



Master d'études avancées

2025

Public access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

La contribution des biographies langagières des futur-e-s enseignant-e-s  
de FLE à l'amélioration de la pertinence de l'éducation au Rwanda

---

Meka M'Essiane, Axel

**How to cite**

MEKA M'ESSIANE, Axel. La contribution des biographies langagières des futur-e-s enseignant-e-s de FLE à l'amélioration de la pertinence de l'éducation au Rwanda. Master of advanced Studies, 2025.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:185174>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 26.05.2025 14:21



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

MAS

Master of Advanced Studies  
Maîtrise universitaire d'études avancées

**Éducation internationale  
et recherche**

## **Mémoire de Maîtrise Universitaire d'études avancées**

La contribution des biographies langagières  
des futur-e-s enseignant-e-s de FLE à l'amélioration  
de la pertinence de l'éducation au Rwanda

Plan d'études

### **Éducation Internationale et Recherche**

Spécialisation : Globalisation, comparaison et coopération

Par

**Axel Gaby MEKA M'ESSIANE**

Professeur d'Ecoles Normales d'Instituteurs

**Direction du mémoire**

Dr. Thibaut Lauwerier

**2023-2025**

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>PARTIE I : REVUE DE LA LITTERATURE</b> .....	4
<b>1.1.Cadre conceptuel</b> .....	4
1.1.1. Politique, planification et aménagement linguistiques .....	4
1.1.1.1. Politique linguistique .....	4
1.1.1.2. La planification linguistique .....	5
1.1.1.3. Aménagement linguistique .....	6
1.1.2. Le plurilinguisme .....	7
1.1.2.1. Répertoire linguistique .....	9
1.1.2.2. La compétence plurilingue .....	10
1.1.3. Approches plurielles .....	11
1.1.3.1. L'éveil aux langues .....	12
1.1.3.2. L'intercompréhension entre les langues parentes .....	12
1.1.3.3. L'approche interculturelle .....	13
1.1.3.4. La didactique intégrée des langues (DIL) .....	13
1.1.3.5. La biographie langagière .....	15
1.1.4. Qualité de l'éducation .....	16
<b>1.2.Biographie langagière en contexte scolaire : état de la question</b> .....	18
1.2.1. Apports pour les apprenants .....	18
1.2.2. Apports pour les enseignants .....	19
1.2.3. Particularité de la recherche.....	22
<b>PARTIE II : PROBLEMATIQUE</b> .....	23
<b>2.1.Insertion théorique</b> .....	23
2.1.1 Modèle de Causa .....	23
2.1.2 La pertinence de l'éducation .....	25
2.2.Questions de recherche .....	27
2.3.Objectifs de recherche .....	28
2.4.Délimitations de l'étude .....	30
2.5.Intérêts de l'étude .....	30
<b>PARTIE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	31
<b>3.1. Description de la démarche méthodologique</b> .....	31
<b>3.2. Description du terrain de la recherche</b> .....	32
<b>3.3. Techniques de collecte des données</b> .....	32
3.3.1. L'observation participante .....	32
3.3.2. L'entretien individuel semi-structuré .....	33
<b>3.4. Techniques d'analyse des données</b> .....	34
3.4.1. L'analyse thématique .....	34
3.4.2. Grille d'observation .....	35
3.4.3. La triangulation du chercheur dans l'analyse .....	35
<b>3.5. Précautions déontologiques et critères méthodologiques</b> .....	36
3.5.1. Précautions déontologiques .....	36
3.5.2. Critères méthodologiques de la recherche .....	36
3.5.2.1. La crédibilité .....	37
3.5.2.2.La transférabilité .....	37
3.5.2.3.La fiabilité .....	37

3.5.2.4. La confirmation .....	38
3.5.3. Limites de la recherche .....	38
<b>PARTIE IV : RÉSULTATS DE RECHERCHE .....</b>	<b>39</b>
<b>4.1. Les biographies langagières .....</b>	<b>39</b>
4.1.1. La prise de conscience de la pluralité des langues, des répertoires plurilingues et de leur complexité .....	39
4.1.2. La prise de conscience individuelle et l'articulation des savoirs à ses expériences .....	41
4.1.3. La construction d'un « répertoire didactique » .....	43
<b>4.2. Les outils de la pertinence .....</b>	<b>44</b>
4.2.1. L'implication des futur-e-s enseignant-e-s de FLE dans la réflexion autour du contenu enseigné .....	44
4.2.2. La connexion du contenu enseigné à la réalité des futur-e-s enseignant-e-s de FLE .....	47
4.2.3. L'utilisation des médiums pour favoriser l'enseignement de ce contenu .....	49
<b>PARTIE V : SOLUTIONS PRATIQUES .....</b>	<b>51</b>
<b>5.1. Contexte de l'activité .....</b>	<b>51</b>
<b>5.2. Description de l'activité .....</b>	<b>52</b>
<b>5.3. Analyse de l'activité .....</b>	<b>54</b>
<b>5.4. Les limites de l'activité .....</b>	<b>57</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>59</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>61</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>72</b>

## INTRODUCTION

Depuis la période coloniale, le kinyarwanda et le français se partagent le statut de langues officielles au Rwanda. Mais le français finira par s'imposer comme langue de l'administration et dans le système éducatif comme matière et médium de l'enseignement, ce qui lui a finalement conféré le statut de langue seconde, qu'il a gardé jusqu'en 2008 (Tuvuzimpundu, 2014). Dans ce pays, les décisions linguistiques, d'après 1994, dépendent, d'une part, des conséquences directes et indirectes du génocide perpétré contre les Tutsis et, d'autre part, du retour massif des Rwandais exilés (Ndibnu-Messina Éthé et al., 2023).

En effet, après le génocide de 1994, la donne en matière de politique linguistique a changé. Dans le but d'une intégration rapide des personnes en provenance des pays anglophones, le gouvernement rwandais a procédé à un réaménagement du statut et de l'utilisation des langues. Dans ce cadre, depuis 2003, l'anglais est doté du statut de langue officielle, en plus du kinyarwanda et du français. Avec l'entrée du Rwanda dans la Communauté d'Afrique de l'Est (juillet 2007) et plus tard dans le Commonwealth (novembre 2009), un accent particulier va être mis sur l'anglais. Et finalement, en 2008, le Rwanda décide d'adopter l'anglais comme langue de l'administration. L'institution scolaire n'a pas été épargnée. Elle aussi verra l'anglais devenir le seul médium pour l'enseignement des autres disciplines, du deuxième cycle de l'école primaire à l'université au grand dam des enseignants francophones. Le français perdra ainsi son statut de langue seconde, dont il a pourtant joui pendant environ un demi-siècle (Tuvuzimpundu, 2014). Mais, depuis peu, un réaménagement linguistique sectoriel est à l'œuvre au Rwanda.

Constatant le potentiel d'une collaboration plus étroite avec le monde francophone, le pays s'est donné l'ambition de former dès la base des citoyens plurilingues. Pour atteindre cet objectif, le nouvel aménagement linguistique vise à faire cohabiter le français, comme langue étrangère, avec les autres langues présentes dans le champ de l'enseignement. Il s'agit notamment de l'anglais, du kinyarwanda et du kiswahili (devenue la 4<sup>ème</sup> langue officielle depuis 2017).

Compte tenu de la demande croissante de cours de français suscitée par cette décision, le Plan National pour l'enseignement et l'apprentissage du Français au Rwanda, adopté et rendu public en avril 2022, a reconnu une pénurie d'enseignants de et en français au sein de son système éducatif pour faire face à cette demande. C'est en réponse à cette situation que l'Office en charge de l'Education de Base du Rwanda (REB) implémente le *Programme de mobilité des enseignantes et enseignants de/en français*. Initiative phare du nouveau Cadre Stratégique de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) à l'horizon 2030, ce programme lancé en 2020 vise à renforcer les capacités des enseignant(e)s et des professionnels de l'éducation, des institutions d'enseignements, des réseaux d'enseignants de français et des associations nationales ciblés dans les pays visés ; favoriser les échanges d'expériences et d'expertises entre enseignant(e)s et professionnels de l'éducation francophones dans le domaine de la didactique des langues dans un contexte multilingue ; produire et mettre à disposition des enseignant(e)s des outils et contenus pédagogiques contextualisés, liés notamment à la diversité linguistique et culturelle.

Les enseignant.e.s de français langue étrangère (FLE) exerçant au niveau primaire au Rwanda sont formé.e.s dans les Ecoles Normales Primaires - Teacher Training Colleges (TTC). Ces établissements constituent un vecteur pour améliorer la qualité de l'éducation et sont une priorité en termes d'appui pour le Ministère de l'Education. C'est dans ce cadre que les 16 TTC que compte le pays ont reçu, chacun, au moins un.e enseignant.e volontaire de l'OIF, afin de participer à la formation initiale des enseignants.es de langues. A cet effet, les volontaires de l'OIF y interviennent, entre autres, comme enseignant.e de FLE et enseignant.e de la didactique du FLE. Nous avons eu le privilège d'être affecté au TTC Matimba où nous encadrons les élèves-enseignant.e.s de la spécialité *Languages & Education* depuis l'année scolaire 2022-2023.

Etant donné le nouveau but de l'éducation aux langues dans ce contexte, la posture et la mission de l'enseignant de langues se trouvent inévitablement modifiées et consistent aujourd'hui à accompagner l'apprenant dans le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 2009 ; Castellotti & Moore, 2011), caractérisée comme « la capacité à mobiliser et à faire évoluer les ressources langagières d'un répertoire (hétérogène) en vue de leur mise en œuvre dans des familles de situations à des fins de résolutions de tâches et d'interaction sociale » (Coste, 2010, p. 150). Pour y arriver, Castellotti (2001) indique que l'enseignant doit

faire le choix de reconnaître la présence et prendre en compte la (ou les) langue (s) déjà connue(s) par les apprenants : il peut ainsi « s'appuyer sur les acquis des apprentissages premiers pour les investir dans l'accès à une langue étrangère » (p.7). Une telle action met en jeu les différentes trajectoires linguistiques qui façonnent leurs représentations, leurs conceptions et leurs pratiques linguistiques d'apprentissage (Molinié, 2006). En favorisant ainsi l'appui sur les connaissances et savoir-faire antérieurs et la réflexivité, élément clé du savoir apprendre (Candelier, 2014), « ces approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier et al., 2012, p. 6) sont susceptibles de jouer un rôle dans la perspective du droit des apprenants à la qualité en éducation (Goullier, 2011).

Les enseignants de langues du Rwanda vivent ces transformations de façon intense puisqu'ils se situent entre les langues et les cultures enseignées, celles des apprenants, celles des milieux institutionnels ou non institutionnels (Derivry-Plard, 2015). Ce qui peut produire un fort désarroi chez certains d'entre eux face à la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves (Simon, 2014). Et en considérant la « responsabilité sociale » qui est la leur et le rôle qu'ils doivent jouer « pour intégrer la diversité, ou plutôt pour favoriser la collaboration entre les différents apprenants à travers (...) la gestion des processus d'apprentissage en mettant en valeur la diversité et le multi/plurilinguisme » (Narcy-Combes, 2019, p.120), l'inscription de la dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation initiale des enseignants devient incontournable (Causa, 2008 ; Macaire, 2011 ; Molinié, 2013) pour les préparer à prendre en compte les situations plurilingues de leurs élèves et à les valoriser pour construire les apprentissages. C'est un défi crucial de la qualité de l'éducation de base dans ce contexte.

De notre position de formateur des futur.e.s enseignant.e.s de FLE au TTC Matimba, nous nous sommes donc posé la question de savoir comment les préparer à reconnaître la présence et prendre en compte des autres langues connues des apprenants afin de les investir dans l'accès au français ?

# **PARTIE I : REVUE DE LA LITTÉRATURE**

La revue de la littérature inclut : le cadre conceptuel et les écrits traitant du thème de la recherche

## **1.1. Cadre conceptuel**

Comme le suggère Durkheim (1988), « *La première démarche du [chercheur] doit (...) être de définir les choses dont il traite, afin que l'on sache et qu'il sache bien de quoi il est question. C'est la première et la plus indispensable condition de toute revue et de toute vérification* » (p. 127).

La métamorphose de la politique linguistique du Rwanda renforce les statuts des langues africaines et redéfinit les relations entre les langues internationales et les langues locales dans la société rwandaise. Cette dynamique influence grandement l'éducation et fait de la formation des élèves et enseignants de langues au plurilinguisme une question centrale dont les approches plurielles constituent une piste qui améliorerait sa qualité. Au regard de l'objet de notre recherche, quatre concepts fondent notre revue de la littérature : la politique linguistique, le plurilinguisme, les approches plurielles et la qualité de l'éducation.

### **1.1.1. Politique, planification et aménagement linguistiques**

Ces trois notions sont étroitement liées et forment un ensemble cohérent dans le domaine de la gestion des langues au sein d'une société. Pour mieux comprendre leurs interrelations, il est utile de les définir.

#### **1.1.1.1. Politique linguistique**

La notion de politique linguistique, appliquée en général à l'action d'un État, désigne les choix, les objectifs, les orientations qui sont ceux de cet État en matière de langue(s) (Boyer, 2010). C'est à l'État qu'incombe cette tâche de prendre des décisions en matière de gestion de la diversité linguistique, en optant pour la promotion d'une langue, de retirer une autre, de changer son statut, de la revitaliser (Chnane-Davin, et al., 2023).

Des travaux du linguiste Louis-Jean Rousseau (2005) nous retenons que :

*une politique linguistique est toute forme de décision prise par un Etat, par un gouvernement ou par un acteur social reconnu ou faisant autorité, destinée à orienter l'utilisation d'une ou de plusieurs langues sur un « territoire » (réel ou virtuel) donné ou à en régler l'usage. (...). Toutefois, la politique linguistique est le plus souvent formulée dans des textes officiels. Il s'agit alors d'une intervention affirmée visant à modifier l'orientation des forces sociales, le plus souvent en faveur de l'une ou de l'autre langue ou de certaines langues choisies parmi les langues en usage. (p.1).*

### **1.1.1.2. La planification linguistique**

La planification linguistique est pour Louis-Jean Calvet (2021), la mise en pratique concrète de ces choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale. Elle se fait à travers l'intervention d'une puissance politique qui seule a le pouvoir de passer au stade de la planification puis à celui de la législation. Et pour ce faire, Cooper (1997) nous offre une intéressante typologie des différentes manières de planifier une politique linguistique. D'après lui, il y aurait trois types de planification linguistique : formelle, fonctionnelle et d'acquisition de langue.

La planification formelle porterait sur des interventions sur la forme de la langue, altérant les formes préexistantes et en élisant de nouvelles, parmi les variantes d'un code oral ou écrit. Son champ d'action comprend des activités telles que l'invention de mots nouveaux, la réforme de l'orthographe et l'adoption d'un nouveau système d'écriture.

La planification fonctionnelle viserait à opérer des changements dans le statut de la langue, avec pour objet les changements dans le système de parole, les fonctions d'une langue, son usage et l'organisation des ressources linguistiques d'une communauté. Ce type de planification linguistique se divise selon les fonctions exercées sur l'objet, à savoir officielles, provinciales, de communication communautaire, internationale, capitale, de groupe, d'éducation, comme signature, littéraire, religieuse entre autres.

La planification de l'acquisition de la langue « consiste en des activités organisées afin de promouvoir l'apprentissage d'une langue » (Cooper, 1997, p. 187). Ce type de planification se distingue selon deux critères : le but manifeste de la planification linguistique et la méthode utilisée pour y parvenir.

Le but manifeste de la planification linguistique inclurait les activités liées à l'acquisition d'une langue étrangère, le réapprentissage d'une langue vernaculaire ou qui présenterait une fonction spécifique pour une population, et l'entretien de la langue. Les moyens employés à cet effet comprennent les stratégies utilisées pour créer ou améliorer les possibilités d'apprentissage et sa stimulation, de manière directe (en salle de classe, par du matériel d'auto-apprentissage et de la production de littérature, des revues et émissions de radio et télévision dans des versions simplifiées de la langue) ou indirecte (façonner la langue maternelle de l'élève afin de le rendre semblable à ce que l'on souhaite enseigner) (Cooper, 1997).

De ces trois modèles de planification (formelle, fonctionnelle et d'acquisition) le dernier retient particulièrement notre attention en ce qu'il accroît la sensibilisation à l'importance du rôle social de l'école et par ricochet des enseignants de langues :

*Les planificateurs promouvant l'acquisition d'une seconde langue ou d'une langue étrangère ont en général recours au système scolaire. Les écoles sont d'autant plus susceptibles d'atteindre cet objectif qu'elles font de cette langue leur langue d'enseignement [...] (Cooper, 1997, p. 191).*

### **1.1.1.3. Aménagement linguistique**

L'aménagement linguistique est : « toute intervention d'une instance nationale ou internationale, ou d'un acteur social, qui vise à définir les fonctions ou le statut d'une langue ou de plusieurs langues en concurrence, sur un territoire ou dans un espace donné, ou à standardiser ou à instrumentaliser une ou plusieurs langues pour les rendre aptes à remplir les fonctions qu'on leur a assignées dans le cadre d'une politique linguistique préalablement définie » (Rousseau, 2005, p.5).

Cette définition de Rousseau (2005) décrit le concept d'aménagement linguistique en tant que processus plutôt qu'en tant que résultat, le situant sur le plan des stratégies et des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs généraux d'une politique linguistique prédéfinie. Il n'est pas uniquement le fait des États, mais il peut intervenir dans les communautés linguistiques elles-mêmes, dans des organisations de toute nature (Exemple : OIF, Commonwealth).

Robillard (1997) propose quatre niveaux principaux pour la réalisation de cette opération : l'évaluation de la situation (identification des problèmes au début, estimation du degré d'efficacité des mesures mises en œuvre à divers stades, jusqu'à l'évaluation finale), la politique (formulation d'objectifs, d'une stratégie pour atteindre ceux-ci), la planification (programmation dans le temps, prévision, gestion des ressources), les actions (opérations concrètes faisant partie de l'intervention sur la langue ou situation linguistique).

Dans le cadre de l'aménagement linguistique en cours au Rwanda, le Plan National pour l'enseignement et l'apprentissage du Français au Rwanda et le programme de mobilité des enseignant.e.s de/en français sont la matérialisation d'une politique linguistique visant à faire cohabiter le français, comme langue étrangère, avec les autres langues présentes dans le champ de l'enseignement, afin de former dès la base des citoyens plurilingues. De ce fait, il importe de définir le plurilinguisme.

### **1.1.2. Le plurilinguisme**

La notion du plurilinguisme apparaît dans le domaine de la didactique, pour la première fois, en Europe il y a une vingtaine d'années dans les travaux du Conseil de l'Europe avec comme ultime objectif l'ouverture du citoyen européen sur les autres langues/cultures pour renforcer l'union et la citoyenneté européennes. Cette notion d'origine didactique correspond aussi à des fins d'ordre politique, autrement dit d'ordre idéologique, économique et social (Krayker Serhan, 2022).

Cuq (2003) le définit comme :

*« la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de la communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels (domaines ; rôles, statuts, et identités des participants ; actes, stratégies et genres ; modalités et canaux ; ton, finalités : intertextualité, principes de la conversation et de l'implicite, etc...) ». (p. 195).*

Abondant dans le même sens, Tupin (2014, p. 2) cité par Yanzigiye et Abba (2022), souligne que le plurilinguisme est la « capacité à communiquer en plusieurs langues en fonction du contexte dans lequel on se trouve. ».

Dans son Guide, Byram (2007) insiste sur un double aspect du plurilinguisme, c'est « *la capacité intrinsèque de tout locuteur à employer et à apprendre, seul ou par enseignement, plus d'une langue [...]*, mais aussi c'est « *une valeur éducative fondant la tolérance linguistique* (p.15).

Pour Perregaux (2006), un des enjeux fondamentaux de la promotion du plurilinguisme est de modifier la façon classique de penser les langues, parce que jusqu'à nos jours, l'apprentissage des langues est conçu « *de façon cloisonné, séparé, avec l'illusion que l'école va en proposer un apprentissage complet* », elle définit le plurilinguisme comme étant « *à la fois une méthode de travail (multiperspective, comparaisons, métaréflexion en groupe classe, groupes d'élèves ou parfois seul) et contenu d'apprentissage en lien avec les disciplines scolaires* » (p.173).

Balsiger et al. (2012) apportent une nuance importante, quand ils précisent que le plurilinguisme « ne renvoie pas forcément à la maîtrise de plusieurs langues, mais se définirait plutôt en termes de reconnaissances et d'acceptation des diverses langues dans l'environnement social et de son intérêt en situation d'enseignement/apprentissage » (p. 65). Rejoignant par ces mots Grosjean (1993), pour qui les personnes bi/plurilingues sont :

*- les personnes qui se servent de deux ou plusieurs langues dans la vie de tous les jours. Sont comprises les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue, et une de l'écrit dans une autre, -les personnes qui parlent plusieurs langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles (qui ne savent ni lire ni écrire dans l'une ou*

*l'autre) - les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux ou plusieurs langues.*  
(p.31)

En résumé, le plurilinguisme est la capacité qu'a un individu, considéré comme acteur social, d'utiliser et d'enrichir les langues de son répertoire à des fins de communication et de prendre part à des interactions interculturelles, dans lesquelles il possède des compétences et une expérience, à des degrés divers, en plusieurs langues et plusieurs cultures. Ce qui confirme que l'emploi de plusieurs langues par les Rwandais ne nécessite pas qu'ils aient une maîtrise égale de toutes les langues de leurs répertoires linguistiques (Holtzer, 2005). Nous devons donc préciser ce que nous entendons par répertoire linguistique.

### **1.1.2.1. Répertoire linguistique**

D'après Léglise (2021) on entend par répertoire verbal, langagier ou linguistique, l'ensemble des formes et variétés à disposition d'une communauté ou d'un locuteur, c'est-à-dire les langues, variantes dialectales, styles, registres ou accents, qui constituent autant de ressources dans lesquelles puiser pour communiquer (p. 297). Ambrósio et al. (2015) vont plus loin en définissant le répertoire linguistique comme, un ensemble de langues différentes utilisées par le sujet dans l'interaction sociale, acquises au cours de différentes modalités d'apprentissage, dans lesquelles le sujet possède divers niveaux de connaissances et qui peuvent changer au long de sa vie (p.4).

Ces différentes langues peuvent avoir divers statuts et fonctions plus ou moins spécialisées, du fait qu'elles sont utilisées pour communiquer avec la famille, pour travailler, socialiser ou dans des contextes d'apprentissage, entre autres (Beacco, 2008 ; North, 2008). Dans ce sens, le répertoire linguistique se (re)construit au long de la vie, est influencé par la pluralité et l'imprévisibilité de l'histoire de vie du sujet et il ne se développe pas toujours de façon linéaire ou croissante (Blommaert & Backus, 2013).

Considérer que les répertoires sont constitués de formes langagières en tant que ressources pour communiquer, plutôt que constitués de langues ou de variétés dans leur intégralité, a par ailleurs des implications théoriques et pratiques importantes. Au niveau didactique par exemple, Léglise

(2021) indique que les apprenants ne sont plus astreints à atteindre un hypothétique « niveau de langue » suffisant pour communiquer d'une façon monolingue. Ils peuvent ajouter jour après jour des ressources à leur répertoire global, et ainsi communiquer grâce à l'ensemble de leurs ressources plurilingues disponibles (p. 299). Ce qui permet d'optimiser les relations entre les langues utilisées (et leur apprentissage) pour construire une véritable compétence plurilingue (Cavalli, 2007).

L'introduction du FLE dans le système éducatif du Rwanda vise à enrichir les répertoires linguistiques et améliorer les compétences plurilingues des apprenant.e.s. Nous devons à présent définir la compétence plurilingue.

### **1.1.2.2. La compétence plurilingue.**

S'inspirant des travaux de Coste, Moore et Zarate (1997), le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) désignera par compétence plurilingue :

*la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12 et CECR, 2001, p. 129).*

Le passage suivant du CECR (2001, p.11) est essentiel pour notre recherche :

*« [...] l'accent [se trouve mis] sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes, il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans lesquelles les langues sont en corrélation et interagissent. »*

Nous retenons que la compétence plurilingue ne consiste pas en « une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues » mais bien en une « compétence

plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition » (CECR, 2001, p. 129).

La gestion de ce répertoire implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné. (Beacco & Byram, 2007, p. 73). Et pour que ces variétés ne soient pas abordées de manière isolée, ou pour articuler les enseignements de langues les uns aux autres (CECR, 2001, p. 40), il faut mettre en œuvre des approches plurielles (Candelier et al., 2012). Pour mieux cerner le rôle primordial que jouent ces approches dans la construction de la compétence plurilingue de l'élève, il convient de les définir et de les présenter.

### **1.1.3. Approches plurielles**

Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP), qui définit et fournit des exemples pour des standards relatifs aux approches plurielles, présente les approches plurielles ainsi qu'il suit : « Nous appelons "Approches plurielles des langues et des cultures" des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (CARAP, 2012, p.6). Ces démarches, n'entrent pas en contradiction avec les didactiques singulières destinées à l'acquisition de chaque langue selon ses spécificités propres. Complémentaires à celles-ci, elles sont tout au contraire destinées à contribuer au renforcement de chaque langue du répertoire pluriel des apprenants (Beacco et al. 2016, p. 166). Elles regroupent : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes, l'approche interculturelle et la didactique intégrée des langues.

Pour établir le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP), les auteurs, sous la coordination de Michel Candelier, sont partis d'une petite centaine de publications relevant des quatre approches, dont ils ont collecté les extraits décrivant des compétences visées. Ils ont regroupé, synthétisé, reformulé et éventuellement complété ponctuellement les éléments du corpus ainsi constitué (Candelier, 2008). Les définitions de

chacune de ces approches plurielles, tiré du Cadre (2012), s'articulent principalement autour des buts spécifiques que se fixe chacune d'entre-elles (Candelier & Manno 2023).

#### **1.1.3.1. L'éveil aux langues**

Selon la définition qui a été donnée de l'éveil aux langues dans le cadre des projets européens qui ont permis de le développer plus largement, « il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner ». Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la/les langue(s) de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues « apprises » (CARAP, 2012).

Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement...et du monde, sans en exclure aucune. Par le nombre important de langues sur lesquelles les élèves sont amenés à travailler – plusieurs dizaines, le plus souvent – l'éveil aux langues peut apparaître comme une approche plurielle « extrême ». Conçu principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues !) dès le début de la scolarité, comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues « apportées » par les élèves allophones, comme une sorte de propédeutique développée à l'école primaire, il peut également être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité (CARAP, 2012).

#### **1.1.3.2. L'intercompréhension entre les langues parentes**

L'intercompréhension entre les langues parentes propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement. Les bénéfices visés concernent principalement la capacité de compréhension, mais des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression (CARAP, 2012)..

### **1.1.3.3. L'approche interculturelle**

L'approche interculturelle a exercé une influence certaine sur la didactique des langues et semble de ce fait assez bien connue. Elle connaît de nombreuses variantes qui ont en commun de reposer sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) (conçues comme hybrides, perméables et dynamiques) pour en comprendre d'autres relevant d'une ou plusieurs autres aire(s) culturelle(s) (CARAP, 2012)..

Ces principes prônent également la mise en œuvre de stratégies destinées à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents.

### **1.1.3.4. La didactique intégrée des langues (DIL)**

La didactique intégrée des langues (DIL) vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire, selon l'idée centrale pour les approches plurielles d'un appui sur le connu pour aborder le moins connu : la langue de scolarisation pour aborder la première langue étrangère, cette dernière pour entrer dans la seconde langue étrangère, etc., sans oublier les effets en retour de telles synergies. Sans oublier non plus, surtout lorsqu'elles font l'objet d'un enseignement, les langues d'origine des élèves.

Candelier & Manno (2023) donnent une définition renouvelée et élargie de la DIL, qui prend en compte l'évolution générale de cette approche au cours des dix années précédentes : « La didactique intégrée des langues vise à aider l'apprenant·e à établir des liens entre une langue dont il ou elle effectue l'apprentissage et d'autres langues présentes dans son répertoire en construction. Elle cherche également à l'aider à établir des liens, pour l'apprentissage et le traitement de cette langue, avec des stratégies développées en relation avec d'autres langues. » (p.27). Dans cette définition, les langues sur lesquelles on s'appuie ne sont plus limitées à des langues qu'on apprend à l'école : il s'agit de celles du répertoire de l'apprenant·e, y compris celles qu'il/elle est en train d'apprendre. Outre les transferts de langue à langue, cette définition prévoit également des transferts de stratégies qui ont été construites lors d'apprentissages linguistiques antérieurs.

La DIL peut s'appliquer à l'enseignement de toute langue, quel que soit son statut. Elle concerne également les enseignements bilingues dans lesquels on met les langues en contact.

La DIL a souvent recours, comme la didactique de l'Intercompréhension entre les langues parentes, à des activités qui s'appuient sur les ressemblances entre langues. Cependant, contrairement à cette didactique, la DIL ne vise pas uniquement la compréhension écrite ou orale d'autres langues, elle vise aussi le développement de compétences de production.

Nous observons que les approches plurielles prennent aussi en compte toutes les compétences, les langues et les expériences langagières de l'apprenant, constituant ainsi des outils décisifs pour une éducation au plurilinguisme (Lőrincz & De Pietro, 2011, p. 51). Cette éducation au plurilinguisme prend la forme d'un projet éducatif global qui donne à tous les élèves accès à une éducation équitable et de qualité (Beacco *et al.*, 2010). De ce fait, elle a une *double finalité* :

*Elle favorise d'une part l'acquisition des capacités langagières et interculturelles : il s'agit d'enrichir, avec une économie de moyens, les ressources langagières et culturelles constituant les répertoires individuels. [...] D'autre part, elle vise la formation de la personne, l'épanouissement de son potentiel individuel : il s'agit d'encourager les individus au respect et à l'ouverture face à la diversité des langues et des cultures dans une société multilingue et multiculturelle et de favoriser leur prise de conscience de l'étendue de leurs compétences propres et de leur développement potentiel. (Beacco *et al.*, 2010, p.19).*

Il ressort clairement qu'à travers la mise en place d'une offre éducative plus diversifiée en langues (Beacco & Byram, 2007, p.117), les approches plurielles peuvent jouer un rôle dans la perspective du droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation (Goullier, 2011). Elles vont favoriser l'appui sur les connaissances et savoir-faire antérieurs ainsi que la réflexivité, élément clé du savoir apprendre (Candelier, 2014). De ce fait, toutes les occasions pertinentes doivent être utilisées pour encourager la mobilisation des acquis dans les langues enseignées ou connues des élèves afin de faire émerger des convergences, de faciliter la compréhension du fonctionnement des langues et de gérer au mieux le développement de leur répertoire plurilingue (Beacco *et al.*, 2010, p. 22). Ainsi, l'un des outils privilégiés pour identifier les langues présentes dans la classe est la biographie langagière (Molinié, 2011). Il convient à présent de le présenter.

### 1.1.3.5. La biographie langagière

La biographie langagière est considérée comme :

*« une approche plurielle, une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. Une telle approche est nécessaire entre autres buts pour soutenir la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle au sens donné ci-dessus, c'est-à-dire pour que l'apprenant puisse s'appuyer sur une aptitude qu'il possède dans une langue pour construire des aptitudes dans d'autres langues » (Candelier, 2003 : 19-20).*

L'objectif n'est en aucun cas de connaître les langues des élèves afin de les « corriger ». Au contraire, l'important est de reconnaître ces langues afin de promouvoir la bienveillance linguistique (Beacco & Byram, 2007, p. 75).

Cuq (2003) la définit par ces mots :

*La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun. (Cuq, 2003, p.36).*

Cette définition a l'avantage de prendre en compte bien des éléments constitutifs et met l'accent sur la constitution d'un capital langagier dynamique et évolutif (Geiger-Jaillet et al., 2022).

Pour Perregeaux (2002) la biographie langagière est :

*« un récit plus ou moins long, plus ou moins complet, où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable » (p. 83).*

A cette définition, Kilanga (2006) ajoute la notion de contexte quand il souligne que cette notion repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistiques et culturels, et pousse à penser à la vie des langues dans un contexte donné

ou à travers la vie d'un individu locuteur de ces langues. Les biographies, selon les hypothèses de Busch (2016), sont destinées à tous les âges et à tous les niveaux de compétence en langues.

Dans le Guide de la recherche en didactique des langues, co-dirigé par Blanchet et Chardenet (2011), Molinié définit la biographie langagière (BL) de la manière suivante :

*outil privilégié d'une didactique du plurilinguisme, la BL repose sur la capacité de l'individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel. En contexte didactique, la réalisation de BL développe, chez l'apprenant de langues, la conscience selon laquelle ses apprentissages linguistiques gagnent à être reliés les uns aux autres, en diachronie (dans son histoire), et en synchronie (à un moment T de son répertoire culturel). La BL développe la capacité du sujet du langage à construire du sens à partir des composantes disparates de sa propre identité linguistique et culturelle, en interaction avec d'autres, et à développer son répertoire plurilingue, pluriculturel (p. 447).*

Pour Menguellat (2012), reconstituer la vie des langues chez l'individu en s'interrogeant sur leur mode d'appropriation ou d'apprentissage, leur rôle dans la vie de cet individu, ses représentations élaborées vis-à-vis de ces dernières au fil du temps, est une tâche qui a pour but d'accéder à l'identité sociolinguistique (d'un individu ou d'un groupe). Par ailleurs, cette technique permet à la personne interrogée d'avoir une attitude réflexive sur son propre parcours, de s'auto-évaluer et de découvrir sa pluralité évolutive.

Comme démontré précédemment, en favorisant l'appui sur les connaissances et savoir-faire antérieurs ainsi que la réflexivité, la biographie langagière peut jouer un rôle dans la perspective du droit des apprenants à la qualité en éducation au Rwanda, d'où l'intérêt de définir le concept de qualité de l'éducation.

#### **1.1.4. Qualité de l'éducation**

La littérature sur la qualité de l'éducation est abondante et intéressante. Toutefois, cette notion de qualité est controversée en particulier en raison de l'usage excessif d'indicateurs quantitatifs ou mesurables pour l'évaluer (Tawil, Akkari et Macedo, 2012). Et il nous semble, à la suite d'auteurs

de plus en plus nombreux (Barrett et Tikly, 2012 ; Nikel et Lowe, 2010), que cette appréhension de la qualité, même si elle est incontournable, reste limitée : « Quality education is defined as going beyond quantitative inputs such as the number of qualified teachers, adequate and appropriate physical structures and facilities, and equipment, to include teacher competence and commitment, curricula relevance and gender sensitivity » (Forum for African Women Educationalists, 1995, cité dans Brock-Utne, 2000, p. 60).

De même, l'UNESCO en définissant les dimensions, les critères et les indicateurs de qualité de l'éducation à travers ses rapports 2005, 2009, met un accent particulier sur les compétences de vie. Il y a donc lieu de résumer ce point par cette définition de Coombs (1985) :

*Two preliminary points should be emphasized at the outset. First, qualitative dimensions means much more than the quality of education as customarily defined and judged by student learning achievements, in terms of the traditional curriculum and standards. Quality, as viewed here, also pertains to the relevance of what is taught and learned-to how well it fits the present and future learning needs of the particular learners in question, given their particular circumstances and prospects. It also refers to significant changes in the educational system or subsystem itself, in the nature of its inputs (students, teachers, facilities, equipment, and supplies); its objectives, curriculum, and educational technologies; and its socioeconomic, cultural, and political environment. (p. 105)*

Des cadres plus approfondis existent pour analyser la qualité de l'éducation. Parmi eux, nous pouvons pointer celui de Barrett et Tikly (2012) qui utilise lui-même des cadres développés antérieurement. Il a l'avantage d'avoir été pensé pour l'analyse des systèmes éducatifs dans les pays en développement, et en particulier en Afrique subsaharienne. Il met l'accent sur trois dimensions clés : une éducation est de bonne qualité si elle est inclusive, pertinente et démocratique.

Considérant que le milieu scolaire est aujourd'hui un champ d'application des biographies langagières, la préparation des enseignants du Rwanda à l'utilisation de cette approche s'avère nécessaire. Nous analysons au prochain point l'état de la question.

## **1.2. Biographie langagière en contexte scolaire : état de la question**

### **1.2.1. Apports pour les apprenants**

Deux expérimentations réalisées en France par Dina-Lee Simon lui ont permis de mettre en lumière quelques bénéfices pour les apprenants, à partir de l'exploitation d'une activité biographique dans le module d'éveil aux langues « Des langues de la classe aux langues du monde » (Kervran, 2006, p. 9-16), mise en œuvre en primaire pour l'une, et au collège (Maire Sandoz et al., 2011; Simon, 2014) pour l'autre. Il s'agit dans les deux cas d'une activité biographique autour de la vie d'une petite fille bolivienne, Chaska, et des langues avec lesquelles elle est en contact – celles de son répertoire –, offrant aux apprenants une situation de décentration. Grâce à un code couleur qui renvoie aux « langues que je parle », « langues que je ne parle pas, mais que je comprends », « langues que je ne parle pas, mais que j'ai vues écrites », « langues que je ne parle pas, mais que j'ai entendues », chaque élève confectionne sa fleur biographique, unique, aux pétales de différentes couleurs représentant ses modes de contact avec différentes langues.

Plusieurs bénéfices pour les apprenants ressortent de ces expérimentations. Sur le plan identitaire, les biographies langagières favorisent la reconnaissance et la prise en compte de la singularité de chaque apprenant du point de vue de son plurilinguisme, de sa vie propre, et l'aident dans la construction d'une identité plurielle. Le travail sur les langues de son répertoire, avec la prise de conscience que cela représente, assure un ancrage pour la construction de compétences langagières et d'autres connaissances (Simon, 2014, p. 148).

Après avoir expérimenté ces approches plurielles auprès d'élèves de l'école élémentaire en Grèce, Moussouri et Koukouli (2018, p. 184) constatent pour leur part qu'elles facilitent aussi l'appropriation des langues, contribuent au développement de la compétence plurilingue des élèves, encouragent leur autonomie et enrichissent leur vocabulaire.

Au regard de la pertinence des biographies dans le champ scolaire (Perregeaux, 2002) et l'impact qu'elles pourraient avoir sur l'amélioration de la qualité de l'éducation, elles méritent d'être mises en musique concrètement en formation initiale, en tant qu'élément fondateur des pratiques ultérieures

des enseignant·es (Berlou et Domp martin, 2021). Plus généralement, dans le champ de la formation, le travail effectué avec les biographies langagières constitue une dimension importante de la professionnalisation d'un.e enseignant.e de langues (Baroni & Bemporad, 2011 ; j ; Jeanneret, 2010 ; Molinié, 2006) voire d'un.e enseignant.e qui est aux prises avec l'hétérogénéité linguistique et culturelle de ses élèves (Perregaux, 2002). Sensibiliser les enseignant.es à leur propre biographie langagière en formation initiale apparaît alors comme un levier (Simon, 2014 ; Simon & Thamin, 2012).

### **1.2.2. Apports pour les enseignants**

La formation initiale et continue des enseignants de langues s'est emparée de la biographie langagière dans le but de déconstruire chez ces derniers leurs représentations sur les langues et le plurilinguisme (Roubaud et Gouaïch, 2023). L'objectif était de faire émerger chez ces praticiens une certaine réflexivité liée à leur propre rapport aux langues et au plurilinguisme de leurs élèves (Clerc-Conan, 2018 ; Dinvaut, 2016 ; Fillol, 2016 ; Molinié, 2006, 2019 ; Perregaux, 2006). Ce travail sur soi, sur ses propres représentations, rejaillit ensuite sur ses pratiques didactiques et pédagogiques, et notamment sur la gestion de la diversité dans ses relations à l'altérité avec les élèves, collègues et parents d'élèves (Simon, 2014). Elle (la biographie) va, Premièrement, permettre à chaque enseignant de prendre en compte sa singularité, de prendre conscience de son propre rapport à la pluralité et de le valoriser, et de se reconsidérer acteur du plurilinguisme. Deuxièmement, le fait de travailler sur leurs vies et leurs langues et de les découvrir comme « ressources potentielles » pour l'action didactique engage les enseignants identitairement et semble agir comme facteur à la fois de motivation et d'empowerment au niveau de leur identité professionnelle. Troisièmement, ce travail valorisant pour le « soi pluriel » retentit sur la conception des tâches pédagogiques et sur les démarches didactiques, dans le sens d'une ouverture à la pluralité (Simon, 2014, p.147).

D'après les expérimentations de Dina-Lee Simon (2014), il existe en particulier deux modules qui se prêtent parfaitement à un travail réflexif biographique en formation, bien que conçus initialement pour des enfants de cycle 3. Il s'agit du module de découverte « Des langues de la classe aux langues du monde » et du module intitulé « I live in New York but... je suis né en Haïti »

(Kervran, 2006); le second, construit autour de l'histoire d'Adrien, né en Haïti et immigré à New York, invite à un travail de réflexion sur les situations familiales plurilingues, les modalités de communication entre les différents membres de la famille dans les deux contextes, et les complexifications et expansions du répertoire de chaque membre de la famille qui s'en suivent.

L'autre contribution majeure de l'utilisation du biographique en formation est celle de Galligani (2020). Dans le cadre de ses recherches sur les démarches biographiques auprès d'étudiants du Diplôme d'Université français langue étrangère (DU FLE) de l'Université Grenoble Alpes et pour des étudiants de Master FLE (deuxième année) de l'Université de Bordeaux, des apports pour la formation d'un enseignant réflexif ont pu être dégagés à plusieurs niveaux. Le premier concerne l'engagement du futur enseignant à travailler sur ses expériences langagières contribuant ainsi à une prise de conscience de son « plurilinguisme rétrospectif » (Hufeisen, Neuner, 2004). Ensuite, la démarche biographique va favoriser l'adhésion du sujet au processus de « se raconter », où l'expérience individuelle lorsqu'elle rentre dans le cadre narratif devient partageable. Enfin, le travail biographique qui est une mise en forme de l'expérience fondée sur la mémoire, va permettre la transformation des expériences de vie en expériences formatives du futur enseignant de langue en participant, de ce fait, à la construction et au développement de compétences professionnelles (Galligani, 2010, 2014 ; Causa, Galligani, 2018 ; Galligani, Simon, 2020 ; Molinié, 2006, 2011 ; Vlad, 2020).

Galligani a envisagé ces différents apports de la démarche biographique à travers les 3 étapes décrites par Causa (2012) dans le travail de mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale d'enseignants de/en langues, à savoir le niveau de prise de conscience et de compréhension de la notion générale de plurilinguisme, le niveau de prise de conscience individuelle et de réflexion sur cette notion et le niveau d'autonomie.

Au niveau de prise de conscience et de compréhension de la notion générale de plurilinguisme, Galligani (2020) montre que, bien que ce premier niveau ne s'observe généralement pas directement au niveau des biographies langagières, il arrive que les biographés y fassent référence dans leurs récits. En ce qui concerne la prise de conscience collective du plurilinguisme, le recueil et l'analyse des biographies réalisées montrent que les étudiants n'ont pas eu recours à cette notion dans leur

écrit réflexif. Dans un second temps, une prise de conscience individuelle se manifeste chez le biographé à la fois dans le récit de ses expériences de vie et dans la contextualisation et l'articulation des savoirs à ses expériences. Le troisième niveau qui correspond à la transmission de « pratiques plurilingues » visant l'autonomie de l'enseignant dans la mise en place d'une éducation plurilingue et pluriculturelle est également repérable dans les écrits réflexifs des futurs enseignants biographés.

Cependant, ces recherches connaissent des limites. La première est géographique. En effet, très peu de travaux sur les démarches biographiques en formation initiale portent sur le contexte de l'Afrique subsaharienne francophone. Bien qu'ils décrivent de manière objective les démarches biographiques en formation initiale d'enseignants de langues, ces travaux laissent dans l'ombre les enseignants de langues de ladite zone. Ce qui ne permet pas de saisir comment se pense l'inscription de la dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation initiale des enseignants de FLE dans un pays comme le Rwanda. La seconde limite porte sur les apports. En effet, sensibiliser les enseignant·es à leur propre biographie langagière en formation initiale apparaît comme un levier (Simon, 2014 ; Simon et Thamin, 2012) pour les préparer à prendre explicitement appui sur les connaissances et savoir-faire langagiers et (inter)culturels acquis dans l'apprentissage d'une langue pour l'enseignement d'une autre langue en optant pour une pédagogie qui les prend en charge, plutôt que d'en ignorer l'existence (Beacco & Byram, 2007, p. 95). Ce qui est indispensable pour améliorer la qualité de l'éducation. Or, peu de recherches ont traité directement du lien entre la qualité de l'éducation et les approches plurielles dans le contexte de l'Afrique subsaharienne francophone, qui, du reste, sont des approches pensées avant tout pour des contextes exogènes. Ce qui nous pousse à nous demander si la biographie langagière en tant qu'approche plurielle, est pertinente pour l'Afrique et notamment pour la formation des enseignants de FLE d'un pays comme le Rwanda qui affiche un quadrilinguisme officiel (Ndibnu-Messina Éthé et al., 2023).

En résumé, pour développer la qualité de l'éducation au Rwanda, la formation initiale des enseignants de FLE doit mobiliser leurs propres biographies langagières. Cette nécessité contextuelle nous conduit à la question générale de recherche suivante : ***En quoi les biographies***

*langagières des futur-e-s enseignant-e-s de FLE constituent une valeur ajoutée pour améliorer la qualité de l'éducation au Rwanda ?*

Cette situation octroie une importance particulière à notre étude eu égard au contexte cible.

**1.2.3. Particularité de la recherche**

Pour améliorer la qualité de l'éducation au Rwanda, la formation initiale des enseignants de FLE doit intégrer les biographies langagières, afin de les préparer à prendre en compte les situations plurilingues de leurs élèves et à les valoriser pour construire les apprentissages. Il s'agit d'une part, d'enrichir le débat sur les biographies langagières en formation initiale des enseignants de langues en y incluant les enseignants de FLE du Rwanda, et d'autre part, d'enrichir les débats sur la qualité de l'éducation au Rwanda en y incluant les approches plurielles. En ce sens, cette recherche est une tentative d'exploration, une innovation et une contribution dans ces domaines. Nous pouvons à présent exposer notre problématique.

## **PARTIE II : PROBLEMATIQUE**

Pour Van Campenhoudt, Marquet, et Quivy (2017) la problématique est :

*l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ. Elle est l'angle sous lequel les phénomènes vont être étudiés, la manière dont on va les interroger. Les pistes théoriques qu'elle définit devront être opérationnalisées de manière précise dans l'étape suivante de construction du modèle d'analyse (...). Elle va souvent conduire à reformuler la question de départ qui, réélaborée en cours de travail, deviendra progressivement la question effective de la recherche. (p. 107).*

### **2.1. Insertion Théorique**

Faire travailler sur les biographies langagières en formation initiale d'enseignants de langues et par rapport à notre contexte formatif d'enseignants de FLE au Rwanda, implique que nous conduisons ce travail en mobilisant les 3 niveaux de formation à partir desquels Causa (2012) envisage la formation au(x) plurilinguisme(s). Et pour mieux cerner l'apport des biographies langagières des enseignant-es de FLE en formation initiale en particulier sur l'amélioration de qualité de l'éducation au Rwanda, nous privilégions une approche basée sur la « pertinence » de l'éducation (Barrett et Tikly, 2012; Lauwerier, 2015).

#### **2.1.1. Modèle de Causa**

Dans ses recherches (2007, 2008 et 2010), Causa a pu montrer qu'amener/guider graduellement par des activités ciblées les futurs enseignants à réfléchir sur leurs représentations concernant le statut sociolinguistique de l'enseignant de langue étrangère, sur l'image et la relation qu'ils entretiennent avec la langue enseignée ainsi qu'à leur faire prendre conscience de leur plurilinguisme et du regard qu'ils portent sur eux-mêmes en tant que locuteurs plurilingues constituent autant d'entrées dans le processus réflexif et dans l'éducation au(x) plurilinguisme(s). Ces différentes entrées contribuent par ailleurs au développement d'une conscience trans- et interlinguistique qui leur permettrait de progresser dans la réflexion sur la langue enseignée mais

également sur les langues précédemment apprises (y compris, la langue maternelle) et, plus largement, sur leur répertoire verbal. Cette conscience – indispensable aux enseignants de langue(s) étrangère(s) et constituant une véritable ressource dans l’enseignement de la (des) langue(s) – favoriserait en retour une ouverture linguistique et culturelle vers l’autre ainsi que la construction de ce qu’elle a appelé une « identité professionnelle plurilingue » (Causa, 2008), en d’autres termes une éducation plurilingue et interculturelle (Causa, 2010).

Causa (2012) a ainsi distingué trois niveaux – du plus macro au plus micro – autour desquels pourrait s’organiser un travail ciblé visant la mise en place progressive d’une éducation au(x) plurilinguisme(s).

Le premier niveau – niveau de prise de conscience de la notion générale de « plurilinguisme » – doit mener les futurs enseignants à reconnaître comme des valeurs positives la pluralité des langues/des cultures et les répertoires plurilingues.

Le deuxième niveau – niveau de prise de conscience individuelle d’une « compétence plurilingue » – doit permettre aux futurs enseignants de *se* reconnaître en tant que « plurilingues et les aider à contrecarrer une idée diffuse selon laquelle le fait d’enseigner une langue étrangère signifie en maîtriser toutes les compétences ou encore d’avoir une compétence de « natif » dans cette langue (Causa, 2012, p. 64).

Le troisième et dernier niveau – niveau de transmission de « pratiques plurilingues » – concerne la classe et l’élaboration de techniques/activités/supports/comportements pédagogiques favorisant la mise en place d’une didactique plurilingue pour la sensibilisation à/la réalisation d’une éducation plurilingue et pluriculturelle. Le fait d’avoir recours à des activités/techniques prenant en compte la langue que l’on est en train d’apprendre mais aussi les autres langues qui circulent dans l’environnement scolaire et social devrait amener à un changement de regard sur les langues chez les apprenants et concourir à la modification d’habitudes d’apprentissage « monolingues ».

D’après Causa (2012), travailler sur ces trois niveaux dès la première année de formation à l’enseignement des langues permettrait plus particulièrement aux futurs enseignants :

1. de prendre conscience de la pluralité des langues, des répertoires plurilingues et de leur complexité ;
2. de prendre conscience de leur plurilinguisme individuel et articuler des savoirs à leurs expériences ;
3. de construire un « répertoire didactique » plus *adaptable* à la multiplicité des contextes et des situations d'enseignement/apprentissage des langues, mais également aux besoins individuels des apprenants.

Ces éléments que l'on retrouve en partie dans les travaux de recherches sur la méthode biographique menée depuis plusieurs années par des didacticiens et des sociolinguistes reposent d'après Molinié (2011) citée par Galligani (2020) sur « des préoccupations méthodologiques et épistémologiques communes, en faisant notamment le choix d'approches résolument qualitatives et compréhensives, qui reposent sur des études de cas, laissant la place à de nombreux fragments de récits de vie et de portraits » (p. 148). Causa (2012) souligne également que la mise en place de ce processus demande un travail ciblé, progressif, régulier, diversifié qui doit être explicite et explicité. Il doit prévoir une alternance de moments de cours « théorique » et d'action sur le terrain, des activités autobiographiques et des séances d'observation/réflexion/échange entre les pairs et avec les experts. Cet éventail de possibles constitue l'ensemble qualifié de « contextes potentiellement formatifs » (CPF) (Cambra, 2007).

Un dispositif de formation initiale ainsi conçu demande par ailleurs un guidage et un accompagnement importants de la part du formateur, tout au moins au début, afin d'arriver, en fin de parcours, à la réalisation d'un profil d'*enseignant réflexif*, c'est-à-dire :

*« capable de façon autonome, d'analyser la situation d'enseignement/ apprentissage, de faire face aux différences interculturelles (incluant les langues), de mettre en place des pratiques d'enseignement adaptées à des publics divers et de produire/adapter ses propres matériaux pédagogiques. »* (Grandcolas & Vasseur, 1997 : 5)

### 2.1.2. La pertinence de l'éducation

Un aspect particulièrement important lié à la qualité de l'éducation et qui est tout à fait approprié par rapport à la thématique des biographies langagière en formation initiale correspond à la question de la pertinence. Bien qu'elle puisse être abordée pour l'ensemble des systèmes éducatifs, y compris dans les pays dits « développés », la pertinence a une résonance toute particulière en

Afrique subsaharienne. En effet, le continent est marqué historiquement par la domination extérieure, notamment par le biais de la colonisation et de l'aide internationale : « Pour comprendre ce souci d'une pertinence accrue dans les réformes des curricula, il convient de rappeler que l'école, dans sa forme actuelle, n'est pas le produit du développement interne des sociétés africaines » (Dembélé et Ndoye, 2003, p. 149).

Lauwerier (2016a) définit l'éducation pertinente comme une éducation qui a du sens pour tous les apprenants dans leur diversité et dont la finalité est qu'ils aient les capacités de faire face avec succès aux diverses problématiques de leur environnement local, national et mondial (p. 60). Il présente trois caractéristiques de cette définition qui retiennent particulièrement notre attention. Dans la première, l'idée d'être utile pour tous les apprenants suggère que l'éducation reconnaisse la diversité des apprenants, en particulier ceux qui ont tendance à être marginalisés d'un point de vue socioculturel. Une deuxième caractéristique clé de l'éducation pertinente, correspond à la capacité des communautés à décider du contenu de l'éducation et à se l'approprier. Un troisième avantage est que, même si l'éducation doit être fondée sur la diversité des besoins des apprenants et la participation de la communauté, elle ne peut guère être pertinente si elle se renferme uniquement sur un contexte local spécifique. Elle doit également être mise en perspective avec des priorités nationales et internationales.

D'après Lauwerier (2016b), la pertinence suppose de s'intéresser 1) au contenu des programmes éducatifs, 2) à l'implication des communautés dans la conception de ce contenu (en particulier, les enseignants, formateurs d'enseignants, directeurs d'établissement, parents, élèves), et 3) aux médiums utilisés pour favoriser l'enseignement de ce contenu (langues d'instruction, approches pédagogiques, matériel didactique) (p.61-62).

Appréhender les caractéristiques de la pertinence en formation initiale demande des observations en classe et des jugements qualitatifs (Alexander, 2008 ; Buckler, 2011). Ainsi, c'est par l'observation d'une formation initiale incluant la démarche biographique qu'il est possible de savoir si elle permet aux futur-e-s enseignant-e-s de FLE du Rwanda d'obtenir des outils pour une éducation pertinente.

En bref, dans cette recherche, nous souhaiterions envisager les différents apports de la démarche biographique à travers deux grilles de lectures :

- d'une part, en mobilisant les 3 niveaux de formation à partir desquels Causa (2012) envisage la formation au(x) plurilinguisme(s), au **niveau biographique, comment se manifestent ces étapes et quels en sont les indices ayant trait au développement professionnel repérables dans les récits ?**
- d'autre part, à travers les 3 caractéristiques décrites par Lauwerier (2015) pour mettre en évidence la pertinence de l'éducation en formation initiale des enseignants. L'idée étant de suivre les futur-e-s enseignant-e-s de FLE au cours d'une formation initiale incluant la démarche biographique : **la formation permet-elle aux futur-e-s enseignant-e-s de FLE du Rwanda d'obtenir des outils pour une éducation pertinente ?**

Ce qui nous permet de clarifier nos questions de recherche et de préciser nos objectifs de recherche.

### 2.1.3. Questions de recherche

Au niveau de la formulation des questions, nous avons distingué et développé la question principale (Q) et les questions spécifiques (Q1, Q2, Q3, Q4).

**Q :** En quoi les biographies langagières des futur-e-s enseignant-e-s de FLE constituent une valeur ajoutée pour améliorer la pertinence de l'éducation au Rwanda ?

**Q1 :** Dans quelle mesure la démarche biographique permet aux futur-e-s enseignant-e-s de FLE du Rwanda de prendre conscience de la pluralité des langues, des répertoires plurilingues et de leur complexité ?

**Q2 :** Dans quelle mesure la démarche biographique permet aux futur-e-s enseignant-e-s de FLE du Rwanda de prendre conscience de leur plurilinguisme individuel et d'articuler des savoirs à leurs expériences ;

**Q3** : Dans quelle mesure la démarche biographique permet aux futur-e-s enseignant-e-s de FLE du Rwanda de se construire un « répertoire didactique » ?

**Q4** : Dans quelles mesures les dimensions de la pertinence de l'éducation s'observent dans une formation initiale des enseignant-e-s de FLE incluant la démarche biographique ?

#### 2.1.4. Objectifs de recherche

Les objectifs d'une recherche se divisent en deux parties : l'*objectif général* concerne la contribution que les chercheurs espèrent apporter en étudiant un problème donné ; les *objectifs opérationnels* concernent les activités que les chercheurs comptent mener en vue d'atteindre l'objectif général.

Notre objectif général est d'étudier **la contribution des biographies langagières des futur-e-s enseignant-e-s de FLE à l'amélioration de la pertinence de l'éducation au Rwanda**. Pour ce faire, nous nous sommes fixé quatre objectifs opérationnels :

- **O1** : Analyser si la démarche biographique permet aux futurs enseignants de FLE du Rwanda de développer une conscience de la pluralité des langues, des répertoires plurilingues et de leur complexité ;
- **O2** : Analyser si la démarche biographique incite les futurs enseignants à prendre conscience de leur plurilinguisme individuel et à établir des liens entre leurs connaissances théoriques et leurs expériences personnelles ;
- **O3** : Analyser si la démarche biographique contribue à l'élaboration d'un ensemble de stratégies pédagogiques par les futur-e-s enseignant-e-s de FLE du Rwanda ;
- **O4** : Déterminer si la formation initiale incluant la démarche biographique permet aux des futur-e-s enseignant-e-s de FLE du Rwanda d'obtenir les outils pour une éducation pertinente.

Le Tableau 1 relève la cohérence entre nos questions de recherche et les objectifs que nous souhaitons atteindre.

**Tableau 1 : Questions et objectifs de la recherche**

<b>QUESTIONS DE RECHERCHE</b>	<b>OBJECTIFS DE RECHERCHE</b>
<b>Question principale</b>	<b>Objectif Général</b>
En quoi les biographies langagières des futur-e-s enseignant-e-s de FLE constituent une valeur ajoutée pour améliorer la pertinence de l'éducation au Rwanda ?	Etudier la contribution des biographies langagières des futur-e-s enseignant-e-s de FLE sur l'amélioration de la pertinence de l'éducation au Rwanda
<b>Questions spécifiques</b>	<b>Objectifs spécifiques</b>
<b>Q1</b> : Dans quelle mesure la démarche biographique permet aux futur-e-s enseignant-e-s de FLE du Rwanda de prendre conscience de la pluralité des langues, des répertoires plurilingues et de leur complexité ?	<b>O1</b> : Analyser si la démarche biographique permet aux futurs enseignants de FLE du Rwanda de développer une conscience de la pluralité des langues, des répertoires plurilingues et de leur complexité
<b>Q2</b> : Dans quelle mesure la démarche biographique permet aux futur-e-s enseignant-e-s de FLE du Rwanda de prendre conscience de leur plurilinguisme individuel et d'articuler des savoirs à leurs expériences ;	<b>O2</b> : Analyser si la démarche biographique incite les futurs enseignants à prendre conscience de leur plurilinguisme individuel et à établir des liens entre leurs connaissances théoriques et leurs expériences personnelles.
<b>Q3</b> : Dans quelle mesure la démarche biographique permet aux futur-e-s enseignant-e-s de FLE du Rwanda de construire un « répertoire didactique » ?	<b>O3</b> : Analyser si la démarche biographique contribue à l'élaboration d'un ensemble de stratégies pédagogiques par les futur-e-s enseignant-e-s de FLE du Rwanda
<b>Q4</b> : Dans quelles mesures les dimensions de la pertinence de l'éducation s'observent dans une formation initiale des enseignant-e-s de FLE incluant la démarche biographique ?	<b>O4</b> : Déterminer si la formation initiale incluant la démarche biographique permet aux des futur-e-s enseignant-e-s de FLE du Rwanda d'obtenir les outils pour une éducation pertinente.

Le développement de cette partie permet de formuler les délimitations et les intérêts de cette étude.

#### **2.1.5. Délimitations de l'étude**

Nous délimitons notre étude sur les plans théorique, méthodologique et spatiotemporel. Sur le plan théorique, l'étude portant sur la contribution des biographies langagières des futurs enseignants de FLE à l'amélioration de la pertinence de l'éducation au Rwanda se réfère au modèle de Causa et à la pertinence de l'éducation de Lauwerier présentés plus haut. En tant qu'une recherche exploratoire dans le domaine, elle est qualitative, compréhensive. Par ailleurs, cette étude marquant la fin de la formation professionnelle en Education Internationale et Recherche, elle fait partie des divers travaux présentés par les étudiants de la Section des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève, promotion 2023-2024. Les délimitations révèlent également un intérêt multidimensionnel : académique, scientifique et professionnel.

#### **2.1.6. Intérêts de l'étude**

Sur le plan académique, cette étude propose d'ajouter de nouveaux éléments à la connaissance des biographies langagières des enseignants de FLE en formation initiale. Sur le plan professionnel, les différents résultats auxquels nous parviendrons peuvent permettre de favoriser la mise en place de dispositifs de formation intégrant la dimension plurilingue et pluriculturelle à travers les démarches biographiques qui tiendront compte de la variable contexte géographique et de leur apport dans l'amélioration de la qualité de l'éducation. Du point de vue scientifique, nous souhaitons enrichir les connaissances sur la thématique des biographies langagières en formation initiale en Afrique et au Rwanda en particulier, ainsi que la pertinence de cette approche.

## **PARTIE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Cette partie est consacrée aux aspects méthodologiques de la recherche. Elle présente d'abord la démarche méthodologique adoptée. Elle décrit le site de notre étude. La méthodologie expose par ailleurs les instruments de collecte des données, les méthodes d'analyse. Elle montre également comment l'analyse honore les principes éthiques et les critères méthodologiques, en insistant sur les limites possibles de la recherche.

### **3.1. Description de la démarche méthodologique**

La présente étude s'inscrit dans le cadre de la recherche-action (Carr & Kemmis, 1986 ; Macaire, 2007) et notamment dans la recherche-action collaborative (Bonny, 2015 ; McNiff & Whitehead, 2010), mobilisant les futur-e-s enseignant-e-s comme des partenaires dans la recherche ou plus exactement comme des « *participants à la recherche* » (Anadón et Savoie-Zajc, 2009, p.1). Elle entre aussi en résonance avec l'ethnographie qui facilite la compréhension des comportements des élèves et de leur enseignant, en particulier dans des situations d'acquisition des savoirs qui se font à travers le langage (Farmer & Labrie, 2008). De ce fait, notre démarche est à la fois qualitative, compréhensive et interprétative (Kaufmann, 1996).

Qualitative dans le sens où les informations reposent non pas sur des données statistiques mais sur des observations et un ensemble limité d'entretiens biographiques (02) qui font l'objet d'analyses de discours et de contenu. Le processus de recueil de données se fait à partir d'informateurs, considérés comme les miroirs de leur temps, de leur environnement (Poirier et al., 1983). L'approche est également compréhensive et interprétative car elle consiste à la fois en une explication compréhensive du social à travers la compréhension de la personne interrogée ainsi qu'en la capacité d'interprétation et d'explication à partir des données recueillies (Kaufmann, 1996). Il est question d'appréhender les phénomènes étudiés sans à priori normatif tout en établissant une relation de confiance auprès des participants et en laissant émerger de nouvelles réflexions et de nouveaux questionnements tout au long de notre recherche. Il s'agit enfin, de se laisser surprendre par de nouvelles découvertes au cours de la recherche (Paillé, 2006), tout en gardant en tête les questions et les objectifs de départ.

### **3.2. Description du terrain de la recherche**

Le Teacher Training College Matimba (TTC Matimba) constitue notre « tissu contextuel » (Blanchet, 2011, p. 66). Il est situé à l'Est du Rwanda, dans le district de Nyagatare, secteur de Matimba. C'est un centre de formation des enseignants des niveaux préscolaire et primaire au Rwanda, qui leur délivre, au terme de leur formation de trois ans, un Certificat d'aptitude pédagogique. Pour développer les ressources professionnelles nécessaires à l'exercice de leur futur métier, les formés s'orientent en fonction de 4 spécialités qui sont : Sciences-mathématiques et éducation, Etudes Sociales et éducation, Petite enfance et Préscolaire, Langues et éducation. De notre position de formateur, nous avons mis en œuvre une ingénierie de formation incluant une démarche biographique auprès de 45 futur.e.s enseignant.e.s de FLE qui sont en première année de formation de l'année scolaire 2023-2024.

### **3.3. Techniques de collecte des données**

Quand le problème de l'étude est cerné, les objectifs fixés, la revue de la littérature et l'insertion théorique ont conforté les questions, les concepts, les variables, leurs indicateurs et éventuellement leurs modalités, le chercheur a l'obligation de collecter les données pour mieux répondre à son souci (Fonkeng et al., 2014). Nous mobilisons ici une observation de classe suivie de deux entretiens individuels semi-structurés.

#### **3.3.1. L'observation participante**

Dérouter l'activité « Les Fleurs des langues » implique l'engagement primordial de l'observateur enquêteur exigeant « la pratique d'une observation participante » (Bertucci, 2006, p. 130). C'est une immersion dans le milieu qui consiste à étudier une communauté en participant aux activités de cette communauté et à ses enjeux. L'enseignant bénéficie de son statut et de sa fonction pour utiliser cette méthode lors des activités pédagogiques. Dans cette position, le chercheur doit aussi tenir compte de son propre comportement et l'observer au sein du groupe qu'il étudie. L'observation participante suppose aussi que l'on ne se contente pas d'observer son terrain en restant à l'écart, dans une posture d'extériorité, mais que l'on doit participer aux activités en cours

sur son terrain en adoptant un rôle déjà existant dans la situation étudiée. L'observation est aussi « incontournable dès lors qu'on veut progresser dans une connaissance *descriptive des pratiques enseignantes* [ou, plus largement, des comportements effectifs des individus] » (Bressoux, 2001, p. 43).

Elle est également indispensable au chercheur qui vise un accompagnement des professionnels dans la connaissance de leurs pratiques à partir de rétroactions basées sur des observations systématiques (Hilberg *et al.*, 2004). Ce qui, selon nous, est indiqué pour mettre en évidence des dimensions de la pertinence de l'éducation dans ce dispositif de formation initiale intégrant les biographies langagières.

### **3.3.2. L'entretien individuel semi-structuré**

Grawitz (2001) définit l'entretien comme un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des informations en relation avec le but fixé. Il désigne un dialogue mettant les interlocuteurs dans une situation d'échange sur des thèmes prédéfinis et suggérés par le chercheur. Selon Mvoto (2009), l'entretien individuel est une situation d'interaction verbale de deux personnes désirant co-construire un savoir d'expertise et dégager une compréhension d'un phénomène d'intérêt commun. Les échanges peuvent se faire face à face, par téléphone ou par courriel sur la base d'un guide. Enfin, l'entretien est aussi semi-directif puisqu'un thème précis sert de fil conducteur. L'enquêteur s'est auparavant approprié le guide d'entretien pour ne pas perturber la communication. Par ailleurs, le sujet enquêté n'a pas accès à ce guide afin que la conversation reste la plus naturelle, spontanée et oralisée possible.

L'intérêt d'avoir recours à ces outils réside notamment dans le fait qu'ils s'enrichissent mutuellement. L'observation permet de saisir des actions dans le présent, de prendre du recul et de mettre du contenu sur le discours des acteurs au moment des entretiens ; ces derniers autorisent l'approfondissement de l'observation à travers la rétroaction du chercheur aux personnes observées, le questionnement de points encore en suspens ou qui méritent d'être explicités et la mise en perspective du point de vue des acteurs interrogés sur les moments observés (Lauwerier, 2015).

### **3.4. Techniques d'analyse des données**

Notre recherche mobilise plusieurs techniques de collecte de données. De ce fait, nous tenons compte de la triangulation des outils dans l'analyse à l'exemple de certains auteurs (Raby, 2005 ; Mvoto, 2009, Mian Bi Sehi, 2010). Ainsi, le guide d'entretien conduit à l'analyse thématique. Et l'observation donne lieu à une grille d'observation.

#### **3.4.1. L'analyse thématique**

Ce choix s'avère en effet pertinent pour non seulement décrire de manière systématique certains des aspects abordés dans les différentes trajectoires passées sous la loupe, mais encore pour soutenir aisément la perspective d'une recherche action (Paillé & Mucchielli, 2016), visant par exemple, au terme du processus de recherche, à proposer en retour des pistes didactiques, à partir de mon terrain de recherche.

L'analyse thématique consiste, dans ce sens, à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation. Cette analyse va me permettre la mise en œuvre d'une « transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) » (Paillé & Mucchielli, 2016 : 236).

En ce qui concerne plus précisément cette recherche, j'ai retenu trois thèmes que j'estime saillants dans le corpus et que je vais appeler « focus thématiques » : le premier focus aura en point de mire la prise de conscience de la pluralité des langues, des répertoires plurilingues et de leur complexité, le second portera sur la prise de conscience individuelle et de réflexion sur la notion de plurilinguisme et le troisième thème qui porte sur l'autonomie aura en point de mire les expériences personnelles des personnes interviewées, qu'elles transformeront (ou non) en convictions propres au métier d'enseignant ou en principes pédagogiques à suivre, inaugurant ainsi des gestes professionnels en émergence.

### 3.4.2. Grille d'observation

Observer les dimensions de la pertinence de l'éducation dans le dispositif de formation mis en place fait de nous « *l'instrument de mesure* » (Beaugrand, 1988, p. 289). Le chercheur ne doit pas uniquement reconnaître le comportement lorsqu'il apparaît, mais également le classer, en limitant le recours à la subjectivité et en contrôlant une série de filtres susceptibles de biaiser ses observations (culture, attentes, valeurs, représentations, *a priori*, etc.). Cette méthodologie nécessite donc une *grille d'observation*, c'est-à-dire un langage composé de catégories permettant de décrire de manière précise et objectivée les comportements des sujets (Simon, Boyer, 1974). Cette grille est adaptée à la quatrième question de recherche.

Elle nécessite de définir précisément ce qui va être observé. Plus encore, pour décrire correctement les phénomènes, une grille d'observation doit traiter de ce qui peut être catégorisé ou mesuré, c'est-à-dire des « morceaux d'actions ou de comportements » et non des concepts globaux (Simon, Boyer, 1974). Les catégories de notre grille ont été élaborées à partir des dimensions de la pertinence de l'éducation décrite par Lauwerier (2015).

**Tableau 2 : Grille d'observation des dimensions de la pertinence de l'éducation**

	<b>Eléments observés</b>
1	L'implication des futur-e-s enseignant-e-s de FLE dans la réflexion autour du contenu enseigné
2	La connexion du contenu enseigné à la réalité des futur-e-s enseignant-e-s de FLE
3	L'utilisation des médiums pour favoriser l'enseignement de ce contenu

### 3.4.3. La triangulation du chercheur dans l'analyse

Notre analyse a observé la « triangulation du chercheur » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). La triangulation du chercheur désigne le fait de prendre une distance par rapport à sa démarche, en discutant avec quelqu'un qui n'est pas impliqué dans la recherche. Elle consistait pour nous à consulter autant que possible notre Directeur de mémoire. Outre le souci de crédibilité, la recherche a respecté les précautions déontologiques et méthodologiques de la recherche qualitative.

### **3.5. Précautions déontologiques et critères méthodologiques**

Ce point montre d'abord les précautions déontologiques ensuite méthodologiques.

#### **3.5.1. Précautions déontologiques**

Investir un lieu à des fins de recherche qualitative requiert que le chercheur se mêle temporairement à la vie des sujets humains. Le consentement est donc valable pour recueillir des informations dans un cadre formel tel que l'entretien de recherche (Boukary, 2011). Il identifie des principes éthiques d'une recherche qualitative qui sont entre autres le dialogue avec les informateurs afin de communiquer les buts et les résultats de la recherche, la protection de la vie privée et l'écriture du rapport de recherche pour le rendre compréhensible pour les informateurs. Un nombre de précautions éthiques ont été prises pour honorer à ces principes :

- Le formulaire de consentement complété par les répondants relève les enjeux de la recherche, son engagement de respecter la confidentialité. Le formulaire promet le retour vers les répondants à la fin de la recherche (Annexe I).
- Les données collectées sont codifiées pour voiler l'identité des répondants pour des besoins de confidentialité.

Afin d'assurer son caractère scientifique, notre analyse respecte quatre critères méthodologiques précis : la *fiabilité*, la *crédibilité*, la *transférabilité* et la *confirmation* (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

#### **3.5.2. Critères méthodologiques de la recherche**

Pour lever l'ambiguïté propre à l'évolution de la recherche en sciences humaines, Savoie-Zajc (2000) établit des équivalences entre les termes susmentionnés et ceux usités en recherche quantitative. Selon cet auteur, la crédibilité et la transférabilité font référence à la « validité interne

» et à « validité externe » ; la fiabilité remplace « le critère de fidélité » et la « confirmation » remplace celle de « l'objectivité ».

### **3.5.2.1. La crédibilité**

Selon Savoie-Zajc (2000), la crédibilité fait référence à la reconnaissance de la place des participants. Cette posture du chercheur permet d'apprécier le caractère plausible du sens donné au phénomène étudié. Sans taire sa subjectivité, son imagination ou sa créativité il doit expliquer, expliciter et justifier ses choix épistémologiques et méthodologiques, ainsi que toute décision prise ou tout action posée pendant la recherche, ajoutant ainsi à sa crédibilité.

Afin d'honorer le critère de crédibilité, le chercheur a appliqué : la triangulation des outils, la triangulation des méthodes et la triangulation du chercheur. La première consiste à multiplier les techniques de collectes des informations et conduit à utiliser diverses méthodes d'analyse d'où la triangulation des méthodes. La dernière triangulation désigne le fait de prendre une distance par rapport à sa démarche d'analyse pour avoir d'autres points de vue.

### **3.5.2.2. La transférabilité**

La transférabilité désigne l'extensibilité de l'étude à d'autres circonstances en remplacement du concept de généralisation. Considérant que tout lecteur est un potentiel chercheur « *la transférabilité suppose que les résultats de l'étude peuvent être adaptée aidant ainsi l'utilisateur [...] à mieux comprendre son contexte [...]. Ce critère est partagé entre le chercheur et le lecteur de la recherche* » (Savoie-Zajc, 2000, p.191). En ce sens, notre recherche peut être une source d'inspiration pour un chercheur qui étudie le même domaine en Afrique ou au Rwanda. Ces propos impliquent de respecter les critères de fiabilité et de confirmation.

### **3.5.2.3. La fiabilité**

Le critère de fiabilité désigne « *la cohérence entre les questions posées au départ de la recherche, l'évolution qu'elles ont subies tout au long, la documentation de cette évolution et les résultats de*

*la recherche* » (Savoie-Zajc, 2000, p.190). Son application est observable à travers nos explications des conditions créées, appliquées et adaptées dans le développement de la recherche. Ces explications mettent en exergues la démarche générale de recherche selon des règles connues. Le Critère de fiabilité est aussi appelé *fidélité* (Huberman et Miles, 1991).

#### **3.5.2.4. La confirmation**

La confirmation selon Savoie-Zajc (2000) renvoie à l'ensemble des critères précédemment décrits. Elle désigne un processus d'objectivation, devant se vivre pendant et après la recherche. L'objectif est d'affirmer que « *les données produites sont objectives* » (Savoie-Zajc, 2000, p.192). Nous avons respecté les étapes fondamentales d'une étude qualitative, les principes éthiques et les critères méthodologiques.

Il convient de préciser les limites de notre recherche.

#### **3.5.3. Limites de la recherche**

Tout choix méthodologique présente des limites. En effet, effectuer une étude qualitative portant seulement sur 02 répondants dans un seul établissement scolaire est limitatif et ne permet certainement pas d'étudier les biographies langagières dans toute leur diversité chez les des futur.e.s enseignant.e.s de FLE en formation au TTC Matimba. Par ailleurs, cette étude comporte des limites inhérentes aux recherches qualitatives/interprétatives dont « le biais » comme le révèle Page-Lamarche (2004). Le répondant mû par le désir de rendre service ou de satisfaire le chercheur, ne donne pas toujours des réponses vraies, biaisant les informations. Dans notre cas on peut penser que certains répondants ont donné des réponses pour donner une bonne image d'eux-mêmes.

## **PARTIE IV : Résultats de recherche**

Nous souhaitons à présent mettre en évidence les principaux résultats de notre recherche qui, rappelons-le, porte sur la contribution des biographies langagières des futur-e-s enseignant-e-s de FLE à l'amélioration de la pertinence de l'éducation au Rwanda. Ces résultats seront présentés en deux parties. La première portera sur la mise en évidence dans les fragments biographiques recueillis auprès de futur-e-s enseignant-e-s de FLE, des 3 niveaux de formation à partir desquels nous avons envisagé la formation au(x) plurilinguisme(s). La deuxième partie portera sur la mise en évidence des caractéristiques de la pertinence dans l'observation du dispositif de formation tel que mis en place.

### **4.1. Les biographies langagières**

#### **4.1.1. La prise de conscience de la pluralité des langues, des répertoires plurilingues et de leur complexité**

Selon Causa, le premier niveau « doit mener les futurs enseignants à reconnaître comme des valeurs positives la pluralité des langues/des cultures et les répertoires plurilingues » (Causa, 2012b, p. 64). Cette prise de conscience s'effectue, en grande partie, par l'action enseignante visant la transmission de connaissances (Cicurel, 2007) qui doit amener les formés à reconnaître la pluralité des langues et des cultures, les répertoires plurilingues et la variété/complexité de ces répertoires et leur caractère évolutif.

Ce premier niveau s'observe au niveau des biographies langagières, comme dans les extraits ci-dessous :

#### **Extrait 1**

*D'après mon observation, nous connaissons plusieurs langues mais nous n'avons pas le même niveau de maîtrise du kinyarwanda, du kiswahili, de l'anglais et du français. Cela veut dire que certains ont un meilleur niveau par rapport à d'autres dans ces langues. [...] Donc nous devons échanger sur nos compétences pour améliorer notre niveau. Nous devons*

*travailler ensemble et nous entraider. [...] J'ai essayé de discuter avec mes amis dans ces langues, car si vous connaissez ces langues, vous devez être capable de les utiliser et de les appliquer. [...] Donc, selon toute la classe, ce que je vois, c'est que nous avons des fleurs différentes et cela nous montre que même si ma fleur est composée de trois langues, d'autres en ont quatre. Et cela peut m'encourager à aller auprès de ceux-là et m'encourager à obtenir ou à connaître la langue qu'ils connaissent et que je ne connais pas ou à connaître la langue que je connais mais qu'eux ne connaissent pas. C'est tout*

## **Extrait 2**

*Selon cette activité, il y a aussi l'image qui apparaît maintenant dans mes yeux, ce qui signifie que tous les apprenants de la première année d'apprentissage des langues ont une conscience différente de ces langues. [...] s'il y a des apprenants qui connaissent trois langues ou les quatre langues, cela signifie que nous devons partager, nous devons faire une conversation avec ceux qui connaissent des langues que nous ne connaissons pas. [...] Parce qu'il y a aussi des apprenants qui maîtrisent très bien certaines langues, par exemple le kinyarwanda, il y a des apprenants qui maîtrisent très bien cette langue. Même en français, il y a des apprenants qui sont bons en français, alors j'ai décidé d'essayer d'engager une conversation avec eux pour que mon niveau de langue puisse augmenter. [...] J'ai aussi découvert que certains camarades avaient des faiblesses dans l'utilisation du français. Certains d'entre eux m'ont dit qu'ils avaient un problème avec leur milieu d'origine, dans lequel ils avaient étudié à l'école primaire et secondaire.*

Le travail de mise en mots a permis aux futur-e-s enseignant-e-s de reconnaître la pluralité des langues et d'envisager des pratiques plus actives et participatives pour enrichir leurs répertoires linguistiques. Ils.Elles sont passé.e.s du rôle de récepteurs passifs qui absorbent des connaissances au rôle d'acteurs qui s'impliquent davantage dans le processus d'apprentissage en collaborant avec leurs camarades dont le répertoire semble plus varié et qu'ils perçoivent comme expert d'une langue qu'ils ne maîtrisent pas eux-mêmes. Cela a un certain nombre de retombées positives sur les futur-e-s enseignant-e-s, comme le renforcement de leur confiance et le développement des compétences qui se fait à travers le contact avec les autres. Ce qui constitue une pratique prometteuse de transformations à la fois individuelles et collectives, porteuses de valeurs positives vis-à-vis de la pluralité des langues/des cultures.

#### 4.1.2. La prise de conscience individuelle et l'articulation des savoirs à ses expériences

Pour le deuxième niveau, Causa parle de prise de conscience individuelle de la compétence plurilingue permettant ainsi « aux futurs enseignants de se reconnaître en tant que “plurilingues” [...] et les aider à contrecarrer une idée diffuse selon laquelle le fait d’enseigner une langue étrangère signifie en maîtriser toutes les compétences ou encore d’avoir une compétence de “natif” dans cette langue » (Causa, 2012b, p. 64). Dans son modèle formatif, cette prise de conscience individuelle doit participer à la reconnaissance du plurilinguisme des élèves.

C’est à ce niveau que la biographie langagière devient un outil extrêmement intéressant pour enclencher, chez le futur enseignant, cette prise de conscience qui se manifeste à la fois dans le récit de ses expériences de vie et dans la contextualisation et l’articulation des savoirs à ses expériences.

##### Extrait 3

*Le kinyarwanda est ma langue maternelle. Nous l'utilisons toujours car tous nos parents n'ont pas appris ces langues étrangères. Je change donc de langue en fonction des membres de la famille, parce que je veux que tous les membres de la famille comprennent ce que nous disons. Et je peux changer de langue quand je suis avec mes frères et sœurs. Nous utilisons l'anglais. Parfois j'aime discuter avec mes aînés et quand je commets une erreur ils me corrigent. Et l'autre façon dont j'apprends les langues à la maison, j'aime regarder des films étrangers qui ne sont pas expliqués (traduction sous-titrée) et j'essaie de faire une recherche sur les nouveaux mots que j'ai compris dans ce film. Et quand mon père est à la maison, parfois nous parlons un peu français. [...] Quand j'étais à l'école primaire, on utilisait habituellement l'anglais, parce que le français était au niveau bas. C'est pour cela que ma fleur est constituée de trois langues, français, anglais et kinyarwanda. Car je n'ai pas appris le kiswahili avant d'arrivée au TTC. Donc cette fois je peux dire que c'est la base. [...] La raison pour laquelle j'aime ces langues est qu'elles sont utiles dans notre vie quotidienne. L'anglais peut m'aider à converser avec d'autres personnes. Parce que lorsque j'ai des membres de ma famille qui sont à l'étranger, il m'est facile de communiquer avec eux et avec mes pairs.*

#### Extrait 4

*Quand j'étais enfant, j'utilisais le kinyarwanda. Une autre chose que je peux dire, c'est que lorsque je reçois des visiteurs à la maison, surtout ceux qui sont mes amis, j'ai l'habitude de converser avec eux en anglais. J'aimais ces langues et quand j'étais à l'école, on enseignait le français, l'anglais et le kinyarwanda, mais pas le kiswahili. Mais il n'y avait pas de bon niveau d'étude du français. Car nous pensions que le français ne pouvait pas nous aider à développer notre expression orale. Nous développons uniquement l'expression écrite et la compréhension orale. [...] Quand je suis à la maison, j'essaie d'utiliser les langues parce que mes parents connaissent le français et l'anglais, et j'essaie de leur demander des mots français et ils me répondent et j'essaie d'utiliser diverses langues comme l'anglais. Au début, je parlais anglais uniquement quand j'étais à l'école, c'était la langue de l'école. J'ai essayé de faire ce que vous appelez une traduction. [...] A l'époque, je voyais ces enseignants durant les manifestations scolaires, essayer de faire des annonces aux élèves pendant que nous étions à l'assemblée. J'avais l'habitude de faire cette traduction. Par exemple, lorsqu'ils essayaient de faire des annonces en kinyarwanda, j'essayais de les faire en anglais.*

Les formé.e.s se racontent à travers leurs rapports aux langues et de leur évolution au cours de leurs histoires (approche diachronique), et construisent du sens (approche synchronique), comme le montre les extraits ci-dessus. La mise en mots de leurs rapports aux langues passe par un travail de catégorisation (le contexte, la maîtrise, la régularité, la temporalité et l'affect) et leurs interactions.

C'est également à ce niveau que le travail de contextualisation des savoirs enseignés en vue de leur appropriation s'observe dans les biographies langagières. Il se manifeste par la référence à des concepts travaillés dans les cours et utilisés pour décrire leurs rapports aux langues mais dont la restitution rend compte de la complexité à les convoquer pour exemplifier leur vécu. C'est le cas notamment avec les notions de langue maternelle, langue de l'école (scolarisation), parler/expression orale, écrire/expression écrite, écouter/compréhension orale, lire/compréhension écrite.

La capacité à se raconter rend compte d'un travail de compréhension de son capital langagier et culturel et fait appel à des processus de sélection qui débouchent sur des savoirs simplifiés par leur réinterprétation en lien avec les expériences langagières.

### 4.1.3. La construction d'un « répertoire didactique »

Le troisième niveau dans le modèle de Causa qui correspond à la transmission de « pratiques plurilingues » visant l'autonomie de l'enseignant dans la mise en place d'une éducation plurilingue et pluriculturelle (voir Coste, 2010) est également repérable dans les écrits réflexifs des futurs enseignants biographés. La possibilité qui leur est donnée de mener une réflexion intime sur les langues qui ont jalonné leur parcours, alimentée par des connaissances théoriques et pratiques, permet d'envisager son action enseignante en dehors de ses propres modèles d'apprentissage et des discours et représentations sociales non scientifiquement étayés (Salim, 2020).

#### Extrait 5

*Et cela peut m'aider, car je serai enseignante à l'avenir, à enseigner aux enfants et à leur expliquer ce que je sais en rapport avec la langue que j'enseigne, comme l'anglais ou le français, et cela peut m'aider à fournir plus d'informations sur ce que je connais. [...] D'un autre côté, les fleurs des langues peuvent aussi m'aider à avoir comme un plan ou un objectif de ce que j'enseignerai à mes apprenants une fois que je serai professeur de ces langues. En leur donnant confiance en eux-mêmes dans la reconnaissance de ces quatre compétences, mais ce sont quatre compétences dans chaque langue : lire, écrire, parler, écouter [...] Par exemple, pour former des groupes d'apprenants, je prendrai ceux dont je verrai qu'ils ont plus de connaissances que les autres dans différentes langues. En les mélangeant ou en les répartissant avec les apprenants qui ont une faible capacité de parler ces langues. Par exemple, en créant ces groupes et vérifier s'ils essaient d'atteindre le niveau de parler ces langues mais plus en profondeur.*

Cette étape, particulièrement importante dans la construction de l'agir enseignant, ne peut être amorcée sans l'intervention du formateur et son travail d'accompagnement, sorte d'*interaction de tutelle* au sens de Bruner (1983), reposant sur des actions de guidage, d'accompagnement et de médiation de la part du formateur.

L'introduction de savoirs légitimes et de leurs transformations en savoir situés, s'effectue dans des contextes potentiellement formatifs (CPF) selon Cambra Giné (2007), favorisant ainsi alternance

entre apports théoriques, activités réflexives comprenant la démarche biographique et actions de terrain (voir également Causa, 2012a). C'est dans cette dynamique que le futur enseignant parvient à agir de manière efficace, à développer des attitudes ouvertes à l'altérité, à mettre en place une médiation langagière :

## **Extrait 6**

*De mon côté, la prise de conscience que j'ai acquise grâce à cette activité des Fleurs des Langues aura un impact positif sur mes futurs apprenants. Car lorsque j'enseignerai, par exemple, le français, j'essaierai de faire le lien avec d'autres langues. Par exemple, je peux utiliser l'anglais et ensuite le français pour aider ces apprenants à comprendre, à mieux comprendre cette langue qu'est le français. [...] Par exemple, en tant que professeur, vous dites quelque chose en français et ensuite vous nous expliquez en anglais afin d'obtenir une meilleure compréhension. Moi aussi, j'utiliserai cette stratégie pour essayer de relier ces langues, d'utiliser le kinyarwanda, le français et même l'anglais pour relier ces langues dans les mêmes leçons. Et je motiverai aussi mes élèves. [...] Quand je donne un cours, par exemple un cours de français, j'essaie de motiver mes élèves. Après avoir dit quelque chose en français, j'essaie de les motiver en leur disant "félicitations", "continuez comme ça", etc. [...] Quand on essaie de faire quelque chose en français, vous nous donnez une motivation. C'est exact, oui. Moi aussi, j'utiliserai cette stratégie et je sais que c'est une prise de conscience que j'ai acquise grâce aux fleurs des langues. [...] Je sais que cela aura un impact positif sur mes futurs apprenants. Oui, je vais combiner ou mélanger ces langues.*

## **4.2. Les outils de la pertinence**

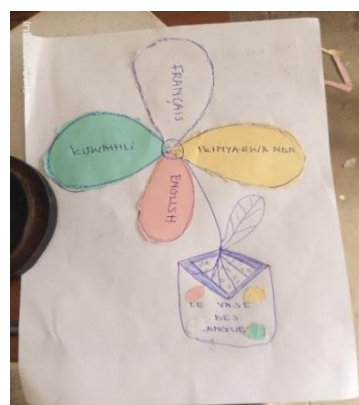
### **4.2.1. L'implication des futur-e-s enseignant-e-s de FLE dans la réflexion autour du contenu enseigné**

Nous avons vu dans la caractérisation de la pertinence que l'implication des communautés dans la réflexion autour du contenu enseigné pourrait favoriser une meilleure réponse aux besoins des apprenants et permettrait ainsi une éducation ayant plus de sens. Puisque nous nous intéressons ici plus particulièrement aux futur-e-s enseignant-e-s de FLE, nous avons tenté de rendre compte de

leur implication dans la réflexion autour du contenu enseigné dans le cadre de la formation incluant la démarche biographique.

Les formé.e.s ont été sollicité.e.s et écouté.e.s pour concevoir le contenu enseigné. Ainsi, ils.elles ont eu une posture active. Nous l'avons constaté dans la formation observée. Ils.elles ne se sont pas contenté.e.s de recopier ce que le formateur leur dicte et ont enrichi le contenu proposé.

Au cours de l'activité les Fleurs des langues, de façon collégiale, les formé.e.s ont attribué des couleurs aux quatre langues présentées dans la classe. Il s'agit du blanc pour le français, du jaune pour le kinyarwanda, du rose pour l'anglais et du bleu pour le kiswahili. Cette expérience aboutit à la réalisation d'une fleur montrant pour chaque élève sa biographie langagière. L'ensemble des fleurs artistiques sont présentées, discutées et commentées en classe, ces commentaires sont révélateurs des informations sur les représentations et les attitudes des élèves sur chacune des langues de leur répertoire ainsi que sur leur apprentissage.



**Image 1 : Réalisation d'une fleur des langues**

Au terme de la séance, toutes les fleurs de la classe ont été affichées pour former un jardin linguistique.



**Image 2 : Le jardin linguistique de la 1<sup>ère</sup> année Langues & éducation**

Les formé.e.s vont en plus proposer que les fleurs des langues soient récoltées à la fin de l'activité et conservées dans un panier « Agaseke » qui est un type de panier, tissé à la main à partir d'herbes naturelles, de roseaux et de fibres de sisal. Ce panier est un symbole de paix dans la tradition Rwandaise. Il est omniprésent dans les cérémonies de mariage et de célébration des naissances et sert principalement à conserver les présents que les familles s'échangent à ces occasions. Ainsi conservées, la pluralité des langues devient symbole de paix et de diversité qui doit être préservée.



**Image 3 : Panier “Agaseke”**

La notion d'implication qui est de plus en plus au centre des interrogations dans le milieu de la recherche en sciences humaines et sociales (Ardoino, 2000 ; Pagès, 2006) ressort clairement dans cette activité. Sun-Mi, Barbier et Verrier (2007) les déclinent en trois dimensions :

- « être impliqué » dans cette expérience signifie faire partie intégrante d'un système constitué d'interactions et d'échanges, de droits et de devoirs qui met en lien l'ensemble de la communauté éducative, au-delà des membres pris isolément ;
- « s'impliquer » veut dire que chaque membre manifeste son désir de savoir et d'action au sein de ce réseau. L'élève va donc mettre en exergue son propre désir dans la situation éducative et l'orienter, dans la mesure de ses moyens, pour le meilleur ou pour le pire (Sun-Mi et *al.*, 2007) ;
- et « impliquer » est le résultat de l'implication de chaque individu sur l'ensemble des autres par le biais de ces interactions. Ainsi, l'élève constate que ce qu'il dit aux autres au sujet de ce qu'il a appris bouleverse parfois leurs représentations personnelles et sociales. Il en reçoit également des feedbacks, non sans certaines secousses.

En bref, l'analyse des données montre que la contribution des futur-e-s enseignant-e-s de FLE à la conceptualisation de l'activité a été effective et que ceux.celles-ci ont contribué en substance à la réflexion autour du contenu enseigné.

#### **4.2.2. La connexion du contenu enseigné à la réalité des futur-e-s enseignant-e-s de FLE**

Pour démarrer l'activité les Fleurs des langues, nous avons utilisé des images de l'arche d'entrée/de sortie du district de Ruhango au Rwanda où différentes langues sont représentées. Ce type d'ouvrage qui existe à l'entrée/la sortie de plusieurs districts du Rwanda, présente un double message (Bienvenue au district de Ruhango --- Bon voyage), écrit ici en trois langues : le kinyarwanda, l'anglais et le français. Il s'est agi d'amener les formé.e.s, à partir de l'analyse de ce message plurilingue issu de leur environnement, à une comparaison entre leurs langues et la langue cible qu'est le français.



*Image 4 : Arche d'entrée/sortie du district de Ruhango*

Cette ressource ancrée dans le contexte rwandais est en lien direct avec le vécu des formé.e.s et permet de situer la problématique du plurilinguisme plus près de leur milieu. Ce contenu fait sens pour les futur-e-s enseignant-e-s de FLE puisqu'il traite d'un contexte qu'ils connaissent, enjeu principal de la pertinence de l'éducation. Ce qui est en congruence avec la nécessité de proposer des contenus qui doivent être intégrés de manière à ce que les élèves soient compétents pour régler des problèmes du vécu quotidien. Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné dans la définition de la pertinence, celle-ci suppose de ne pas s'enfermer dans des problématiques simplement locales, mais de s'ouvrir au reste du monde, ce qui est le cas avec plurilinguisme.

Enfin, un autre élément incontournable lorsque l'on traite de la pertinence, et en particulier de la volonté de permettre une éducation qui ait du sens pour tous les apprenants, correspond à la prise en compte de leur diversité sociale et culturelle, d'autant plus dans des contextes comme au Rwanda où il y a une forte diversité culturelle, à travers notamment les différentes langues présentes dans le champ de l'enseignement. Cette ressource va dans le sens d'une reconnaissance de cette pluralité linguistique et donc de la diversité, enjeu principal de la pertinence de l'éducation. Et au-delà des contenus, il est également incontournable d'analyser les médiums utilisés pour les transmettre. C'est ce dont nous souhaitons traiter à présent.

### 4.2.3. L'utilisation des médiums pour favoriser l'enseignement de ce contenu

À côté des contenus proposés pour permettre une éducation pertinente, il est également incontournable d'analyser les médiums utilisés pour transmettre ces contenus. Nous avons souhaité mettre en évidence l'utilisation des langues dans l'activité observée. Dans quelle mesure le choix des langues contribue-t-il à la pertinence de l'activité biographie langagière ?

Au Rwanda le français, l'anglais, le kiswahili et le kinyarwanda ont toutes le statut de langue officielle. Ces quatre langues sont utilisées dans le système éducatif rwandais : dans les écoles publiques le kinyarwanda est utilisé au premier cycle de l'école primaire (p1-p3) et l'anglais est le seul médium pour l'enseignement des autres disciplines, du deuxième cycle de l'école primaire jusqu'à l'université. Le français et le kiswahili sont enseignés mais comme matière complémentaire dans les écoles publiques primaires et secondaires, avec une charge horaire variable.

Les futur-e-s enseignant-e-s de FLE ont réagi positivement pendant les activités observées car le contenu enseigné intègre des langues d'instruction familières. Il a explicitement pris appui sur les connaissances et savoir-faire langagiers et (inter)culturels acquis dans l'apprentissage Kinyarwanda pour l'enseignement du français qui est la langue cible. Et de nombreuses études ont mis en avant les effets positifs de l'utilisation de langues familières à côté de la langue officielle d'instruction. L'avantage de l'utilisation de langues familières par les apprenants et les enseignants a été mis en évidence par la recherche (Hassana *et al.*, 2006) :

- La progression des apprentissages allant du connu à l'inconnu ;
- Une meilleure communication entre les élèves et les apprenants (méthodes pédagogiques efficaces et centrés sur l'apprenant ;
- Une meilleure intégration de la culture africaine dans les programmes scolaires ;
- Un enseignement plus efficace de la langue officielle/étrangère comme matière d'instruction.

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères a comme particularité l'utilisation de l'objet même - la langue - comme outil : quand on apprend ou qu'on enseigne une langue, on utilise une

langue pour communiquer. L'utilisation de la langue-outil Kinyarwanda permet que l'enseignement ait du sens pour reprendre une caractéristique majeure de la définition proposée plus haut. En tant que langue nationale, elle est généralement considérée comme un atout par et pour les communautés locales qui voient entre autres un moyen de respecter leur culture, de comprendre l'enseignement et de s'ouvrir sur l'extérieur grâce à l'introduction du français (Lauwerier, 2010).

Une recherche-action a permis de mettre en évidence des impacts positifs de ce type d'expérience :

Les langues nationales s'avèrent être des médiums efficaces dans l'enseignement formel et des raccourcis efficaces qui permettent des économies tout en contribuant à relever le niveau de l'efficacité interne et externe du système éducatif. La présente recherche-action établit clairement que les langues nationales que les enfants maîtrisent bien au moment de leur entrée à l'école, au lieu de constituer un handicap pour la maîtrise du français, selon un préjugé tenace, constituent, bien au contraire, de puissants moyens d'accélération des apprentissages et de facilitation de l'enseignement et de l'acquisition du français (Ilboudo, 2009, p. 19).

Nous pouvons relever que la formation initiale intégrant une démarche biographique a effectivement permis aux futur-e-s enseignant-e-s de FLE d'obtenir les outils d'une éducation pertinente. Nous avons montré qu'ils.elles ont été impliqué.e.s dans la réflexion autour du contenu enseigné, que le contenu enseigné au cours de cette formation a fait sens pour les formé.e.s, et que les médiums utilisés sont adaptés pour permettre plus de pertinence.

## **PARTIE V : SOLUTIONS PRATIQUES**

Notre recherche nous a permis de mettre en évidence la contribution des biographies langagières des futur-e-s enseignant-e-s de FLE à l'amélioration de la pertinence de l'éducation au Rwanda. L'enseignement/apprentissage du français au Rwanda doit désormais compter avec une réalité plurilingue des répertoires langagiers des apprenants. Il apparaît donc urgent de former les enseignants de langues en général et les enseignants de FLE en particulier à plus d'ouverture à la réalité plurilingue des usages des langues qu'en font les apprenants. C'est la raison pour laquelle nous proposons à l'intention de ces enseignants en formation initiale, des pistes pour une initiation à l'adoption d'une posture de praticien réflexif et pour l'acquisition des outils d'une éducation pertinente.

Ces pistes s'adressent de manière générale aux TTC du Rwanda mais visent plus spécifiquement une insertion dans le terrain du TTC Matimba même. Dans une perspective d'ouverture au plurilinguisme et à l'interculturel dans les actions de formation à l'enseignement des langues, nous focaliserons plus particulièrement notre attention sur la mise en place d'une solution pratique pour amener/guider graduellement par des activités ciblées les futur-e-s enseignant-e-s de FLE à réfléchir sur leurs représentations concernant le statut sociolinguistique de l'enseignant de langue étrangère, sur l'image et la relation qu'ils entretiennent avec la langue enseignée ainsi qu'à leur faire prendre conscience de leur plurilinguisme et du regard qu'ils portent sur eux-mêmes en tant que locuteurs plurilingues.

### **5.1. Contexte de l'activité**

Cette activité la *Fleur des langues* a été menée au Rwanda au cours de l'année scolaire 2023-2024. Précisément aux mois d'avril et mai 2024. Elle a été réalisée auprès de 45 futur.e.s enseignant.e.s de la spécialité *Languages & Education*, en formation initiale au TTC Matimba. Ils.elles sont formé.e.s pour enseigner le Kinyarwanda, l'anglais, le français et de kiswahili dans les écoles primaires du pays. Tous.tes natifs.ves, ils.elles ont suivi l'essentiel de leur cursus scolaire dans le système éducatif rwandais avant d'être admis.es au TTC. Ce groupe est en 1<sup>ère</sup> année de formation. L'activité s'est déroulée dans le cadre de nos enseignements de didactique du FLE où, de notre

position de formateur, nous avons mis en œuvre une ingénierie de formation incluant une démarche biographique.

## **5.2. Description de l'activité**

Pour la conception de notre dispositif, nous avons utilisé des outils formatifs qui d'une part rendent l'apprentissage et l'enseignement du français plus pertinent et efficace, et d'autre part, participent au développement d'une posture réflexive et à la sensibilisation à une éducation plurilingue et interculturelle chez des futurs enseignants de FLE en première année. Ces outils agissant tous selon une perspective actionnelle, prennent en compte la diversité linguistique et culturelle. Nous les présentons.

L'activité a pour objectif final de faire prendre conscience aux élèves de l'existence du plurilinguisme à deux niveaux : celui du groupe classe et celui des individualités. Pour accéder à cet objectif, différentes étapes ont été réalisées. La première a été d'amener à une comparaison des langues entre elles et de faire apparaître les compétences langagières. La seconde a été de dresser l'état des lieux du répertoire linguistique de chaque participant.e. La troisième a été de réaliser collectivement un objet représentant le plurilinguisme. La quatrième a été de mener un entretien biographique avec deux participant.e.s (un homme et une femme).

Le déroulement des étapes a été le suivant : découvrir les images de l'arche d'entrée/de sortie du district de Ruhango au Rwanda, sur laquelle est affiché un double message (Bienvenue au district de Ruhango et Bon voyage), écrit ici en trois langues : le kinyarwanda, l'anglais et le français. Il s'est agi d'amener les futur-e-s enseignant-e-s, à partir de l'analyse de ce message plurilingue, à une comparaison entre leurs langues et la langue cible qu'est le français. Le message est d'abord lu en kinyarwanda.

Nous avons identifié dans la classe 4 participants désignés comme expert de chaque langue. Ils vont lire les phrases et accepter ou non les prononciations proposées par les autres participants. Face à plusieurs échecs, les participants ont été invités à se demander pourquoi ils ne parviennent pas à prononcer les phrases, à faire l'état des lieux des différences entre le français, leurs langues.

La traduction et la prononciation en Kiswahili ont été dévoilées par l'expert de cette langue. S'effectua alors un travail de comparaison entre les trois langues présentes sur l'arche et le kiswahili écrit au tableau, le but étant de faire apparaître les divergences et les points communs entre les langues à plusieurs niveaux linguistiques (syntaxe, écriture, phonétique etc.).

Les divergences et points communs établis, les futur-e-s enseignant-e-s ont dressé une liste résumant ce qu'ils avaient pu faire ou non avec les langues. Une fiche leur a ensuite été distribuée et expliquée (Annexe 2). Les futur-e-s enseignant-e-s l'ont remplie individuellement. Sur celle-ci se trouvait la liste des compétences dressée auparavant, avec un espace blanc où mettre la ou les langue(s) dans laquelle (lesquelles) chaque élève possédait la compétence donnée. La fiche a été collée dans le cahier pour pouvoir être réutilisée par la suite.

Ces activités ont un objectif : dresser l'état des lieux des langues en présence dans la classe et par futur-e enseignant-e et découvrir les compétences en langue et par langue. Pour avoir un objet représentatif et collectif de ces activités, du matériel a été distribué pour que chaque participant puisse créer sa fleur des langues. Adapter à notre contexte, chaque participant.e, sur des pétales de fleur, attribue une couleur à chaque langue qu'il.elle comprend et vient ensuite coller sa fleur au tableau pour former le jardin linguistique de la classe. Le jardin ainsi formé par toutes les fleurs représentera la diversité linguistique de la classe.

L'activité se termine par un entretien biographique avec deux participants, encadré par l'action enseignante. Il vise la verbalisation des expériences langagières éclairée par l'apport de savoirs légitimes, permettant ainsi aux les futur-e-s enseignant-e-s de FLE une relecture de l'expérience. Pris individuellement, cette étape permet à chacun de porter un regard rétrospectif sur son expérience langagière du temps où il/elle était enfant à la maison, puis apprenant à l'école. 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 doivent susciter chez lui/elle une réflexion sur l'efficacité des modèles didactiques en vigueur lorsqu'il/elle 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.

### 5.3. Analyse de l'activité

Cette activité s'est déroulée en quatre étapes : une analyse comparative, un remplissage de fiches individuelles, une conception individuelle d'une fleur des langues et l'assemblage des fleurs pour former le jardin linguistique de la classe et l'entretien biographique. L'objectif final de l'activité est de créer un objet collectif représentant les plurilinguismes individuels et le plurilinguisme collectif du dispositif et de développer une posture réflexive. Chaque étape a ses propres objectifs, et implique un cheminement vers l'apparition et la prise de conscience des plurilinguismes.

En premier lieu, une analyse comparative des différentes langues en présence dans la classe a été organisée. Elle a pour but d'amener les futur-e-s enseignant-e-s à réfléchir, analyser et discuter sur les langues et leurs langues et dans le même temps de faire apparaître les compétences langagières. Ce premier travail s'inspire de la méthode « Comparons nos langues » de Nathalie Auger (2005), prônant l'analyse comparative des systèmes linguistiques pour impliquer l'élève dans son apprentissage et lui faire acquérir des compétences métalinguistiques (et linguistiques). La base de l'activité de comparaison a été la découverte des images de l'arche d'entrée/de sortie du district de Ruhango sur laquelle on peut lire un double message (Bienvenue au district de Ruhango et Bon voyage), écrit ici en trois langues : le kinyarwanda, l'anglais et le français. Les futur-e-s enseignant-e-s qui réussissent à lire correctement le message sont considérés comme expert et représentant de la langue. L'arche ayant été construite avant que le Kiswahili ne devienne langue officielle au Rwanda, l'absence de sa représentation sur l'arche devient le prétexte pour identifier un expert de cette langue dans le groupe classe.

Ce déroulement a suscité un réel intérêt de la part des futur-e-s enseignant-e-s de FLE, tous.tes très actif.ve.s. Prononcer/traduire des phrases en kinyarwanda, en kiswahili, en anglais et en français, définir les différences et similarités entre les langues a créé une participation collective dynamique et conviviale. La/l' diversité/altérité est présente, respectée par tous.tes et objet de curiosité. Par cette phase de comparaison, les futur-e-s enseignant-e-s ont pu prendre du recul sur leur(s) propre(s) langue(s) pour la (les) comprendre et l'(les) analyser, mais également pratiquer sur d'autres langues pour enrichir leurs connaissances. Le formateur, en retrait, régule l'activité pour orienter, si besoin, les interventions des participant-e-s vers les points essentiels de différenciation

et convergence des langues et pour mettre en mots les compétences langagières. En faisant face à leurs difficultés pour prononcer les messages de l'arche dans les différentes langues, les futur-e-s enseignant-e-s ont abordé différents points des systèmes linguistiques tels que la syntaxe ou encore la phonétique.

Les futur-e-s enseignant-e-s prennent conscience et utilisent leurs propres connaissances, leurs compétences déjà acquises, qu'elles soient linguistiques ou métalinguistiques pour traduire d'autres phrases de leur choix. Ils.Elles mettent en place, de manière quasi autonome, une compétence plurilingue en faisant des déductions, des liens entre les systèmes linguistiques en s'appuyant sur les leurs. Grâce au travail fait quasiment en autonomie, les futur-e-s enseignant-e-s s'impliquent et se définissent comme experts, valorisant ainsi leurs savoirs.

À la suite de l'analyse comparative, les futur-e-s enseignant-e-s ont complété une fiche individuelle présentant les différentes compétences langagières définies antérieurement (annexe 2). L'objectif est pour le formateur de dresser l'état des lieux des langues en présence dans le dispositif et de faire apparaître aux formé.e.s leur plurilinguisme. Les participant.e.s remplissent en effet chaque compétence langagière par la (ou les) langue(s) correspondante(s). Ils.elles précisent leur propre répertoire linguistique, qui n'est plus uniquement constitué de leur langue maternelle mais également de langues en cours d'apprentissage.

La réalisation des fleurs individuelles (Kervran, 2006) va permettre de représenter ce répertoire linguistique selon un code couleur commun. Il s'agira du blanc pour le français, du jaune pour le kinyarwanda, du rose pour l'anglais et du bleu pour le kiswahili. L'analyse des pétales nous a permis de constater la présence de 4 langues dans la classe : le kinyarwanda, l'anglais, le français et le kiswahili. Deux langues majoritaires en nombre de Locuteurs : le kinyarwanda, l'anglais. Nous avons pu ainsi avoir une vue d'ensemble du répertoire linguistique collectif et voir où les difficultés peuvent apparaître. Les pétales permettent aussi à l'enseignante de voir la place du français dans le répertoire linguistique de chaque participant.e, à quelles compétences elle est associée et ainsi les apprenants définissent leurs difficultés en langue française, pour en tenir compte par la suite dans les activités collectives mais surtout individuelle pour améliorer

l'apprentissage de chacun en mettant plus ou moins l'accent sur le développement de certaines compétences.

Enfin, pour ne pas oublier la dimension collective du plurilinguisme, les fleurs des langues furent toutes assemblées pour créer/afficher le jardin linguistique de la classe. Les fleurs furent ensuite récoltées et conservées dans un panier Agaseke comme pour préserver la diversité linguistique de la classe et lui attribuer la valeur patrimoniale de paix que symbolise ce panier dans la culture rwandais.

A partir de l'entretien biographique nous observons que cette activité a suscité une prise de conscience personnelle chez les futur-e-s enseignant-e-s. En retraçant leur propre parcours linguistique, ils ont pris conscience de la diversité des situations d'apprentissage et des langues en contact dans leur vie. Cette démarche favorise une réflexion approfondie sur leurs propres représentations liées aux langues et aux cultures. Les futur-e-s enseignant-e-s réalisent que chaque apprenant possède un parcours linguistique unique, marqué par des expériences, des motivations et des difficultés spécifiques. Cette prise de conscience les amène à envisager des approches pédagogiques plus individualisées et adaptées aux besoins de chacun. La démarche biographique permet aussi de déconstruire les idées reçues sur le plurilinguisme qui serait « parfait » et de montrer sa complexité. En explorant leurs propres histoires linguistiques et culturelles, les futur-e-s enseignant-e-s développent une curiosité pour les autres langues/cultures et une ouverture d'esprit. Ils sont ainsi mieux à même de transmettre ces valeurs à leurs élèves et de favoriser une classe inclusive.

Chaque individu est plurilingue à sa manière, même s'il ne maîtrise pas plusieurs langues à un niveau expert. La démarche biographique permet de mettre en lumière la diversité des compétences linguistiques de chacun, y compris les langues parlées à la maison, les codes langagiers spécifiques à certains contextes.

Enfin la démarche biographique incite les futurs enseignants à se questionner sur les implications de leur propre parcours sur leurs pratiques pédagogiques. Ils peuvent ainsi identifier les forces et les faiblesses de leur approche et développer une pédagogie plus adaptée aux besoins et aux spécificités de leurs futurs élèves. En analysant leurs propres expériences d'apprentissage, ils

peuvent considérer les méthodes qui ont été efficaces et celles qui ont été moins efficaces, et ainsi ajuster leurs pratiques en conséquence.

En intégrant cette approche dès la première année de la formation initiale, on permet aux futur-e-s enseignant-e-s de FLE de considérer les différentes réalités linguistiques et culturelles présentes dans la classe, ce qui les amène à se questionner sur la pertinence et la représentativité des contenus qu'ils proposeront à leurs apprenants. Ils sont ainsi incités à diversifier les sources, à inclure des matériaux authentiques, didactiser le patrimoine culturel afin de promouvoir une vision plus nuancée et inclusive du monde. Et lorsque les contenus sont contextualisés et en lien avec leurs expériences, lorsque le contenu intègre les langues familières, les futurs enseignants sont plus motivés et engagés dans leur apprentissage, mais surtout s'impliquent dans la réflexion autour du contenu enseigné. En reliant les concepts théoriques à des situations concrètes, on favorise un meilleur transfert des compétences vers la pratique professionnelle. Les futurs enseignants sont encouragés à développer leur esprit critique et à construire leur propre réflexion. Ce qui les met en phase avec les réalités de la classe et leur permettra de proposer des enseignements plus pertinents pour améliorer la qualité de l'éducation au Rwanda.

#### **5.4. Les limites de l'activité**

La première limite identifiée est que l'activité de traduction des phrases aux choix des participant.e.s s'est faite à tâtons. Certaines langues sur lesquelles elle se base ne sont pas connues de nous. Nous avons dû nous baser sur nos propres acquis rudimentaires en kinyarwanda et sur des déductions, confiant presque totalement le rôle d'expert aux participant.e.s. Ce qui nous a parfois mis dans le doute. Cette activité aurait pu faire l'objet d'un travail collectif impliquant les autres formateurs de langues du TTC Matimba. Car la diversité linguistique qui se caractérise par une complexité variable doit être appréhendée de manière pluridisciplinaire (Oustinoff, 2013). Mais le regard sur les langues et leur enseignement/apprentissage dans les TTC du Rwanda reste essentiellement centré sur des approches qui envisagent les langues comme indépendantes les unes des autres, comme cloisonnées. Ce qui ne permet pas d'associer les autres enseignants/formateurs de langues du TTC Matimba à une telle activité. Cette situation ne favorise pas la construction de passerelles entre les langues, les contenus et les programmes. Ce qui limite la valorisation et l'exploitation du plurilinguisme au sein d'un même établissement. Et condamne cette activité, pour

le moment, à être menée uniquement dans le cadre des enseignements de didactique de FLE. Pour remédier cette situation, nous pouvons envisager comme perspectives à ce travail une sensibilisation des autres enseignants/formateurs de langues du TTC Matimba aux pratiques plurilingues, notamment les approches plurielles, prémices de la mise en place d'une véritable didactique intégrée des langues qui aboutirait à une meilleure gestion des autres langues dans l'apprentissage de la langue cible, autre que le français.

La seconde limite concerne l'appropriation de la démarche biographique et des outils de la pertinence de l'éducation. Notre accompagnement n'ayant été effectif que durant la formation initiale théorique des enseignants, nous ne pouvons conclure à une appropriation effective des activités réalisées avec ces derniers. En effet, l'appropriation est un processus complexe « d'intégration, partielle ou totale, d'un objet ou d'un dispositif à la culture propre de l'acteur » (Theureau, 2011, p. 11). Ce processus s'effectue par phases, par étapes progressives durant lesquelles l'enseignant va simultanément interpréter et transformer l'outil mis en œuvre, mais également modifier ses perceptions initiales et ajuster ses pratiques d'enseignement (Belanger et al., 2012 ; Dupriez, 2015 ; Duthoit & Metz, 2012). On sait toutefois que proposer aux enseignants des outils et des ressources didactiques de qualité présage peu de l'usage qui en sera fait et des bénéfices potentiels pour les apprentissages des élèves (Chartier, 2000 ; Dupriez, 2015). En effet, ces outils didactiques ne produisent pas systématiquement les effets attendus sur les apprentissages des élèves, en raison de la double médiation qui sépare les outils et les visées : d'une part, l'appropriation des outils par l'enseignant implique des adaptations liées au contexte et, d'autre part, l'usage de ces outils par les élèves dépend de multiples facteurs motivationnels et organisationnels (Dupriez, 2015). Les recherches qui se sont intéressées à l'appropriation d'outils ou de nouvelles pratiques (Belanger et al., 2012 ; de Vaujany, 2006 ; Duthoit & Metz, 2012) considèrent que ce processus doit s'inscrire dans une temporalité plus ou moins longue (Penneman, et al. (2016). De ce fait, les dispositifs d'accompagnement doivent permettre un travail dans la durée, centré sur le partage de pratiques et sur la compréhension des expériences positives et des difficultés rencontrées lors de l'usage de l'outil proposé (Horn & Little, 2010). Ainsi, c'est à travers une recherche longitudinale en milieu pédagogique naturel, qu'il sera possible d'analyser et de rendre compte de l'appropriation de la démarche biographique et des outils de la pertinence de l'éducation par ces futur.e.s enseignant.e.s de FLE au Rwanda.

## CONCLUSION GENERALE

Pour conclure notre travail, rappelons qu'il a été question d'analyser la contribution des biographies langagières des futur-e-s enseignant-e-s de FLE à l'amélioration de la pertinence de l'éducation au Rwanda. Avec l'introduction du français comme langue étrangère dans le système éducatif rwandais, la formation initiale dans les TTC doit préparer les enseignants de FLE à prendre en compte les situations plurilingues de leurs élèves et à les valoriser pour construire les apprentissages. C'est un défi crucial de la qualité de l'éducation de base dans ce contexte.

En étudiant la contribution des biographies langagières des futur-e-s enseignant-e-s de FLE à l'amélioration de la pertinence de l'éducation au Rwanda, nous avons abordé et développé plusieurs axes de réflexion. D'abord en envisageant les différents apports de la démarche biographique à travers la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale d'enseignants de/en langues, à savoir le niveau de prise de conscience et de compréhension de la notion générale de plurilinguisme, le niveau de prise de conscience individuelle et de réflexion sur cette notion et le niveau d'autonomie. Ensuite sur la pertinence de la biographie langagière, approche pensée en premier lieu pour des contextes exogènes. Nous avons abordé cette problématique au niveau de la formation initiale des enseignant.e.s de FLE du Rwanda.

Sur le plan méthodologique, nous avons opté pour une démarche qualitative. Dans cette perspective, nous avons privilégié la compréhension et l'explication de sens, ce qui nous a permis d'adopter une posture réflexive et critique sur nous-mêmes, sur l'objet de notre recherche et sur les informateurs. Cela nous a permis aussi d'être ouvert aux répondants, de les considérer comme des participants à la recherche et de tenir compte de leurs paroles.

Nos résultats montrent que le travail de mise en mots a permis aux futur-e-s enseignant-e-s de reconnaître la pluralité des langues et d'envisager des pratiques plus actives et participatives pour enrichir leurs répertoires linguistiques. La capacité à se raconter rend compte d'un travail de compréhension de son capital langagier et culturel et fait appel à des processus de sélection qui débouchent sur des savoirs simplifiés par leur réinterprétation en lien avec les expériences langagières. L'ensemble de ces changements s'inscrit dans un processus dynamique et interactif,

dans la durée et au-delà du cycle de formation initiale. Sur la base de nos observations d'une formation intégrant la démarche biographique, nous avons également mis en évidence l'implication des futur-e-s enseignant-e-s de FLE dans la réflexion autour du contenu enseigné, la connexion du contenu enseigné à la réalité des futur-e-s enseignant-e-s de FLE, l'utilisation des médiums pour favoriser l'enseignement de ce contenu. Néanmoins, nous avons également souligné la nécessité de sensibiliser les autres enseignants/formateurs de langues du TTC Matimba aux pratiques plurilingues, afin que les bénéfices de la solution pratique déployée puissent s'étendre au-delà du seul enseignement du français comme langue étrangère. Et enfin, il serait intéressant de mener une analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil biographie langagière par les enseignant.e.s de FLE du primaire au Rwanda, en prolongeant l'accompagnement au-delà de la formation initiale théorique, pour couvrir également les moments de pratiques pédagogiques.

## Références bibliographiques

- Alexander, R. (2008). *Education for all, the quality imperative and the problem of pedagogy*. Londres, Angleterre: Institute of Education, University of London.
- Ambrósio, S., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2015). Répertoire plurilingue et contextes de mobilité : relations et dynamiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 2015/1(7), 9-37. <https://doi.org/10.3917/cisl.1501.0009>
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). « L'analyse qualitative des données ». *Recherches Qualitatives*, vol. 28, n° 1, p. 1-7.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation, problématiques et notions en devenir*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.ardo.2000.01>
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)* [DVD vidéo] Montpellier : CRDP Académie de Montpellier, 2005, DVD + 1 livret (31 p.)
- Balsiger, C., et al. (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, R., Sun-Mi, K., & Verrier, C. (2007). Implication et enseignement en ligne. *Congrès international AREF 2007 « Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation »*. Strasbourg, France.
- Baroni, R., & Bemporad, C. (2011). « Exploitation de la démarche biographique en classe de langue ». *A Contrario*, n° 15, 117-133.
- Barrett, A. M., & Tikly, L. (2012). *Quality in education from an international perspective*. Bristol, Angleterre: EdQual.
- Beacco, J.-C. (2008). Entretien "Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue?". *Le Français Dans Le Monde*, 355, 40–41.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. *Dans Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau2\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_fr.asp)
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. [URL non valide supprimée]cula-for-plurilingual-and-intercultural-education

Beaugrand, J-P. (1988). Observation directe du comportement. In M. Robert (ed.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (p. 277- 310). Québec: Edisern / Paris: Maloine.

Bélangier, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montero-Sieburth, I., & Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, 40(1), 56-75.

Berlou, F., & Domp martin, C. (2021). « Raconter son histoire avec les langues ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.9430>

Bertucci M.-M., (2006), « Fonction du récit de vie dans la constitution de l'identité plurilingue chez les migrants », in *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Cergy Pontoise, Encrages édition, 127-140.

Blanchet, P. (2011). Un portfolio n'est pas un portefeuille. Réflexions sur l'humanisation des compétences plurilingues et pluriculturelles. In Molinie, M. (dir.) (2011) *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures*. Editions Diffusion Belles Lettres, 9-21.

Blanchet, Philippe, & Chardenet, Patrick (Eds.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.

Bonny, Y. (2015). Les recherches partenariales participatives : Ce que chercher veut dire. In P. Lyet (Ed.), *Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance* (pp. 36-43). Rennes : Presses de l'EHESP.

Boukary, O. (2011). Les déterminants de l'intégration pédagogique des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) par les enseignants à l'Université de Ouagadougou (Burkina Faso). Thèse de Doctorat, Université de Montréal, Montréal.

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.

Brock-Utne, B. (2000). *Whose education for all? The recolonization of the African mind*. New York, NY: Falmer Press.

Bruner J. (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir-faire et savoir dire*, PUF, Paris.

Buckler, A. (2011). Reconsidering the evidence base, considering the rural: Aiming for a better understanding of the education and training needs of Sub-Saharan African teachers. *International Journal of Educational Development*, 31(3), 244-250.

Busch, B. (2016). Biographical approaches to research in multilingual settings: Exploring linguistic repertoires. In *Researching multilingualism* (pp. 60-73). Routledge.

Calvet, L. (2021). Politique linguistique. *Langage et société*, 275-280. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0276>

Cambra Giné, M. (2007). Représentations des futurs enseignants catalans et stages pratiques. *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, janvier 2007. Paris : CLE-International.

Candelier, M. (2003). Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités. In F. Heyworth (Dir.), *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues — La contribution du Centre européen pour les langues vivantes — 2000-2003* (pp. [page range]). Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe. [http://archive.ecml.at/documents/pub311F2003\\_Heyworth.pdf](http://archive.ecml.at/documents/pub311F2003_Heyworth.pdf)

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5, 65-90. <https://journals.openedition.org/rdlc/6057>

Candelier, M. (2014). Et les effets sociaux dans tout ça ? In C. Troncy (Ed.), *De Pietro J.-F., Goletto. Note: This reference is incomplete. Please provide the full title of the book or chapter.*

Candelier, M. (Dir.). (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. De Boeck-Duculot.

Candelier, M., & Manno, G. (dir.) (2023). *La didactique intégrée des langues - Apprendre une langue avec d'autres langues ?* ADEB. [http://www.adeb-asso.org/portfolio\\_category/livres/](http://www.adeb-asso.org/portfolio_category/livres/)

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lorincz, I., Meißner, F.-J., & Noguero, A. (2012). Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources. *Dans European Centre for Modern Languages. Council of Europe.*

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. London: Routledge.

Castellotti, V. (2001). La langue maternelle en classe de langue étrangère ? CLE International. *Note: More information is needed to provide a complete APA format, such as the type of publication (book, article, etc.).*

Castellotti, V., & Moore, Danièle. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions. *Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées* (p. 241-252). Éditions des Archives contemporaines.

Causa, M. (2007). Un outil pour apprendre à se former : le Journal de formation. *Le Français dans le Monde/Recherches et Applications*, janvier 2007. Paris : CLE-International.

Causa, M. (2008). Origine socioculturelle de l'enseignant : une question d'identité et de légitimité professionnelles. In P. Martinez et al. (éd.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris : Riveneuve éditions.

Causa, M. (2010). La formation initiale des enseignants européens : apprendre à s'adapter et à s'éduquer au plurilinguisme. *Les Cahiers de l'Asdifle*, 21.

Causa, M. (2012a). Le répertoire didactique : Une notion complexe. In Causa, M. (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues : enjeux et questionnements* (pp. 15-72). De Boeck.

Causa, M. (2012b). Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues. *DIRE*, 2, 62-72.

Causa, M., & Galligani, S. (2018). Plurilinguisme, intégration et distances : quelles articulations en formation initiale des enseignants de/en langues. Conférence plénière au colloque ADLES Des langues étrangères pour tous : didactique et méthodologie, 6-7 septembre 2018, HEP du canton de Vaux, Lausanne. <https://vimeo.com/hepvaud>

Cavalli, M. (2007). *Education bilingue et plurilinguisme des langues – Le cas du Val d'Aoste*. Crédif-Didier, coll. LAL.

Chartier, A.-M. (2000). Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique : le cas de l'enseignement de la lecture. *Recherche & formation*, (34), 41-56.

Chnane-Davin, F., Kewagamang, P., Mabunda, M., Thiam, O., & Ait Sagh, L. (2023). Chapitre 15 : La recherche pour repenser les politiques linguistiques. In C. Bigirimana (éd.), *Re-penser les politiques linguistiques en Afrique à l'ère de la mondialisation* (pp. 367-405). Observatoire européen du plurilinguisme. <https://doi.org/10.3917/oep.bigir.2023.01.0367>

Cicurel F. (2007), "L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ?", in Plazaola Giger I., Stroumza K. (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*, De Boeck, Bruxelles Supérieur, pp. 15-36 : <https://www.cairn.info/paroles-de-praticiens-et-description-de-l-activite--9782804153151-page-15.htm>.

Clerc Conan, S. (2018). La biographie langagière en formation d'enseignant-e-s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 13, 69-112. DOI : [10.3917/cisl.1801.0069](https://doi.org/10.3917/cisl.1801.0069)

Conseil de L'Europe, *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues*, (2001), Unité des Politiques Linguistiques, Strasbourg, p : 104.

Cooper, Robert L., (1997), *La planificación lingüística y el cambio social*, Cambridge University Press.

Coste D. (2010), "Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle", in *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7-1 : <http://journals.openedition.org/rdlc/2031>.

Coste, D, Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes* (Éd. 1997). Conseil de l'Europe.

Coste, Daniel. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 141-165. doi:10.4000/rdlc.2031

Cuq, J.-P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

De Vaujany, F.-X. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management & Avenir*, 3(9), 109-126.

Dembélé, M. et Ndoye, M. (2003). Un curriculum pertinent pour une éducation de base de qualité pour tous. Dans A. Verspoor (dir.), *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne* (p. 149-176). Paris : ADEA-L'Harmattan.

Derivry-Plard, M. (2015). Les enseignants de langues dans la mondialisation : La guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement. *Archives contemporaines*.

Dinvaut, A. (2016). *Sociodidactique et ergologie, des savoirs en dialogue*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches, Université de Saint-Étienne, France [document non publié].

Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck.

Durkheim, E. (1988), *Les règles de la méthode sociologique, précédé de L'instauration du raisonnement expérimental en sociologie*, par Jean-Michel BERTHELOT, Paris, Flammarion.

Duthoit, E., & Metz, S. (2012). Analyse de l'appropriation d'un parcours pédagogique numérique par un formateur : le cas du dispositif Pairformance. *Activité*, 9(1), 106-126.

Farmer, D., & Labrie, N. (2008). Immigration et francophonies dans les écoles ontariennes : Comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire ? *La Revue des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal*, 34(2), 377-398. <https://doi.org/10.7202/019686ar>

Fillol, V. (2016). Les (auto)biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale en Nouvelle-Calédonie et comme outil d'empowerment dans une démarche sociodidactique. *Contextes et didactiques*, 8 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/ced.615>>. DOI: [10.4000/ced.615](https://doi.org/10.4000/ced.615)

Fonkeng, E. G., Chaffi, C. I. & Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé, ACCOSUP.

Galligani S. (2010), “Les biographies langagières comme outil de (re)construction de l’identité professionnelle. Réflexions à partir de travaux biographiques réalisés par des étudiants de master professionnel en ingénierie de la formation à distance”, in *Actes du colloque de l’ACEDLE Recherches en didactique des langues – Les langues tout au long de la vie*, Université de Lille 3, 10-12 décembre 2009, Lille, pp. 95-105 : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.670.4799&rep=rep1&type=pdf>.

Galligani S. (2014), “Travail biographique et compétence plurilingue : quels apports en formation des enseignants de langues ?”, in Causa M., Galligani S., Vlad M. (dir.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*, Riveneuve éditions, Paris coll. Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques, pp. 209-228.

Galligani S., Simon D.-L. (2020), “La démarche biographique comme espace de médiations en formation initiale des enseignants de FLES”, in *Recherches et Applications. Le français dans le monde*, 67, pp. 122-132.

Galligani, Stéphanie (2020). La biographie langagière : d’objet de recherche à objet de formation des enseignants de langue. Récit d’expériences d’une enseignante-chercheuse en didactique du français langue étrangère et seconde (FLES), *Italiano LinguaDue Anno 12|2*, en ligne <https://doi.org/10.13130/2037-3597/14998>

Geiger-Jaillet, Anemone / Fonseca Favre, Mariana / Vaissière, Stéphanie & Verney, Yann (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l’enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.

Goullier, F. (2011). *Le droit des apprenants à la qualité et l’équité en éducation : le rôle des compétences linguistiques et interculturelles : Rapport du Forum de politiques linguistiques intergouvernemental, Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010*. Conseil de l’Europe, Division des politiques linguistiques.

Grandcolas, B. et Vasseur, M.-T. (1997). *Conscience d’enseignant. Conscience d’apprenant*. SOCRATES/LINGUA.

Grawitz, (1974) *Méthodes des sciences sociales*. Paris. Dalloz

Grosjean, F., 1993, Le bilinguisme et biculturalisme : essai de définition, *TRANEL*, 19, 13-42 ;

Hassana, A., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K. & Wolff, H. E. (2006). *Optimizing Learning and Education in Africa –the Language Factor*. Paris: ADEA.

Hilberg, R. S., Waxman, H. C. et Tharp, R. G. (2004). Purposes and Perspectives on Classroom Observation Research. In H. C. Waxman, R. G. Tharp et R. S. Hilberg (eds.), *Observational Research in U.S. Classrooms* (p. 1-20). New York : Cambridge University Press.

Holtzer, G., 2005, "Appropriation d'une langue étrangère par des apprenants plurilingues dans un contexte multilingue - L'exemple du Mozambique ", Colloque du 10ème anniversaire du Département de français, Université Pédagogique, Maputo, 13-17 septembre 2004, *Cahiers de l'Université Pédagogique* n°1, pp. 10-21 ;

Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>

Hubermann, M., Miles, M-B., (1991) *Analyse des données qualitatives recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck

Hufeisen B., Neuner G. (2004), *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*, Conseil de l'Europe, CELV, Strasbourg.

Ilboudo, P. T. (2009). *L'éducation bilingue au Burkina Faso*. Tunis : ADEA.

Jeanneret T. (2010), "Enseigner et apprendre les langues à l'école : comment s'inspirer de la variété des expériences d'apprentissage ?", in *Cahiers de l'ILSL*, 27, pp. 147-159.

Kaufmann J.-C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Coll. 128, Nathan.

Kervran, M. (dir.). (2006). *Les langues du monde au quotidien. Cycle 2 et Cycle 3*. Scéren, CRDP Bretagne.

Kilanga, J., (2006), Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain, in *Le français dans le monde, Recherches et applications* n°39. Paris

Krayker Serhan Joumana (2022). Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte libanais francophone. Linguistique. Université d'Angers, Français. NNT : 2022ANGE0033. tel-03948281

Lauwerier, T. (2010). Education non formelle, alphabétisation et communautés locales en Afrique de l'Ouest francophone. In A. Akkari & J.-P. Payet (Ed.), *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification* (Raisons éducatives ed., Vol. 14, pp. 281-300). Bruxelles : DeBoeck.

Lauwerier, T. (2015). Relevance and basic education in Africa. *Revue africaine de recherche en éducation*, (7), 28-41. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:79284>

Lauwerier, T. (2016a). Le concept de « pertinence » : Une réponse à la non-scolarisation ? La question des langues d'instruction en Afrique de l'Ouest. *L'éducation en débats*, (2). Récupéré de <https://oap.unige.ch/journals/ed/article/view/389>

Lauwerier, T. (2016b). La contribution des enseignants à la pertinence de l'éducation de base en Afrique de l'Ouest : le cas du Sénégal. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 787–805. <https://doi.org/10.7202/1038603ar>

Lauwerier, T. et Akkari, A. (2015). Les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. *Recherche et prospective en éducation : réflexions thématiques*, (11). Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232733>

Léglise, I (2021). Répertoire. Langage et société, 2021/HS1 Hors-série. pp. 297-299. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0298>.

Lőrincz, I. & De Pietro, J.-F. (2011). Valoriser toutes les langues à l'école par des approches plurielles : le projet CARAP. *Babylonia*, 1, 49-56. <https://www.irdp.ch/data/secure/1089/document/valoriser-toutes-les-langues-ecole-par-des-1089.pdf>

Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. Recherches en didactique des langues et des cultures. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 1-18. <https://doi.org/10.4000/rdlc.5071>

Macaire, D. (2011). *(Se) former à enseigner les langues aux enfants*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580548/document>

Marie-Noëlle Roubaud & Karima Gouaïch, « Une nouvelle exploitation de la biographie langagière en didactique du français. Tisser des liens entre rapport aux langues et compétences plurilingues des élèves », *Repères* [En ligne], 67 | 2023, mis en ligne le 01 juillet 2023, consulté le 08 octobre 2024. URL: <http://journals.openedition.org/reperes/5816>; DOI: <https://doi.org/10.4000/reperes.5816>

Maire Sandoz, M.-O., Simon, D.-L., & Lambert, P. (2011). Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langues. *L'Autre*, 12(L'enfant plurilingue à l'école), 169-177.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. Londres : Routledge.

Menguellat, H. (2012). Le rôle des biographies langagières dans l'identification des identités plurilingues. *Synergies Pays Riverains du Mékong*, 4, 153-169.

Mian Bi Sehi, A. (2010). Usages et compétences TIC en formation initiale à l'ENS d'Abidjan (Côte d'Ivoire) : le cas des formateurs et des futurs enseignants. Thèse de Doctorat, Université de Montréal, Montréal

Molinié M. (2006), "Activité biographique et développement du sujet plurilingue", in *Recherches et applications, Le français dans le monde*, 39, pp. 171-189.

Molinié M. (2011), "La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue", in Blanchet Ph., Chardenet P. (dir), *Guide pour la recherche en Didactique des langues. Approches contextualisées*, Éditions des Archives Contemporaines, Paris, pp. 144-154.

Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. Dans P. Blanchet & P. Chardenet, (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées.* (p. 144–153). Paris : Editions des archives contemporaines.

Molinié, M. (2013). Pour une formation à la contextualisation sociodidactique en situation plurilingue : une recherche qualitative. In F. Anciaux, T. Forissier & L.-F. Prudent (Eds.), *Contextualisations didactiques : Approches théoriques* (pp. 103-140). Paris : L'Harmattan.

Molinié, M. (2019). Biographie langagière. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 300-303). Érès. DOI : [10.3917/eres.delor.2019.01.0300](https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0300)

Moussouri, E., & Koukouli, M. (2018). L'Éveil aux langues à la maternelle : une approche pour le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle chez les jeunes enfants. *Revue Méthodal*, 2, 61-78.

Mvoto, Meyong C. (2009). Facteurs facilitant l'apprentissage en ligne selon les formateurs, les administrateurs-enseignants et les étudiants des écoles normales supérieures camerounaises. Thèse de Doctorat, Université d'Ottawa, Ottawa.

Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues. Relier théories et pratiques.* Éditions Didier.

Ndibnu-Messina Éthé, J., Yanzigiye, B., & Ntakirutimana, É. (2023). Chapitre 2 : Aménagement linguistique au Cameroun et au Rwanda : pour un cadre commun de référence pour les langues en Afrique. Dans C. Bigirimana (Éd.), *Re-penser les politiques linguistiques en Afrique à l'ère de la mondialisation* (pp. 63-87). Observatoire européen du plurilinguisme. <https://doi.org/10.3917/oepl.bigir.2023.01.0063>

Nikel, J. et Lowe, J. (2010). Talking of fabric: A multi-dimensional model of quality in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(5), 589-605.

North, X. (2006). Introduction. *Les Langues Modernes*, Dossier : 1(1), 9–11.

Oustinoff, M. (2013). La diversité linguistique, enjeu central de la mondialisation. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, <http://journals.openedition.org/rfsic/328>

Page-Lamarche, V., (2004). *Style d'apprentissage et rendement académique dans les formations en ligne.* Thèse Ph. D, Université de Montréal (Canada)

Pagès, M. (2006). *L'implication dans les sciences humaines : une clinique de la complexité.* L'Harmattan.

Paille, P. & Muchielli, A. (2016, 4ème éd.). *L'analyse qualitative en sciences humaines.* Paris : Colin.

Paillé, P. (2006). « Qui suis-je pour interpréter ? » In P. Paillé (éd.). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris, Armand Colin, p.99-123.

Penneman, J., De Croix, S., Dellisse, S., Dufays, J.-L., Dumay, X., Dupriez, V., Galand, B., & Wyns, M. (2016). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil Lirécrire par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 197. <https://doi.org/10.4000/rfp.5165>

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.

Perregaux, C. (2006). Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 4, 173-182.

Perrenoud Ph. (1994), *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, L'Harmattan, Paris.

Poirier J., Clapier-Valladon S. & Raybaut P., 1983, *Les récits de vie, théorie et pratique*, Paris, PUF le sociologue.

Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. Thèse présentée comme exigence partielle au doctorat en éducation, juillet, Université du Québec à Montréal.

Robillard, Didier de, (1997), articles « Action linguistique » p.p36-38 In MOREAU, Marie Louise (éd.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Sprimont (B), Mardaga.

Rousseau, L.-J. (2005). *Élaboration et mise en œuvre des politiques linguistiques*. Communication présentée au séminaire Francophonie-Russophonie sur les politiques linguistiques, mai 2005, Saint-Pétersbourg, Russie.

Salim Z. (2020). *Démarche de formation auprès d'enseignants de primaire en REP : apports de l'Éveil aux langues sur leurs représentations du bi-plurilinguisme*, Mémoire de Master 2 Didactique des langues parcours français langue étrangère et seconde, Université Grenoble Alpes, Grenoble.

Savoie-Zajc L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp.123 - 150). Sherbrooke : Editions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). Conclusion. Pour une formation continue à la recherche. Dans Karsenti, T. ; Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (p.257-261). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Simon, A. et Boyer, E. G. (1974). *Mirrors for Behavior III. An Anthology of Observation Instruments*. Wyncotte, Pennsylvanie : Communication Materials Center.

Simon, D.-L. (2014). Quand le biographique engage enseignants et élèves. Voie pour une didactique du plurilinguisme inclusive. Dans *Diversité, n° 176*, Langues des élèves, langue(s) de l'école (p. 144-150).

Simon, D.-L., & Maire Sandoz, M.-O. (2015). Une Indienne au collège : une intervention didactique concertée ouvrant au plurilinguisme. Dans *M. Bergès-Bouines et al., Vivre le multilinguisme*. ERES, p. 277-292.

Simon, D.-L., & Thamin, N. (2012). "Mettre le biographique au travail en formation : un levier pour une didactique du plurilinguisme". Dans *Balsiger. C., Betrix-Kohler. D., De Pietro. J.-F. & Perregaux. C. (dir.). Éveil aux langues et Approches plurielles*. L'Harmattan, p. 285-302.

Tawil, S., Akkari, A. et Macedo, B. (2012). Beyond the conceptual maze. The notion of quality in education. *UNESCO Education Research and Foresight, 2*, 1-16.

Theureau, J. (2011). *Appropriation 1, 2, 3 ou Appropriation, Incorporation "Inculturation"*. Papier présenté dans le cadre de la Journée Ergo-Idf Appropriation & Ergonomie, Paris.

Tupin, F. 2014. « Plurilinguismes : Pratiques, Représentations, Acquisitions, Enseignement. ». Rapport scientifique de recherche PLURI-L, CREN : Université de Nantes.

Tuvuzimpundu, J. (2014). La place du français dans le système éducatif du Rwanda, anglophone depuis (2008). Dans *M. Nglasso-Mwatha (Dir.), Le français et les langues partenaires : convivialité et compétitivité (Nouvelle éd.)*. Presses Universitaires de Bordeaux.

Van Campenhoudt, L., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). Troisième étape – La problématique. Manuel de recherche en sciences sociales. (p. 107 -147 ). Dunod. <https://shs.cairn.info/manuel-de-recherche-en-sciences-sociales--9782100765416-page-107?lang=fr>.

Vlad M. (2020), "Former à l'enseignement du FLE dans des formations à vocation plurilingue : cheminements, ouvertures, enjeux", in *Recherches et Applications. Le français dans le monde*, 67, pp. 52-61.

Yanzigiye, Béatrice ; Abba, Mariam (2022), Formation des instituteurs et enseignement/apprentissage bi-plurilingue : quelle place pour la littérature de jeunesse ? Synergies Afrique des Grands Lacs . 2022, Issue 11, p117-132. 16p.

# Annexes

# ANNEXE I

## Formulaire de consentement

**Titre de la recherche :** LA CONTRIBUTION DES BIOGRAPHIES LANGAGIERES DES FUTUR.E. S ENSEIGNANT.E.S DE FLE A L'AMELIORATION DE LA PERTINENCE DE L'EDUCATION AU RWANDA

**Nom du chercheur :** MEKA M'ESSIANE Axel Gaby, Matricule 22330518,

Etudiant, Université de Genève, MAS *Éducation internationale et recherche*

**Directeur de mémoire :** Dr Thibaut Lauwerier, Enseignante à l'Université de Genève.

Je soussigné(e).....accepte de participer à cette recherche menée par, MEKA M'ESSIANE Axel Gaby dans le cadre de son mémoire de fin de formation à l'Université de Genève, pour l'obtention du Diplôme de **Maîtrise universitaire d'études avancées en éducation internationale et recherche**. La finalité de cette étude est d'analyser la contribution des biographies langagières des futur.e. s enseignant.e.s de FLE sur l'amélioration de la pertinence de l'éducation au Rwanda.

Ma participation se limitera essentiellement à intervenir dans un entretien oral d'une durée maximale de 20 minutes. Pendant cet entretien, je serai invité à parler de mon rapport aux langues de mon répertoire.

Le mémoire étant une exigence pour l'obtention Diplôme de **Maîtrise universitaire d'études avancées en éducation internationale et recherche**, je m'attends à ce que mes informations ne soient utilisées que pour ladite étude, qui n'est pas accomplie pour le compte de quelque organisation que ce soit. Je m'attends aussi, selon le respect de la confidentialité.

Par ailleurs, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne des renseignements, mes opinions sur la réalité de mon environnement et de mon parcours d'étude, il est possible qu'elle crée un certain inconfort. J'ai l'assurance de l'investigateur que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Il est entendu que ma participation est totalement volontaire et que j'ai le droit de me retirer de la recherche en tout temps ou de refuser de répondre à certaines questions. J'ai l'assurance de la personne effectuant cette recherche que les informations que je partagerai avec elle, resteront strictement confidentielles et anonymes.

En conséquence, ma participation ne comporte aucun risque pour moi. Cette recherche m'offre la possibilité d'exprimer mon point de vue sur mon parcours linguistique. De plus les résultats de l'interprétation des données que j'accepte de fournir pourront servir de référence pour d'autres études.

En somme, ma signature atteste que j'ai clairement compris les implications concernant ma participation à cette recherche et indique que j'accepte d'y intervenir à titre de répondant. Ma participation implique que j'ai le droit de connaître les résultats de l'étude en cours et que je peux demander des éclaircissements ou des informations complémentaires pendant ou après l'investigation.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux conserver.

Signature du chercheur

Date

Signature du répondant

Date

## ANNEXE II

### Fiche individuelle remplie lors de l'activité de la fleur des Langues

#### MES LANGUES

Je parle : .....

Je ne parle pas mais je comprends : .....

Je lis et j'écris : .....

Je parle mais je n'écris pas : .....

Je ne parle pas mais j'ai entendu : .....

Je ne parle pas mais j'ai vu écrite : .....

## ANNEXE III

Guide pour l'entretien réalisé après l'activité portant sur le plurilinguisme (la fleur des langues) lors d'un cours de Didactique du FLE en 1<sup>ère</sup> année langues et éducation au TTC Matimba

### Biographies langagières

#### Parcours de vie personnel

- Racontez-moi votre histoire personnelle en lien avec l'apprentissage des langues (en particulier à la maison, avec votre famille).
- Quels souvenirs gardez-vous des langues à la maison ?

#### Parcours de vie scolaire

- Racontez-moi votre histoire avec les langues étrangères à l'école. (Et le français ?)
- Quels souvenirs gardez-vous des langues à l'école ? (Et du français ?)
- Qu'est-ce qui a bien fonctionné pour vous pour l'apprentissage des langues l'école ? (Et du français ?)
- Y a-t-il eu à l'école des personnes/événements/expériences qui ont particulièrement influencé votre histoire en lien avec l'apprentissage des langues, en termes positifs ou moins positifs ? (Et en français ?)

#### Vers le TTC Matimba

- Pourquoi avez-vous choisi la filière langues et éducation comme spécialité de formation au TTC Matimba ?
- Comment imaginez-vous y apprendre la langue française en tant qu'apprenant ou apprenante (méthodes, stratégies, etc.) ?
- A votre avis, de quelles qualités et de quelles compétences un enseignant ou une enseignante de langues devrait-il faire preuve en général ?
- Que représente l'apprentissage des langues, en particulier du français, pour votre futur métier d'enseignant-e à l'école primaire ?
- Qu'est-ce que vous verriez réinvestir de votre propre parcours pour votre enseignement futur en langues ?
- Avez-vous quelque chose à ajouter ?