gestuel, les éléments non textuels;
- La mise en valeur ultérieure du matériau produit issu des théorisations du formateur ainsi que des constatations des formés.

En concluant, nous voudrions faire une référence au *Portfolio de langues* destiné aux apprenants, dont la philosophie est celle de l'autoévaluation en tant que pratique métacognitive d'amélioration et de réalimentation en savoirs. Par le biais de cet outil, les apprenants ont la possibilité d'identifier et de gérer leurs besoins linguistiques et communicatifs à travers leur implication active dans l'évolution de leur cheminement éducatif. N'est-il bien temps que les enseignants bénéficient aussi d'un dispositif d'autoévaluation et d'autoformation? Nous croyons bien que ce nouveau dispositif pourrait s'appeler «*trajectoire professionnelle*».

## RÉFÉRENCES

1. Pineau, G., Le Grand, Jean-Louis, *Les histoires de vie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993
2. Pineau, G., Jobert, G., (sous la direction de) *Histoires de Vie. Tome 2. Approches multidisciplinaires*, L'Harmattan, Paris, 1989
3. Desmarais, D., Pillon, J.-M., *Pratiques des histoires de vie au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, L'Harmattan, Paris, 1966

4. Lainé, A., *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Desclée de Brouwer, Paris, 1988
5. Ricœur, P., *Soi-même comme un autre*, Éditions du Seuil, Paris, 1990
6. Austin, J.-L., *Quand dire c'est faire*, Éditions du Seuil, Paris, 1970
7. Leray, Ch., Bouchard, C. (sous la direction de), «*Histoires de vie et dynamique langagière*» in *Cahiers de Sociolinguistique* n 5, Presses Universitaires de Rennes, 2000
8. Malet, R., *L'Identité en Formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, L'Harmattan, Paris, 1998
9. Peirce, C.-S., *Écrits sur le signe*, rassemblés, traduits et commentés par Gérard Deledalle, Éditions du Seuil, Paris, 1978
10. Habermas, J., *Théorie de l'agir communicationnel*, Éditions du Seuil, Paris, 1987
11. Gumperz, J., *Engager la conversation*, Les Éditions du Minuit, Paris, 1989