

Les enseignants de langue en formation : de la théorie à la pratique

Li Rosi Tiziana ⁽¹⁾

⁽¹⁾ Haute École Pédagogique Vaud – Suisse

Résumé

La conception de l'enseignement-apprentissage des langues est en constante évolution, poussant les instituts formant les futurs enseignants à un renouveau méthodologique et théorique incessants. Or, face à cette évolution, comment les enseignants en formation perçoivent-ils le passage de la théorie à la pratique ? À partir de cinq entretiens avec de futurs enseignants en allemand, anglais, italien et français langue étrangère ou seconde de la HEP Vaud du secondaire 1, nous chercherons à mettre en lumière les tensions qui peuvent subsister, voire émerger, entre la théorie et la pratique. Plus précisément, l'opposition entre l'approche grammaticale et l'approche communicativo-actionnelle nous permettra de montrer combien ces tensions sont nombreuses et variées.

Mots clés

didactique des langues ; enseignant en formation ; théorie-pratique

Introduction

Dans le cadre d'une réflexion générale sur les pratiques enseignantes et la formation des enseignants, cette contribution s'intéressera à la manière dont les futurs enseignants de langues étrangères ou secondes de l'école obligatoire en Suisse romande, plus précisément dans le canton de Vaud, reçoivent et articulent les savoirs théoriques et pratiques dans leurs pratiques d'enseignement.

Suite à l'intensification des mobilités et des migrations dans une Europe multilingue et multiculturelle, les contextes d'enseignement-apprentissage se sont complexifiés et ont changé la manière de concevoir les langues ainsi que leur enseignement-apprentissage. L'importance du tournant socioculturel dans l'enseignement-apprentissage des langues, la valorisation des répertoires langagiers plurilingues, l'avènement de la perspective actionnelle donnent un aperçu (non exhaustif) du renouvellement théorique, conceptuel et méthodologique ayant cours, depuis plus d'une vingtaine d'années, dans la recherche en didactique des langues. L'enseignement-apprentissage de ce savoir (l'objet langue) dépasse l'appropriation d'éléments linguistiques et le développement de compétences langagières. On assiste donc à « un changement de regard sur l'enseignement des langues » (Gajo, 2020 : 18) ; ce regard nouveau demande par conséquent un changement dans la manière de concevoir le rôle de l'enseignant, qui devra être plus souple, plus ouvert, dépassant son rôle étroit d'expert de langue (Causa, 2012).

Pour répondre à ces nouveaux besoins, le plan d'études romand (2010), les moyens d'enseignement ainsi que la formation initiale prônent des approches orientées vers la communication et l'action, où l'aspect social et le travail en collaboration pour atteindre des objectifs communs proches de la réalité des élèves sont essentiels dans l'enseignement-apprentissage d'une langue. Mais comment les enseignants en formation se positionnent-ils par rapport à ces attentes institutionnelles ? Comment reçoivent-ils et articulent-ils ces démarches didactiques dans leurs pratiques d'enseignement ?

Après avoir présenté l'ancrage théorique de cette contribution, nous nous pencherons plus spécifiquement sur l'analyse des représentations sociales dans le discours des futurs enseignants de langue. C'est notamment à travers des entretiens semi-directifs menés auprès de cinq futurs enseignants de langue de l'école obligatoire que nous reconstruirons leur représentation de l'enseignement-apprentissage d'une langue et la manière dont ils articulent le lien théorie-pratique.

Ancrage théorique

Dans la conception actuelle de la formation, l'enseignant n'est pas « l'exécutant » (Tochon, 1993 ; Bulea & Bronckart, 2010 ; Bigot & Cadet, 2011) de méthodes, de théories

ou encore de prescriptions imposées, qu'il transformerait de façon mécanique en pratique ; comme le suggèrent les travaux sur la pensée enseignante, une grande partie de son enseignement est le produit d'un ensemble de représentations, de filtres, de processus non visibles qui influenceront (consciemment ou inconsciemment) sa pratique effective.

C'est pourquoi, en nous inscrivant dans la lignée des études sur les représentations sociales (Jodelet, 1989 ; 2015 ; Abric, 1989 ; 2016 ; etc.) et en prenant appui sur les notions de *pensée enseignante* (Clark, 1988 ; Tochon, 2000 ; Borg, 2003/2015) et de *répertoire didactique* (Causa, 2012), nous faisons l'hypothèse que les décisions que prennent les enseignants sont en relation directe avec certaines faces cachées, c'est-à-dire « non observables » (Tochon, 1993 ; Cicurel, 2016), qui vont d'abord « filtrer » les informations reçues et vont ensuite guider leurs actions. Toute pratique enseignante est censée se construire selon les programmes en vigueur, le public, les objectifs d'apprentissage préconisés, les manuels ou encore selon l'environnement concret d'enseignement-apprentissage ; mais elle semble aussi être le produit d'une logique individuelle faite d'émotions, de croyances, de valeurs, d'expériences antérieures...

Le futur enseignant arrive en formation avec un certain passé, un certain parcours, un certain bagage langagier, culturel, expérientiel... qui ont contribué à façonner ses représentations de l'enseignement-apprentissage des langues. Ainsi, il entre en formation avec un « déjà là » qu'il semble difficile d'ignorer. Durant sa formation, il sera forcément exposé à des savoirs théoriques et pratiques qui entreront en résonance avec ses conceptions personnelles. Selon son parcours personnel, la rencontre de ces savoirs peut être source de tensions et générer des dilemmes. Certaines conceptions de l'enseignement-apprentissage d'une langue devront probablement subir des réajustements par rapport aux nouvelles connaissances et aux nouveaux modèles préconisés par l'institution. Une remise en question de ce que veut dire enseigner et apprendre une langue en milieu scolaire s'avèrera alors nécessaire.

D'où notre intérêt pour une meilleure compréhension des formes particulières que peut prendre l'articulation entre savoirs théoriques et pratiques dans les pratiques d'enseignement des futurs enseignants de langue étrangère ou seconde de l'école obligatoire.

Méthodologie

Pour cela, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs, qui permettent de mettre en relief les représentations et les attitudes des personnes impliquées par rapport aux savoirs rencontrés durant leur parcours de formation professionnelle. Les représentations sont en effet situées dans et par le langage ; elles impliquent une dynamique que l'on retrouve dans la mise en mots ainsi que dans les échanges langagiers de l'interaction verbale (Cavalli et al., 2001 : 67). C'est donc à travers l'analyse de la dynamique des représentations sociales dans le discours (Py, 2000 ; 2004) que nous tenterons de reconstruire la manière dont les futurs enseignants balisent discursivement la bipartition entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Cela nous permettra ainsi de mieux comprendre quels sont les savoirs retenus, comment ils les définissent et de quelle manière ils sont mis en œuvre dans leur pratique d'enseignement.

Les participants à cette étude ont été recrutés au sein de notre Institut de formation de référence, à savoir à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. Cinq enseignants de langue en formation pour le degré secondaire 1, représentant les quatre langues étrangères ou secondes enseignées à ce niveau de scolarité : l'allemand, l'anglais, l'italien et le français, ont ainsi été interrogés.

Résultats

Les entretiens ont donné lieu à des discussions qui ont permis de confirmer que le parcours personnel joue un rôle important sur les représentations des participants par rapport à l'enseignement-apprentissage d'une langue à l'école obligatoire. En effet, les expériences vécues, notamment en lien avec leur apprentissage des langues, influencent la construction de certaines convictions sur la manière d'enseigner une langue. Or, dans certains cas, ces convictions, au contact de nouveaux savoirs, évoluent durant le processus de formation professionnelle ; les savoirs théoriques et pratiques semblent se croiser et se métisser de façon dynamique et variable. Les degrés d'adhésion aux éléments présentés en formation initiale peuvent ainsi varier d'une personne à l'autre et leur reconfiguration sera à chaque fois singulière.

L'analyse des entretiens a principalement fait émerger un axe sur lequel nous avons placé le discours des participants. Sous la forme d'un *continuum*, il en ressort que

l'opposition entre l'approche grammaticale et l'approche communicativo-actionnelle est la plus structurante. Les futurs enseignants se positionnent dynamiquement sur cet axe, s'orientant tantôt vers une approche plus orientée sur un enseignement décontextualisé de la grammaire et du vocabulaire, tantôt vers une approche plus orientée sur la communication et l'action. Le positionnement variable sur cet axe servira donc de grille de lecture pour établir des profils d'enseignants de langue.

Les discours des enseignants de langue en formation font émerger différentes perspectives sur l'enseignement-apprentissage d'une langue en milieu scolaire. Contrairement aux indications données par le PER (2010), qui préconise une approche communicativo-actionnelle, deux de nos interlocuteurs considèrent l'enseignement-apprentissage de la grammaire et du vocabulaire hors contexte comme une condition *sine qua non* pour préparer les élèves à utiliser la langue. Les exercices structuraux, les listes de vocabulaire, la conjugaison de verbes dominant dans leur pratique enseignante. A l'opposé, deux autres participants tendent plutôt à privilégier une approche orientée vers la communication et l'action, relevant la nature sociale et contextuelle du langage. Ils encouragent une utilisation de la langue dès le début des apprentissages, la création de situations de communication proches de la réalité des élèves ainsi que des activités où ces derniers sont amenés à interagir et à collaborer pour atteindre un certain résultat. Enfin, l'une des personnes interrogées se situe entre deux et montre une préférence pour l'une ou l'autre approche selon la discipline d'enseignement.

Orientation approche grammaticale

Les futurs enseignants qui s'orientent vers une approche plutôt grammaticale, à savoir ceux d'anglais et d'italien, tracent une frontière assez nette entre les savoirs théoriques et pratiques rencontrés en formation.

L'enseignant d'anglais fait d'ailleurs un parallèle intéressant entre une anecdote vécue par une élève et sa conception de l'articulation entre savoirs théoriques et pratiques.

j'ai récemment eu une élève qui est venue me dire qu'elle était aux Etats-Unis et qu'elle a pu s'exprimer au futur etcetera voilà et pis ehm je sais pas si elle a voulu juste appliquer ce qu'on a vu en classe ou si c'est venu plus ou moins naturellement mais elle était contente d'avoir pu se faire comprendre auprès d'un Américain donc l'idéal c'est de dissocier la théorie et la pratique et c'est ça qu'on essaye de faire au maximum mais on a besoin de la théorie pour pratiquer c'est illusoire de dire qu'on puisse pratiquer sans théorie

c'est pour ça que je suis assez à cheval sur la grammaire et le vocabulaire je pense pas qu'on puisse apprendre une langue en prétendant parler comme ça écouter regarder des films ça suffit pas je pense pas que ça suffise (ENS ANG)

Cette anecdote permet à notre interlocuteur de mettre en avant l'importance de dissocier *au maximum* la théorie et la pratique. Elle lui permet de relever l'importance de faire un travail en amont sur les savoirs théoriques pour aller vers les savoirs pratiques. Ces savoirs théoriques se résument pour lui à la grammaire et au vocabulaire, c'est-à-dire aux savoirs linguistiques. Il s'oppose ainsi à l'approche communicativo-actionnelle qui encourage l'utilisation de la langue dès le début des apprentissages en ayant recours aux activités langagières sans passer par un travail en amont sur les formes de la langue. Pour cet enseignant, un travail explicite sur les formes de la langue est une condition nécessaire avant de pouvoir « parler, écouter, regarder un film ».

Dans le même ordre d'idées, l'enseignant d'italien est plutôt en faveur d'un enseignement-apprentissage de la langue qui se rapproche d'une activité mentaliste et mécanique, consistant à mémoriser et à répéter des listes de mots de manière décontextualisée, à entraîner la conjugaison de verbes à travers des exercices d'application que l'on donne en devoirs et que l'on corrige la fois suivante en classe. Ces éléments deviennent, pour cet enseignant, une condition nécessaire pour amener les élèves à réaliser éventuellement des activités de conversation où l'on applique les points de grammaire précédemment travaillés.

Ils ont des listes à apprendre et pis suivant la longueur on coupe en deux on coupe en trois etcetera pis c'est progressivement donc le rythme il est bon pour moi ils ont pas tout d'un coup 30 mots pour la semaine d'après [mmm] mais je pense la majeure partie apprenne le jour d'avant quand même [mmm] ce qui fait que ben tout le monde sait la mémoire si tu si on fait comme ça c'est après une semaine s'ils sont pas répétés ils sont loin les mots qu'on a appris donc voilà et pis bon rien que pour les points de grammaire moi je ferais bien des activités de conversation où on utilise les points de grammaire mais pour ça il faudrait qu'ils fassent un exercice de verbes à la maison pis comme ça quand on arrive en classe on corrige ils me disent ça j'ai pas compris c'est pas clair [mmm] on aurait moyen de faire avancer les choses (ENS ITA)

L'analyse des entretiens a aussi permis de relever une résistance assez forte et assumée vis-à-vis de certains savoirs théoriques rencontrés en formation initiale. L'enseignant d'anglais, se définissant comme quelqu'un « de la vieille école » et « d'assez scolaire », ne cache pas (à la chercheuse représentant l'institution) qu'il est par exemple « assez friand de ces activités plus scolaires » (à savoir, l'enseignement-apprentissage de la

grammaire et du vocabulaire). Ainsi, cet enseignant est conscient d'avoir recours à une approche autre que celle préconisée par la formation initiale ; de même, l'enseignant en formation pour la didactique de l'italien :

j'ai mis en place le fait que tous les jours quand ils rentrent je leur fais répéter à chacun on décline un verbe on a commencé au présent pis on fait le tour après là on est passé à l'imparfait pis je vois ça rentre faire répéter des verbes alors notre didacticienne elle me taperait sur les doigts parce qu'elle me dirait mais ça sert à rien de répéter faire des exercices de verbes et tout pis je comprends bien mais ils s'en sortent pas sinon (ENS ITA)

Certaines convictions didactiques-méthodologiques se recourent avec la pratique (« je vois ça rentre faire répéter des verbes »), mais s'opposent aux indications données par la formatrice d'italien. On perçoit donc une certaine tension entre les savoirs théoriques et pratiques. Ce qui a comme conséquence de figer sa position et de ne pas beaucoup faire évoluer sa pratique d'enseignement.

Orientation approche communicativo-actionnelle

Les futurs enseignants de français et d'allemand se positionnent, au contraire, en faveur de la mise en œuvre d'une approche communicativo-actionnelle. Ils mettent en avant l'importance de connecter les élèves avec des situations de la vie quotidienne afin de les amener à se sentir capables et en confiance de communiquer et ce, malgré les erreurs. Pour l'enseignant de français langue seconde, la mise en place d'activités proches du quotidien et des besoins des élèves permet d'ailleurs un apprentissage plus rapide et plus efficace de la langue.

ben en accueil on essaie toujours de connecter oui avec des besoins des situations de la vie qui va pouvoir leur servir et tout le quotidien est matière aux apprentissages [mmm] c'est clair qu'ils vont apprendre plus vite si c'est des choses qui leur sont utiles et ça va être plus efficace (ENS FLS)

A l'instar de l'approche communicativo-actionnelle, cet enseignant varie dans son enseignement les activités langagières et les formes de travail. Il réalise aussi des jeux de rôle et des simulations afin de rapprocher les élèves aux situations de la vie réelle ; autant de situations qui peuvent ensuite se concrétiser « réellement » en dehors des murs de la classe. On voit ainsi que la langue est plutôt vue comme un moyen de communication, comme un soutien d'expérience.

quand on reste dans le contexte si on reste dans le contexte de la classe on va faire des jeux de rôle mais on essaye de se rapprocher [le plus +] le plus de la réalité ouais ou

même parfois de sortir de l'école de se mettre dans des situations [mmm] réelles ouais chercher un stage c'est réel on va ils vont voir des patrons [mmm] les rencontrer faire un stage c'est réel (ENS FLS)

De son côté, l'enseignant d'allemand se donne pour objectif de fournir aux élèves les outils nécessaires pour qu'ils se sentent capables de communiquer. Mettre les élèves en contact avec la langue d'enseignement – en ayant par exemple recours aux documents authentiques –, travailler la grammaire et le vocabulaire de manière inductive, amener les élèves à collaborer pour la réalisation de tâches, faire en sorte que l'enseignant devienne un facilitateur ou un accompagnateur dans le processus d'apprentissage... sont autant d'éléments qui positionnent notre participant du côté de l'approche communicativo-actionnelle.

Or, si l'articulation entre les savoirs théoriques et pratiques se produit sans beaucoup de questionnement chez l'enseignant de français langue seconde, tel n'est pas le cas pour l'enseignant d'allemand. Ce dernier semble adhérer aux démarches didactiques et méthodologiques rencontrées en formation, mais le passage des savoirs théoriques aux savoirs pratiques ne se produit pas sans tension. Les démarches didactiques préconisées en formation ne semblent pas se recouper avec les moyens d'enseignement et le programme.

ce programme me fait peur c'est énorme et pis je trouve que ça ne nous laisse pas toute cette souplesse pour pour justement faire des choses qui font plus de sens [mmm] autant pour les élèves que pour nous [mmm] voilà du coup c'est un reproche que je fais aussi à ces méthodes on nous apprend à faire on nous apprend ici à être dans les démarches actionnelles à faire de l'interdisciplinarité à travailler les documents authentiques à faire plein de choses moi j'adore ! honnêtement mais c'est pas très applicable enfin c'est pas applicable disons que dans les méth en tout cas les méthodes (ENS ALL)

Bien que certaines démarches didactiques rencontrées en formation soient donc ressenties comme étant motivantes pour les élèves, elles ne s'appliquent toutefois pas à toute situation d'enseignement-apprentissage. La prédisposition des élèves à ce type d'approche semble une condition nécessaire pour réaliser un tel enseignement. La pratique remet donc en question certains savoirs théoriques.

je trouve que finalement effectivement ces tâches effectivement l'interdisciplinarité les CLIL tout ça c'est effectivement ça motive les élèves ça leur donne les objectifs ça les ils se dépassent vraiment et pis et pis en plus ils s'amusez enfin c'est super ! c'est vraiment chouette ! mais il faut que ce soit une classe qui le veuille et qui soit motivée et qui ait confiance qui ouais donc il y a des fois c'est juste en réalité c'est pas possible [mmm] je pense qu'il y a vraiment des classes où effectivement il faut leur donner des fiches (ENS ALL)

Les futurs enseignants de langue qui s'orientent vers une approche communicativo-actionnelle sont plutôt favorables à intégrer dans leur enseignement certaines démarches didactiques préconisées en milieu institutionnel. Or, si l'articulation théorie-pratique ne produit pas beaucoup de questionnement chez l'enseignant de français langue seconde, elle apparaît plus en tension chez l'enseignant d'allemand. Les savoirs théoriques rencontrés en formation sont en effet relus de manière critique au contact du réel de la classe et de certaines contraintes institutionnelles. Cela dit, puisque l'articulation de ces savoirs a souvent produit de bons résultats, ils sont parfois utilisés et intégrés dans sa pratique, la faisant ainsi évoluer.

en l'état actuel des choses c'est complètement dissocié parce que pour tout ce que j'ai dit en fait pour appliquer cette théorie-là en fait il faut qu'on s'investisse à 200% et qu'on ait plus de vie et qu'on dorme plus parce qu'on serait en train de didactiser tout le manuel (je ris) voilà donc c'est pas possible mais moi je vois ce lien je le comprends et j'aimerais bien tendre vers ça et ouais j'ai vraiment envie de tendre vers ça moi c'est ce qui me quand j'arrive à faire une quand j'arrive à faire une séquence entière où j'ai introduit . enfin où j'ai fait en fait de l'enseignement basé sur enfin en actionnel avec ces tâches et que ça marche enfin parce que ah non mais à chaque fois ça marche en vrai ! c'est ça qu'il est fou c'est qu'à chaque fois ça marche et ben moi là je suis trop contente (ENS ALL)

L'approche grammaticale ou l'approche communicativo-actionnelle selon la discipline

L'enseignant qui se positionne entre l'approche grammaticale et l'approche communicativo-actionnelle enseigne le français et l'allemand en classe d'accueil. Il dresse d'ailleurs un parallèle intéressant entre les deux disciplines, dont les contours diffèrent particulièrement. L'absence de plan d'études en français langue seconde lui laisse une liberté totale, l'amenant à mettre en place un enseignement qui a plus de sens à ses yeux et qui tient compte des « besoins de l'élève ». Le nombre de période joue aussi un rôle important sur sa pratique enseignante, notamment sur le choix des activités et des thématiques. Dix périodes hebdomadaires sont consacrées au français ; ce qui l'oriente plus sur des « sujets authentiques tirés de la vie quotidienne » ou empruntés à d'autres disciplines telles que « la géographie et l'histoire ».

A l'opposé se situe son enseignement de l'allemand. Le nombre limité de périodes (trois par semaine), le plan d'études, le manuel, les thématiques préétablies, la collaboration avec les collègues, les tests font qu'il s'accorde moins de liberté. Ces

contraintes institutionnelles l'amènent, à contre-cœur, à plus axer sa pratique sur l'écrit et sur la grammaire ; le but étant de préparer les élèves « à cette manière de faire » et à ce « cadre » en quittant sa classe.

le français langue seconde a cet avantage et désavantage de pas avoir un plan d'études vraiment très très établi et officiel [mmm] donc ce qui me laisse une liberté totale et j'ai vraiment l'impression je dirais même de m'éclater enfin de vraiment pouvoir choisir les thèmes qui me font plaisir les tâches que je trouve vraiment ehm . oui des tâches qui font du qui ont du sens pour moi donc c'est vrai que de ce côté-là c'est vraiment un réel plaisir alors que l'allemand il y a quand même plus cet aspect normé il y a quand même des attentes aussi au niveau de l'établissement au niveau de la filière d'allemand il y a quand même ehm voilà des un nombre fixe de tests la matière du test est aussi commune à tous les enseignants donc c'est vrai que je l'enseigne moins comme je l'aimerais en fait c'est quand même beaucoup plus axé sur des points de grammaire malheureusement ehm . il y a quand même beaucoup d'écrit il y a beaucoup moins d'oral qui est testé si on compte sur les quatre notes qu'on doit faire au semestre il y a une épreuve de production orale tout le reste ça reste quand même de l'écrit (ENS ALL/FLS)

Dans cette lignée, notre participant considère l'enseignement-apprentissage du français comme plus approprié par rapport à celui d'allemand. Il estime que l'exposition fréquente et répétée à la langue ainsi que le contact direct avec des locuteurs de cette langue jouent un rôle important dans le processus d'appropriation d'une langue. L'apprentissage d'une langue dépendrait donc des opportunités de l'utiliser et de la pratiquer en contexte ; ce qui correspond à l'apprentissage en situation d'immersion. A l'opposé se situe l'enseignement-apprentissage de l'allemand qui semble manquer d'efficacité, puisque les élèves ne peuvent pas pratiquer la langue en dehors de la salle de classe et ont un contact moins fréquent avec cette langue.

je dirais l'école telle qu'on la vit actuellement à l'école obligatoire n'est malheureusement pas appropriée (on rit) à l'apprentissage de cette langue-culture étrangère peut-être que les classes d'accueil donc de français langue seconde le sont plus je trouve parce qu'il y a vraiment ben déjà cette fréquence on se voit beaucoup plus souvent ils peuvent faire les élèves peuvent faire le lien avec enfin peuvent utiliser la langue autour d'eux après donc ils ont vraiment cette pratique alors que l'école traditionnelle je dirais qui voilà l'école du canton de Vaud dont la langue principale est le français si si on apprend l'allemand dans cette école-là ça va être très très difficile de s'approprier la langue il y a pas il y a pas un but précis il y a pas d'interlocuteurs non plus autour de soi pour pratiquer la langue donc pour moi ça reste un peu [mmm] un projet je dirais pas vain mais un projet très difficile à réaliser (ENS ALL/FLS)

Il est cependant intéressant de constater que, malgré la différence dans la manière d'appréhender l'objet langue, l'objectif de l'enseignement-apprentissage des deux langues

est celui d'amener les élèves à « savoir s'exprimer sur des sujets quotidiens donc peu importe comment on le dit ici s'il y a des erreurs de grammaire mais vraiment de pouvoir s'exprimer par des phrases simples ». Or, la grammaire et le vocabulaire sont « une part importante de l'apprentissage » ; et notamment le vocabulaire qui « est vraiment la base et il faudrait savoir l'utiliser à bon escient pour traiter d'autres compétences mais sans lui on n'arrive pas à traiter d'autres compétences ». On voit donc que les deux approches communicativo-actionnelle et grammaticale coexistent dans sa pratique.

Conclusion

Nous avons observé divers profils d'enseignants de langue en formation qui se positionnent de manière variable sur l'axe allant de l'approche grammaticale vers l'approche communicativo-actionnelle. Nos analyses montrent que des approches de la langue autres que celles préconisées dans la formation en didactique des langues persistent dans notre contexte scolaire actuel, et cela chez des enseignants en formation !

Certains discours laissent émerger une conception de la langue comme un objet d'apprentissage où l'apprenant doit, d'abord et avant toute utilisation concrète, étudier ses formes grammaticales et lexicales de manière décontextualisée. L'entraînement et la stabilisation des formes de la langue, à travers des exercices d'application, sont au centre de l'intérêt. D'autres s'orientent plus vers une conception de la langue comme outil de communication, qui s'apprend en l'utilisant, en ayant recours à des activités et à des contenus proches de la vie réelle. D'autres encore mettent en évidence le peu de compatibilité entre les prescriptions, certaines contraintes institutionnelles et les démarches didactiques et méthodologiques préconisées en formation initiale.

Comme le dit Elmiger, « d'instruments de communication, les langues deviennent, à l'école, des matières scolaires » (2019 : 55). La langue est un moyen de communication mais elle est effectivement traitée comme un objet d'études scolaire, lié à un certain contexte socio-institutionnel et à des traditions particulières. L'analyse du dernier enseignant en formation a montré que cette tension peut même être vécue par une même personne différemment selon la langue enseignée.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 205-223.
- Abric, J.-C. (2016). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Bigot, V. et Cadet, L. (2011). Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? Dans V. Bigot et L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve éditions, 11-29.
- Borg, S. (2003/2015). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36(2), 81-109.
- Bulea, E. et Bronckart, J.-P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *LINGVARVM ARENA*, 1(1), 43-60.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique : une notion complexe. Dans M. Causa (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. Bruxelles : De Boeck, 15-72.
- Cavalli, M., Duchêne, A., Elmiger, D., Gajo, L., Marquillo Larruy, M., Matthey, M. Py, B. et Serra, C. (2001). Le bilinguisme : représentations sociales, discours et contexte. Dans D. Moore (Dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, 65-99.
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re)découvrir : traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 5(3-4), 16-27.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher* 17(2), 5-12.
- Elmiger, D. (2019). Faut-il de « meilleures » représentations pour l'enseignement / apprentissage des langues ? : une réflexion. In V. Conti, L. A. Johnsen et J.-F. de Pietro (Ed.), *Des mots et des langues qui nous parlent : représentations langagières, enseignement et apprentissage*. Neuchâtel : IRDP, Institut de recherche et de documentation pédagogique, 53-58.
- Gajo, L. (2020). Didactique des langues et didactique du plurilinguisme : continuités, complémentarités, ruptures. Dans S. Gola, M. Pierrard, E. Tops et Dan Van Raemdonck (dir.), *Enseigner et apprendre les langues au XXI^e siècle. Méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement*. Bruxelles : Peter Lang, 17-33.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Textes édités par Nikos Kalampalikis. Paris : Editions des archives contemporaines.

Py, B. (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *TRANEL*, 32, 5-20.

Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 38(154), 6-19.

Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan pédagogie.

Tochon, F. (2000). Note de synthèse : recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie* 133(1), 129-57.