Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine

Evangélia Moussouri

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2153>

DOI : 10.4000/rdlc.2153

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Evangélia Moussouri, « Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-2 | 2010, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2153> ; DOI : 10.4000/rdlc.2153

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Pratiques didactiques et représentations : un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine

Evangélia Moussouri

1. Introduction

- 1 À l'ère d'une Europe qui se veut plurilingue et pluriculturelle, la formation tout au long de la vie apparaît comme une priorité et aussi comme une évidence. L'objectif des institutions, qui définissent la politique linguistique de chaque État membre, étant le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des Européens, la question, concernant la formation et les différentes formes que celle-ci peut avoir, occupe actuellement les chercheurs en sociolinguistique, en didactique des langues et cultures et en didactique du plurilinguisme.
- 2 Parmi les différentes modalités de la formation, celle qui semble détenir la première place en procurant des solutions efficaces et en assurant des résultats durables est la formation tout au long de la vie. Son application s'étale à tous les niveaux de l'enseignement, concerne tous les publics et couvre les différentes formes d'apprentissage. L'Union Européenne offre actuellement une multitude de programmes qui visent à équiper les citoyens avec des outils qui faciliteront leur accès aux savoirs et leur socialisation. Cependant, l'offre accrue et la nécessité urgente d'application des programmes de formation tout au long de la vie n'accompagnent pas toujours la mise en pratique des recommandations théoriques.
- 3 Concernant les situations de contacts des langues, la formation tout au long de la vie des différents acteurs s'impliquant dans l'enseignement/apprentissage des langues s'avère

également indispensable. L'objectif principal d'une telle formation serait la valorisation des langues et des cultures qui tissent le répertoire langagier des personnes bi-/ plurilingues, et la mise en place de programmes visant leur appropriation.

- 4 Le rapport dialectique entre pratique didactique et représentations soulève la question cruciale selon laquelle il s'avère dorénavant impératif de considérer le processus d'enseignement d'une langue également sous l'angle des représentations qui le régissent et le définissent. Nous entendons par là que les représentations véhiculées sur l'enseignement de la langue en question tant au niveau social qu'au niveau individuel, influent considérablement sur les pratiques éducatives. D'autre part, toute pratique éducative instaurée dans un contexte institutionnel fonctionne souvent comme facteur de création et de mise en place des représentations. Nous abordons donc, selon une optique dynamique les représentations sur les langues et sur leur apprentissage en cours de construction et de transformation. Notre point de vue repose sur le fait que l'état stabilisé des représentations peut très bien évoluer au sein et par l'intermédiaire de la construction des compétences plurilingues en situation d'apprentissage et d'acquisition. Les différentes recherches menées sur la notion de représentation ont abouti, comme le soulignent Castellotti et Moore, à deux constats :
 - d'une part, on peut relever des traces (notamment discursives) d'un état de la représentation, de même qu'on peut relever des traces de son évolution, en contexte. Les représentations sont malléables, elles se modifient (et on peut donc aussi les modifier) ;
 - d'autre part, les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir (Castellotti & Moore, 2002 : 10).
- 5 Notre article aborde cette dimension dynamique des représentations sociales par le biais d'une recherche que nous avons effectuée auprès des enseignants de grec, langue seconde/d'origine dans des écoles grecques de Paris et de Grenoble. L'objectif de notre étude était de mettre en évidence les représentations des enseignants, des apprenants et des parents sur l'enseignement/apprentissage du grec, langue seconde/d'origine. Le public apprenant est constitué d'enfants issus de l'immigration grecque en France, représentant la première et la deuxième génération. L'enquête a été réalisée par le biais d'entretiens semi-directifs auprès des enseignants, des apprenants et de leurs parents et visait à collecter leurs représentations en matière :
 - de biographie langagière ;
 - de langues en présence ;
 - de bilinguisme ;
 - d'usage alterné des langues ;
 - de fonctions assumées par les langues ;
 - de relation entre langues et cultures en présence (bilinguisme/biculturalisme) ;
 - de relation entre langue(s) et identité(s) ;
 - d'enseignement/apprentissage du grec ;
 - de formation offerte auprès des enseignants ;
 - de solutions proposées pour un enseignement conforme au public en question.
- 6 L'analyse des points ci-dessus est susceptible de nous procurer des informations sur les contenus et les formes d'une "*formation contextuelle opératoire*" (Weber, 2007 : 20), destinée aux enseignants du grec, langue seconde/d'origine. Par formation "*contextuelle opératoire*" nous entendons la formation qui prend en compte la réalité socio-éducative plurilingue et pluriculturelle dans laquelle agissent les enseignants et les apprenants en question. Comme le souligne Weber, les enseignants

doivent être formés à une culture de la variation, de la pluralité et de la flexibilité (...) à une culture organisationnelle de réseaux de relations, entre didactique, parcours curriculaire et pratique pédagogique (Weber, 2007 : 22).

- 7 L'élaboration d'une "*formation contextuelle opératoire*" nécessite l'étude des paramètres définissant le contexte auquel la formation est destinée :
- le contenu notionnel des langues en contact. Il s'agit de définir les notions de langue seconde et de langue d'origine et d'aboutir à celle qui s'applique le mieux à la situation bi-/plurilingue – bi-/pluriculturelle que nous étudions ;
 - le profil sociolinguistique des enseignants et des apprenants ainsi que le contexte dans lequel ils agissent, car c'est dans ce contexte que naissent et évoluent les représentations sociales ;
 - l'exploitation des représentations en vue de leur intégration dans le cadre d'une formation tout au long de la vie.

2. Langue seconde et langue d'origine : deux notions à interroger en vue d'une formation tout au long de la vie

- 8 Concevoir et élaborer les lignes directrices d'une méthodologie de la formation des enseignants, indépendamment du type que celle-ci va acquérir, nécessite la définition de la/des langue(s), objet(s) d'enseignement. Dans le contexte que nous étudions, la langue destinée à l'enseignement est le grec moderne. Mais quel contenu attribuerons-nous à cette langue ? S'agit-il d'une langue seconde ou bien d'une langue d'origine ? Répondre à cette question présuppose la considération de ces notions selon deux axes :
- un axe terminologique et définitoire prenant en compte les valeurs sociales et individuelles attribuées aux langues (le français et le grec) selon des critères appréciatifs et utilitaires ;
 - un axe d'application, à savoir le contexte d'usage des langues en question.
- 9 Par ailleurs, dans le contexte que nous étudions, les langues en présence acquièrent des propriétés et des caractéristiques que nous devons prendre en compte en vue d'esquisser les axes d'une formation tout au long de la vie. Les notions de langue seconde et de langue d'origine se définissent par des facteurs d'ordre sociolinguistique, à la fois objectifs et subjectifs. Les facteurs sociolinguistiques objectifs concernent le positionnement des langues dans des situations sociales et linguistiques définies par des politiques linguistiques. Les facteurs sociolinguistiques subjectifs portent sur les représentations que se font les locuteurs des langues en présence sur ces mêmes langues.
- 10 Les différentes recherches menées depuis longtemps sur les langues de migrants ont relevé la complexité qui caractérise les tentatives de leur dénomination et la perméabilité des notions. Citons comme exemple la définition des langues des enfants migrants de Neuchâtel proposée par Lüdi et Py :
- Dans la région de Neuchâtel, on constate en effet que le français, acquis simultanément ou par la suite, prend une position dominante et entame l'ensemble des fonctions, qui, pour l'unilingue, relèvent de la langue dite maternelle (interactions avec le père, la mère, les frères et sœurs ; premiers stades de la socialisation ; monologue intérieur ; rêve ; langue dans laquelle on est à l'aise ; langue des émotions fortes, etc.). Or, chez les enfants migrants, ces fonctions ne sont plus entièrement dévolues à la compétence en langue d'origine : ils parlent français avec leurs camarades de même origine, avec leurs frères et sœurs, et même dans une certaine mesure avec leurs parents s'ils se savent compris. Ceci peut provoquer des difficultés dans la langue d'origine des parents, de sorte que les

enfants migrants se sentent souvent plus à l'aise en français. Autrement dit, les langues de ces enfants entretiennent entre elles des relations spécifiques que l'on ne peut réduire à des dichotomies langue première/langue seconde ou langue première/langue étrangère. Il faudrait plutôt parler d'une sorte de langue première double (Lüdi & Py, 1986 : 40-41).

- 11 La citation ci-dessus soulève la problématique concernant le contenu notionnel des langues des enfants issus de l'immigration. La notion de langue d'origine ne semble pas suffire pour désigner la langue des parents. Ce sont les fonctions attribuées à cette langue par les enfants eux-mêmes et l'usage qu'ils en font – fonctions et usages proches de ceux du français – qui amènent Lüdi et Py à adopter la notion de "*langue première double*".
- 12 Une autre notion qui mérite d'être étudiée est celle de *langue seconde*, notion souvent utilisée pour décrire des situations où la langue désignée ainsi possède le statut de langue minoritaire, survenu à la suite de phénomènes d'ordre historique et dans un contexte sociolinguistique précis. En 1983, Hamers et Blanc considèrent la langue seconde sous une optique chronologique concernant son apprentissage : "*la deuxième langue apprise par un individu après l'acquisition de sa langue maternelle*" (Hamers & Blanc 1983 : 454). Par ailleurs, ils la distinguent de la notion de langue étrangère parce qu'elle "*n'est pas la ou une des langues parlées normalement dans la communauté*" et qu'en étant la langue parlée au foyer, elle se différencie de celle(s) de l'enseignement (Hamers & Blanc 1983 : 299). L'absence donc d'un usage "normal" semble être pour Hamers et Blanc une des caractéristiques principales de la langue seconde. Mais que cache cette "normalité" ? Est-elle un indice de fréquence d'usage ou bien se rapporte-t-elle aux habitudes communicatives des individus faisant partie d'une communauté langagière ? Nous ne répondrons pas à ces questionnements parce que l'adverbe "normalement" reste opaque pour nous. Nous nous limitons uniquement à émettre des hypothèses afin de mettre en exergue l'ambiguïté de la notion.
- 13 Se référant au concept de "*français langue seconde*" Cuq lui attribue la nature de "*langue étrangère*" qui

se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux, et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyée ou revendiquée. Cette communauté est bi- ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi, et le français joue dans leur développement psychologique, cognitif, et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié (Cuq, 1991 : 139).
- 14 Nous constatons donc que la notion de langue seconde s'inscrit dans un contexte bi- ou plurilingue, jouit d'un statut qui lui a été reconnu au niveau social, assume des fonctions diverses indépendamment du degré de compétences langagières des locuteurs. Il s'agit ici d'une définition qui se rapproche de celle de langue d'origine dont nous aborderons l'analyse dans les lignes qui suivent.
- 15 L'ouverture définitoire proposée par Cuq montre que le concept de langue seconde est un concept élargi, susceptible d'être attribué à plusieurs langues et de couvrir des contextes divers. Cependant, de nos jours, il n'est pas sans déclencher des discussions. Verdelhan-Bourgade, en se référant au concept de français langue seconde le caractérise "*à la fois complexe, discutable, voire prometteur*" et évoque son insuffisance "*pour caractériser finement certaines situations linguistiques, dans lesquelles le français n'est ni complètement langue étrangère, ni langue maternelle (...)*" (Verdelhan-Bourgade, 2007 : 205). Nous constatons donc que la langue seconde occuperait une place intermédiaire entre la langue étrangère et la

langue maternelle, pas clairement délimitée, "aux contours mouvants" (Verdelhan-Bourgade, 2007 : 7). L'ampleur offerte par la notion ne constitue guère un élément négatif ; au contraire, elle permettrait d'abriter des situations linguistiques qui ne rentrent pas dans d'autres catégories à condition qu'il y ait justification par des facteurs et des critères adéquats à ces situations.

- 16 Questionner la notion de langue seconde est actuellement une priorité des chercheurs en sociolinguistique et en didactique. Castellotti, en se référant au "*français langue seconde*" souligne la nécessité de s'interroger :

(...) sur son opérationnalité aujourd'hui, appliquée notamment aux nouveaux arrivants visant une installation durable en France, pour lesquels les catégories établies (français langue première/seconde/étrangère) se recouvrent et s'imbriquent largement et ne rendent pas compte des effets de continuum attachés au parcours d'appropriation des personnes concernées. (...) Les expressions en débat mettent l'accent sur le décalage entre des usages mouvants et hétérogènes et des représentations figées et simplificatrices (Castellotti, 2008 : 7).

- 17 Quant à la notion de langue d'origine, elle n'est pas non plus sans susciter des discussions au sein de la communauté des chercheurs. Le terme origine soulève des questionnements quant à son contenu et à son usage. Chargé d'ambiguïté, il "*renvoie à l'extraction, à la souche, au pays d'origine et aussi au milieu social*". Le lien établi entre langue et milieu social ne constituerait pas un élément enrichissant, comme on l'attendrait, mais "*il produit une impression péjorative de minorisation, qui donne à penser qu'elles ont aussi un problème de statut. Cette question de statut des langues conduit à s'interroger sur le statut de ceux qui les parlent*" (Bertucci & Corblin, 2007 : 3).

- 18 Nous pensons pourtant que cette connotation négative de la notion de langue d'origine, évoquée par Bertucci et Corblin, est soumise à discussion. Porter des jugements dépréciatifs sur les langues est une pratique qui trouve ses sources dans les représentations sociales véhiculées sur telle ou telle langue, sur une telle ou telle population. La validité de la notion de langue d'origine dépend de l'ancrage d'une langue dans un contexte sociolinguistique donné, régi par des paramètres précis. Contrairement à la notion de langue seconde, la notion de langue d'origine s'applique à un domaine restreint, celui de l'immigration. Longtemps attachée aux langues des migrants, elle est associée à une langue minoritaire de par le nombre réduit des locuteurs dans le pays d'accueil. La minoration, due à la faible visibilité de la langue, sans être en elle-même négative, entraîne des représentations sociales défavorables, souvent proches des stéréotypes, qui iraient à l'encontre du principe du plurilinguisme et du pluriculturalisme.

- 19 Nous nous trouvons confrontée à une problématique capitale : les différentes catégorisations de langues sembleraient ne pas répondre aux nouvelles données sociales, économiques, politiques et aux nouveaux besoins en termes de formation. Repenser les méthodologies déjà existantes présuppose de repenser les contenus des langues. Mais nous ne devrions pas omettre notre part de responsabilité en tant que chercheurs et spécialistes en langues. Les représentations qui circulent sur les langues sont également alimentées par nos travaux.

- 20 La quête d'une étiquette pour les langues est-elle vraiment indispensable ? Question peut-être naïve, peut-être rhétorique mais aussi de fond. À quoi et pourquoi une étiquette serait-elle utile ? À la mise en place des méthodologies, des approches, des programmes, des concepts, des politiques ? Pour que l'étiquette réponde le plus fidèlement possible au

contexte auquel nous la destinons, nous sommes obligée de nous baser sur les nouvelles données qui régissent nos sociétés. De Robillard propose même de reconsidérer la notion de *langue* elle-même :

(...) Chez les décideurs, comme chez beaucoup de linguistes, didacticiens et didactologues, un certain ethnocentrisme nous conduit à considérer comme universel et pertinent pour toutes les époques et cultures ce que nous entendons implicitement par langue (une vraie langue !) (...) Les migrants et leurs langues, me semble-t-il, nous incitent à bouleverser nos catégories habituelles, jusqu'à celle de "langue". (...) On se souviendra que l'étymologie de migrant est "changer". Nous croyons avoir décidé que ce sont les migrants qui doivent changer. Et si c'était aussi nous, comme cela apparaît dans la plupart des contributions à ce numéro qui joue à changer un peu notre vision des choses ? (De Robillard, 2007 : 92-93)

- 21 La recherche que nous avons menée auprès des personnes issues de l'immigration grecque en France a montré que la notion de langue d'origine est opérante pour ceux qui représentent la première génération des migrants. Mais que proposons-nous pour les générations suivantes, dont les représentants développent des conceptions tout à fait différentes de celles de leurs parents allant jusqu'à nier, pour des raisons diverses, leurs origines ? Même quand le reniement de l'origine n'existe pas, les personnes de la deuxième, troisième ou quatrième génération étant pleinement intégrées, voire assimilées, dans le pays d'accueil, la notion de langue d'origine ne fait alors allusion qu'à un espace géographique. Elle est donc insuffisante pour désigner les rapports spécifiques que les personnes en question entretiennent avec ces langues. Ces rapports, quand ils existent, émergent et s'alimentent par les représentations sociales véhiculées dans la communauté d'origine et le pays d'accueil. Ainsi, les personnes issues de l'immigration attribuent-ils aux langues en contact des fonctions diverses, comme elles ont été développées par Dabène (1994 : 67-77), fonctions conditionnées par les modifications importantes de nos sociétés.
- 22 Les représentations des personnes interrogées, sur leur biographie langagière, ont montré que les langues avec lesquelles elles sont en contact ont des statuts différents. Pour les enfants nés, scolarisés et socialisés en Grèce, issus de familles dont les deux parents sont grecs, la langue grecque a le statut de langue première assumant un grand nombre de fonctions surtout en milieu familial. Le français assume toutes les fonctions en milieu social et constitue la langue à développer pour répondre aux exigences socio-éducatives.
- 23 Au contraire, pour les enfants nés, scolarisés et socialisés en France, de parents d'origine grecque ou issus de mariages mixtes, c'est le français qui occupe le statut de la langue première, assumant un grand nombre de fonctions en milieu familial et social. De son côté, le grec, étant la langue des parents ou de la famille élargie, est utilisé rarement, surtout en milieu familial et communautaire.
- 24 Les résultats de notre recherche en association avec le cadrage théorique ci-dessus nous amènent à attribuer au grec la dénomination de la langue seconde que nous définissons comme étant la langue avec laquelle l'enfant a eu un certain contact, intensif ou non depuis sa naissance en milieu familial. La langue seconde sera également la langue parlée occasionnellement en famille, représentant certains traits culturels auxquels il s'identifie et dans laquelle il suit une scolarisation parallèle à celle qui se fait dans la langue du pays d'accueil. Par ailleurs, le qualificatif "seconde" se rapporte aussi aux préférences des sujets définies et alimentées par le contexte social dans lequel ils vivent.

3. Le profil sociolinguistique des apprenants et des enseignants

- 25 Esquisser le profil sociolinguistique des personnes s'impliquant dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue s'avère indispensable, si nous souhaitons établir une relation entre pratiques éducatives et représentations.
- 26 Les apprenants qui ont participé à notre enquête laissent apparaître, certes, des différences qui se trouvent à l'origine de leur biographie et de leurs attitudes langagières, mais ils ont en commun malgré cela un certain nombre de traits : il s'agit d'enfants qui vivent en France et qui ont dans leur vie quotidienne et dans leur existence une autre langue, le grec, en plus du français. Cette langue est présente dans leurs familles et, même si le degré d'utilisation du grec varie d'une famille à l'autre, le plus important est que, comme le souligne Deprez (1994 : 13), *"leur bilinguisme est la conséquence de l'histoire de leur vie et de celle de leurs parents. Il résulte des mariages qui les ont unis et des voyages qui les ont déplacés. Individuel ou collectif, il s'inscrit toujours dans une trajectoire personnelle et sociale"*.
- 27 Indépendamment de la génération qu'ils représentent, les apprenants se déclarent tous non seulement bilingues et biculturels, mais aussi plurilingues et pluriculturels. Ils affirment posséder un répertoire communicatif double, en français et en grec, assumant des fonctions précises définies surtout par la situation de communication, comme la fonction interpersonnelle, la fonction heuristique, la fonction facilitatrice et la fonction intégratrice. Par ailleurs, ils se trouvent en processus d'apprentissage d'autres langues étrangères dans le cadre de leur scolarisation.
- 28 Concernant leurs représentations sur l'alternance codique, celle-ci constitue pour eux une habitude langagière et communicative présentant les mêmes fonctions tant dans l'environnement scolaire – lors de l'enseignement de la langue d'origine/seconde – que dans le contexte familial. Ces apprenants se présentent donc comme interprètes et organisateurs des informations qu'ils reçoivent et non pas comme de simples enregistreurs des savoirs des langues avec lesquelles ils sont en contact. Ils sont par ailleurs appelés à développer une compétence plurilingue et pluriculturelle plurielle, partielle et déséquilibrée (Coste, Moore & Zarate 1997), susceptible de répondre à leurs besoins socio-communicatifs.
- 29 Corrélé aux pratiques langagières, le contexte socioculturel dans lequel agissent les apprenants joue un rôle important dans la formation de leurs représentations. Bien intégrés dans le pays d'accueil, véhiculant certes une langue et une culture de faible visibilité, mais appréciées par les Français, ils ne se trouvent pas confrontés à des jugements négatifs. Le contexte éducatif dans lequel ils apprennent la langue d'origine/seconde est différent du contexte éducatif français. Centré sur le grec, langue maternelle¹, il n'établit pas de correspondance avec le vécu, les pratiques et les représentations des apprenants.
- 30 Un autre élément qui fait partie du profil sociolinguistique des apprenants, est celui de l'identité. L'analyse des données a mis en évidence l'absence de nécessité de la part des apprenants de s'attribuer une identité unique, sociale ou culturelle, parce que leur choix dépend des composantes qui créent une identité plurielle s'activant selon les situations. Les sujets se sont aussi référés à l'existence d'une identité bilingue, issue de l'usage des

deux codes dans le cadre du répertoire communicatif bilingue et indépendant de la double identité socioculturelle qui les caractérise.

- 31 Le personnel enseignant est constitué soit d'instituteurs ou de professeurs de l'enseignement public mutés à l'étranger, soit d'enseignants d'origine grecque, diplômés d'une université grecque ou étrangère. Les enseignants étrangers, diplômés des universités du pays d'accueil, peuvent faire également acte de candidature à ces postes. Ils ont la possibilité d'être recrutés uniquement dans les établissements qui en font la demande ou dans ceux où il y a des postes disponibles.
- 32 Les conditions que doivent remplir les enseignants grecs souhaitant obtenir une mutation à l'étranger s'élèvent au nombre de trois : connaître "suffisamment" la langue du pays où ils vont enseigner, avoir suivi "avec succès" un programme de formation continue organisé par le ministère et avoir une expérience professionnelle de trois ans minimum.
- 33 Or, la formation tant initiale que continue reçue semble insuffisante. Les entretiens réalisés auprès des enseignants ont mis en évidence la difficulté et l'impossibilité qu'ils ressentent pour assumer leurs fonctions à cause des contraintes linguistiques et professionnelles. Les études effectuées en Grèce, dans le cadre de leur formation initiale, s'avèrent, selon eux, insuffisantes quand il faut exercer auprès de publics à besoins spécifiques, comme celui que nous étudions. C'est d'ailleurs pour cette raison que les enseignants une fois en France éprouvent le besoin de compléter leur formation en s'inscrivant à des cursus universitaires dispensés par les facultés françaises et qui, très souvent, sont en étroite relation avec leurs études initiales. L'objectif de cette démarche consiste en l'acquisition de compétences spécifiques qui sont bénéfiques et indispensables pour assumer leurs tâches d'enseignement.
- 34 Par ailleurs, l'absence de programmes de formation continue pendant leur service entrave l'exercice de leurs fonctions. Les témoignages sont révélateurs de la mise en question de leurs compétences pour répondre aux exigences d'une nouvelle réalité éducative.
- 35 Les différences au niveau du fonctionnement entre les écoles grecques de Grèce et celles de France constituent une autre source de difficultés pour les enseignants, qu'ils essaient de surmonter en suivant les cours de leurs collègues déjà en service à l'étranger et en créant des réseaux d'entraide et de concertation au sein du corps enseignant. D'autres problèmes soulevés concernent surtout l'absence d'informations pratiques sur le pays où ils sont envoyés, sa culture et sa civilisation.
- 36 À part les difficultés liées à la formation, les instituteurs soulignent également la très importante question de la langue. Très peu parmi eux déclarent bien connaître le français avant leur arrivée en France. Les enseignants sont donc très souvent confrontés à des problèmes linguistiques qu'ils essaient de résoudre en suivant des cours de langue toujours de leur propre initiative.
- 37 Les constatations ci-dessus révèlent la nécessité de la mise en place de programmes de formation initiale et de programmes de formation tout au long de la vie afin d'actualiser l'enseignement offert en l'adaptant aux nouvelles données didactiques et méthodologiques tout en prenant en compte le profil spécifique (linguistique et culturel) du public visé et le contexte plurilingue et pluriculturel dont la gestion présente des contraintes importantes.

4. Exploiter les représentations pour élaborer le contenu d'une formation tout au long de la vie

4.1. Le polymorphisme et la dynamique de la notion de représentation

- 38 La notion de *représentation* a ses sources dans les travaux de la psychologie sociale (Moscovici 1961). Le polymorphisme de la notion de représentation réside dans son ancrage dans différentes disciplines (sociologie, psychologie, didactique des sciences, didactiques des langues) et dans les différents contextes d'application. Notion établissant des dimensions transversales, la représentation se décline pour se référer à divers terrains de recherche.
- 39 La recherche sur les représentations sociales consiste en une théorisation interdisciplinaire qui fait référence aux mécanismes des constructions sociales et à leurs produits (que sont les représentations sociales), ainsi qu'aux particularités psychologiques et cognitives développées au sein de chaque structure sociale.
- 40 Selon Jodelet (1994 : 36) les représentations sociales sont constituées d'éléments divers dont l'étude se réalise souvent de manière isolée. Elles comportent des "*éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, des croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc.*" dont l'organisation se réalise "*sous l'espèce d'un savoir disant quelque chose sur l'état de la réalité*" et elles constituent "*une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social*".
- 41 La formation d'une représentation d'ordre social présuppose l'intériorisation et l'assimilation par l'individu des phénomènes sociaux et leur traitement cognitif et affectif en association avec la norme acceptée par les réseaux sociaux dans lesquels ils agissent. L'étude des résultats obtenus, une fois l'implication de ces processus achevée, permettrait au chercheur d'élaborer des stratégies afin d'intervenir sur le produit final, si cela est nécessaire.
- 42 Jodelet (1994 : 37) souligne à ce propos qu'
 en tant que phénomènes cognitifs, ils engagent l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensée, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liées. De ce fait leur étude constitue une contribution décisive à l'approche de la vie mentale individuelle et collective.
- 43 L'approche ci-dessus favoriserait donc, selon Jodelet, un double traitement des représentations sociales "*à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité*" (*idem*).
- 44 Les éléments de la représentation sont "*le sujet*", l'individu qui élabore la représentation, "*l'objet*", la réalité représentée, et "*le contexte*", la réalité sociale où le sujet vit et où la représentation se forme. Cela signifie que les représentations sociales ne sont pas uniquement le reflet de la relation du sujet à l'objet, mais qu'elles cristallisent les idées, les normes, les valeurs du groupe social dans lequel elles se produisent :
- En effet, représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet. Celui-ci peut être aussi bien une personne, une

chose, un événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie etc. ; il peut être aussi bien réel qu'imaginaire ou mythique, mais il est toujours requis. Il n'y a pas de représentation sans objet. (...) En outre, contenu concret de l'acte de pensée, elle porte la marque du sujet et de son activité. Ce dernier aspect renvoie au caractère constructif, créatif, autonome de la représentation qui comporte une part de re-construction, d'interprétation de l'objet et d'expression du sujet (ibid.).

- 45 Nous constatons donc que la représentation a recours à des opérations de construction de l'objet représenté, de sa reconsidération et de sa re-construction selon les paramètres qui entrent en jeu au moment de la conception d'une représentation. Enfin, elle exprime le sujet et interprète l'objet, elle constitue donc une partie vivante de la société, qui ne cesse de se développer.
- 46 Les différentes recherches menées, depuis plusieurs années déjà, en sociolinguistique et en didactique des langues (maternelles, étrangères et secondes), ont mis en évidence la nécessité de recourir à un éclairage supplémentaire offert par l'étude de la notion de *représentation*. Py (2000 : 7) attribue un caractère substantiel à cette notion en soulignant qu'*"en ce qui concerne l'appropriation de la langue, les attitudes et les représentations de l'apprenant constituent un important facteur de succès ou d'échec"*.
- 47 La représentation est conçue comme une notion *"opérante"* et *"opératoire"* (Matthey & Moore, 1997 : 80), élément qui éclaire les différents champs où elle fonctionne. Les qualifications *"opérante"* et *"opératoire"* illustrent le continuum établi entre les représentations qui agissent en milieu familial et celles qui interviennent en milieu scolaire ainsi que les relations qui se créent entre ces deux instances au niveau des pratiques langagières. Par représentation *"opératoire"* on entend celle qui intervient dans le processus d'appropriation ainsi que la façon dont cette intervention a lieu, et par *"opérante"* on se réfère au résultat obtenu une fois l'intervention de la représentation réalisée. En outre, nous parlons de continuum parce que selon le contexte sur lequel elles agissent, les représentations acquièrent des contenus différents. Soulignons aussi l'influence qui existe entre les représentations du milieu familial (ou si l'on veut naturel) et celles développées en milieu formel comme l'école. L'action conjointe de ces deux grandes catégories de représentations sur les langues influe sur le processus final d'appropriation.
- 48 La formation des représentations en milieu familial ainsi que leur évolution s'effectuent à partir des :
 - relations entretenues entre les langues au niveau social tant dans le pays d'accueil que dans le pays d'origine qui met en place une politique linguistique concernant le maintien et la sauvegarde de sa langue à l'étranger. Les paramètres qui se trouvent à la base des représentations sociales ont affaire avec la visibilité de la langue seconde/d'origine dans le pays d'accueil et sa vitalité linguistique qui dépend de facteurs d'ordre démographique, institutionnels, économiques et sociaux (Dabène, 1994).
 - relations entretenues entre les langues et l'individu qui les pratique. Il s'agit du domaine où les représentations se forment à partir des paramètres d'ordre individuel. Ils concernent la façon dont s'est déroulée ou se déroule l'acquisition ou non de la langue seconde/d'origine en milieu familial, les considérations individuelles liées au parcours d'immigration de la famille, les habitus communicatifs développés en milieu familial ainsi que les fonctions attribuées aux langues. De cette façon se dessine dans la cellule familiale une palette de représentations individuelles comportant plusieurs composantes telles que les représentations affectives, interactionnelles, communicatives, acquisitionnelles et

évaluatives. Ces sous-catégories reflètent les caractérisations portées sur la langue seconde/d'origine et qui peuvent être d'ordre affectif, social, utilitaire, familial, personnel ou esthétique. Elles peuvent résulter d'évaluations/qualifications portant sur les pratiques effectives des individus bilingues, c'est-à-dire sur l'usage alterné des deux langues qui acquiert ainsi la marque d'usage nocif, bénéfique, créatif, communicatif, original, pratique ou bien révélateur d'une incompétence linguistique.

- 49 Sans être indépendantes de l'ensemble des représentations formées et développées en milieu familial (niveau individuel) et dans le cadre de la société (niveau social), les représentations en milieu scolaire se rattachent à deux aspects centraux du processus d'apprentissage : son contenu et sa forme. En commençant par le contenu, l'enseignement d'une langue seconde/d'origine n'est pas limité à son aspect linguistique, mais il est considéré comme complet s'il concerne ses aspects sociolinguistiques et culturels. C'est d'ailleurs ce contenu qui définit le schéma interactionnel développé dans chaque classe dont l'analyse nous donne des informations sur les représentations des acteurs. En ce qui concerne la forme de l'enseignement de la langue seconde/d'origine, elle est caractérisée par la forte ou la faible présence de marques transcodiques assumant des fonctions diverses. Le recours conscient ou inconscient à cette stratégie, à la fois interactionnelle, discursive et communicative, renseigne le chercheur sur la nature et l'origine des marques transcodiques, ce qui l'amène à réfléchir sur la nature et l'origine des représentations des locuteurs.
- 50 La classe de langue, lieu par excellence des savoirs partagés des auteurs, constitue, comme nous l'avons vu plus haut, l'instance de manifestation des représentations individuelles et sociales sur les langues et sur leur appropriation. L'émergence de ces représentations peut se réaliser selon Moore et Castellotti (2001 : 151-189) par le biais de la notion de schématisation, définie par Grize (1989 : 154) comme *"la mise en discours du point de vue qu'un locuteur A se fait - ou a - d'une certaine réalité R ; cette mise en discours est faite par un interlocuteur, ou un groupe d'interlocuteurs B dans une situation d'interlocution donnée (un contexte)"*. La notion de schématisation *"renseigne sur les présupposés et les préconstruits sur lesquels s'appuient les interlocuteurs et elle offre en même temps une vision dynamique de la co-construction des discours dans l'interaction"*. (Moore & Castellotti, 2001 : 155).
- 51 Corrélée à cette perspective interactive de l'élaboration des représentations s'ajoute la réflexion sur la zone proximale de développement, introduite par Vygotsky (1978, cité par Matthey, 1996 : 91) et définie *"par la distance entre ce que l'enfant peut faire seul, de manière autonome, et ce qu'il réussit à faire en collaboration avec un adulte"*. Au sein donc des interactions réalisées dans la classe, il serait important de croiser cette idée de la zone proximale de développement avec l'élaboration des représentations formées par des facteurs d'ordre individuel et celles formées par et dans leur environnement familial et/ou scolaire. Cette élaboration peut se réaliser par la mise en discours des représentations véhiculées mais aussi par l'analyse des productions langagières elles-mêmes.
- 52 L'analyse interactionnelle des productions langagières des apprenants du grec langue seconde/d'origine, réalisée dans le cadre de notre enquête, a révélé la présence de représentations langagières et leur influence dans la co-construction et les structurations de la langue cible, ce qui nous amène à considérer la notion de représentation comme révélatrice des compétences et levier d'appropriation.

- 53 En outre, différentes recherches (Castellotti 1997, Moore & Castellotti 2001, Castellotti, Coste & Moore 2001) ont démontré l'apport des représentations dans l'élaboration par les apprenants des rapprochements ou des mises en distance des langues avec lesquelles ils se trouvent en contact. À travers les représentations on peut discerner
- le recours à des stratégies d'ancrage, d'appui et de passages translinguistiques, avec toutefois des mises en œuvre différentes qui se concentrent dans la capacité à apprécier la distance entre son système propre et les autres systèmes et, plus particulièrement, dans la faculté de gérer cette distance, de mobiliser des ressources appropriées pour la réduire ou l'utiliser (Castellotti & Moore, 2002 : 17).
- 54 Ce bref tour d'horizon de la notion de représentation nous permet de constater son opérationnalité et son dynamisme au sein du processus d'appropriation des langues secondes/d'origine. Les représentations sociales des langues, de l'enseignement/apprentissage, des pratiques des locuteurs plurilingues constituent actuellement l'outil de prédilection des chercheurs dans l'élaboration des démarches didactiques.

4.2. Les représentations dans le cadre d'une formation tout au long de la vie

- 55 La contribution des représentations sociales dans l'appropriation des langues, et dans notre cas des langues secondes/d'origine, nous amène à nous interroger sur leurs apports dans le domaine de la formation des enseignants. Envisager la formation sous l'angle des représentations est une procédure qui se justifie pleinement. Le premier argument en faveur d'une telle approche consiste en la formation de l'enseignant proprement dite ; l'acquisition des connaissances et des savoirs lors de sa formation initiale ou continue repose souvent sur les différentes représentations véhiculées au sein du/des milieu(x) dans le(s)quel(s) il vit. Selon Py
- le futur enseignant (ou l'enseignant en formation continue) ne reçoit pas de modèles en vue d'une application ou d'une transposition annoncées dans la classe, mais des connaissances dont il fera en fin de compte ce qui lui semblera bon. Plus précisément, c'est lui qui est et restera maître de son action pédagogique et des réflexions qu'il développera autour de son expérience (Py, 2005 : 113).
- 56 Le deuxième argument, légitimant le recours aux représentations sociales, porte sur la fonction d'enseignant elle-même. En tant que vecteur et transmetteur de connaissances ainsi qu'en tant que régulateur du processus d'enseignement/apprentissage, l'enseignant a constamment recours à des méthodologies diverses afin d'appliquer les différents modèles théoriques. Ces méthodologies sont pleinement influencées par les représentations puisées dans sa formation et dans ses pratiques éducatives. Il s'agit selon Py (2005 : 114) de représentations "naïves" qui "déclenchent des comportements inappropriés, des blocages ou des distorsions".
- 57 Éviter ces contraintes serait possible si l'on réalisait la distinction entre les "représentations naïves" ou "représentations sociales vernaculaires" et les "représentations scientifiques" (Py, 2005 : 114). La principale différence entre ces deux types de représentations résiderait dans l'absence de toute critique réalisée à l'égard des représentations naïves et au contraire, critique des représentations scientifiques, quand cela s'avère nécessaire, mais aussi quand cela est possible :
- Un modèle théorique n'est jamais valable que dans le cadre qu'il s'est donné au départ. Il s'agit d'ailleurs ici d'un trait qui distingue fondamentalement une représentation scientifique d'une représentation sociale vernaculaire : celle-ci ne

s'embarrasse guère de soucis autocritiques ! (...) Tout interstice dans les connaissances scientifiques est immédiatement occupé par une représentation vernaculaire donc acritique. L'avantage des représentations scientifiques est justement leur nature foncièrement explicite et leur ouverture subséquente à toute critique, voire mise à l'écart (Py, 2005 : 114).

- 58 Soulignons également que les différentes pratiques didactiques décontextualisent les représentations scientifiques en les plaçant dans des milieux faits de représentations vernaculaires (Py, 2005 : 114). L'enseignant se trouve donc confronté, consciemment ou le plus souvent inconsciemment, à une multitude de représentations, qu'il doit connaître, reconnaître et gérer. En tant que gérant de ces représentations, il est appelé à développer un certain nombre de compétences qui l'aideront à assumer les tâches requises pour le travail sur les représentations.
- 59 L'élaboration des représentations comprend trois étapes :
- leur mise en évidence à travers les déclarations et les productions langagières des différents acteurs du processus d'enseignement/apprentissage ;
 - la prise de conscience de leur existence et de leur évolution de la part des protagonistes du processus didactique ;
 - leur modification, étant donné que les représentations sont souples et susceptibles d'être soumises à des changements.
- 60 La conception d'une formation tout au long de la vie destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine devrait s'articuler autour des trois axes qui suivent :
- a. Le premier axe porte sur la formation disciplinaire en didactique des langues secondes/d'origine et du plurilinguisme. Les entretiens réalisés auprès des enseignants du grec langue seconde/d'origine ont révélé leur insécurité en matière de pratiques éducatives et des méthodologies adoptées. Cette insécurité réside dans l'absence d'une formation disciplinaire en didactique des langues secondes/d'origine et en didactique du plurilinguisme. Des notions comme les langues, le bi-/plurilinguisme et le bi-/pluriculturalisme, le répertoire communicatif bi-/plurilingue, le développement des compétences partielles, les représentations sociales, constituant pour les enseignants un terrain totalement inconnu, font partie des contenus disciplinaires à acquérir. À cet effet, on devrait les familiariser avec les concepts clefs qui définissent le contexte plurilingue dans lequel ils agissent et les rendre conscients de représentations savantes des notions ci-dessus. De cette façon on pourrait sécuriser les enseignants, autant que faire se peut, quant à leurs pratiques éducatives et les aider à les valoriser. Cet approfondissement disciplinaire serait possible dans le cadre des Master 2 et/ou des séminaires avant et pendant l'exercice de leurs fonctions dans les écoles dispensant l'enseignement du grec. Il serait également possible d'inciter les enseignants à s'impliquer à des programmes européens (Comenius, Leonardo, etc.) afin d'échanger leurs expériences avec d'autres collègues dispensant des cours de langues secondes/d'origine dans d'autres pays européens.
 - b. Le deuxième axe a trait au développement des compétences pour faire émerger les représentations. L'acquisition par les enseignants des savoirs théoriques doit s'accompagner impérativement de l'acquisition de savoir-faire afin de mettre en œuvre des démarches éducatives propices à leur public. Parmi les compétences à développer nous mettons l'accent sur celles qui favorisent l'émergence des représentations tant des enseignants eux-mêmes que celles des apprenants. L'objectif d'une telle approche est de leur fournir les outils et les techniques leur permettant, dans un premier temps, de faire l'inventaire des représentations véhiculées dans la classe et de décider, dans un deuxième temps, des démarches à suivre pour les exploiter. La discussion, l'observation, la réflexion et l'analyse sont des techniques propices à un tel travail : la discussion, parce que c'est à partir du et dans le discours que les représentations se construisent et s'alimentent ; par ailleurs, savoir

observer ces situations d'échange contribuerait au repérage des lieux de construction des représentations ; le travail réflexif, quant à lui, s'avère indispensable pour prendre conscience de l'existence des représentations et tenter par la suite de les analyser dans le but de les interpréter. Ajoutons que l'émergence et l'identification des représentations peuvent être réalisées à partir de l'observation et de la mise en question des pratiques d'enseignement/apprentissage. Cette technique requiert des compétences spécifiques de la part de l'enseignant comme le repérage des séquences riches en représentations dans les productions des apprenants et dans ses propres pratiques éducatives. Un autre savoir-faire consisterait à s'appuyer sur ces représentations et essayer de les utiliser en tant que stratégie (méta)cognitive.

- c. Enfin, le troisième axe englobe la transformation des représentations passives en représentations actives afin de modifier leur contenu. Une fois les représentations mises en lumière et interprétées, il est possible de les modifier. L'activation des représentations et leur modification serait possible à travers la prise en compte par les enseignants et par les apprenants de la coexistence de facteurs multiples (psychologiques, émotionnels, sociaux et cognitifs) qui se mobilisent lors des interactions en classe. La modification des représentations permettrait aux enseignants de repenser leur propre formation, leurs propres acquisitions et leurs démarches éducatives. Quant aux apprenants, la transformation de leurs représentations contribuerait au développement de la compétence d'apprendre à apprendre, leur permettant de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage favorisant la gestion de leur répertoire communicatif et l'exploitation des possibilités qui leur sont offertes par le contact des langues dans l'appropriation de la langue cible.

4.3. Propositions méthodologiques pour une formation des enseignants à travers les représentations

- 61 Sans prétendre ni à l'exhaustivité ni à l'originalité, nous tenterons, au long de ce chapitre, de formuler quelques propositions méthodologiques susceptibles d'être introduites dans un dispositif de formation des enseignants des langues secondes/d'origine. À cet effet, nous aborderons les représentations sur les notions constitutives du contexte d'enseignement des langues secondes/d'origine, à savoir le bi-/plurilinguisme – bi-/pluriculturalisme, le répertoire bi-/plurilingue communicatif et l'alternance codique ainsi que les représentations sur les pratiques d'enseignement.

4.3.1. Les représentations sur les pratiques d'enseignement

- 62 Les contextes et les publics auxquels les enseignants du grec langue seconde/d'origine se trouvent confrontés, les amènent à se remettre constamment en question et à douter de l'efficacité de leurs pratiques éducatives. Cette première ébauche de leurs représentations en matière des pratiques d'enseignement révèle l'urgence d'introduire dans le cadre de la formation tout au long de la vie un axe destiné à la prise de conscience de ces représentations.
- 63 Son objectif consisterait à repérer, à mettre en évidence et surtout à prendre conscience des pratiques effectives mises en œuvre ainsi que des obstacles rencontrés. Donner la parole aux enseignants en mettant en place des situations d'échange et en les aidant à extérioriser, à travers l'interaction avec les formateurs et leurs collègues, leurs conceptions, leurs manques, leurs besoins et leurs attentes seraient des outils propices pour ce travail de conscientisation.

- 64 Un autre outil, complémentaire à cette mise en discours des pratiques, pourrait être l'auto-observation et l'hétéro-observation des pratiques d'enseignement afin de repérer les lieux d'influence des représentations. Ce travail réflexif croisant pratiques éducatives et représentations, peut se réaliser dans les deux sens ; partir des pratiques pour détecter les représentations qui les favorisent, mais aussi commencer par analyser les représentations pour apercevoir la façon dont on conçoit les pratiques.

4.3.2. Les représentations sur le bi-/plurilinguisme – bi-/pluriculturalisme

- 65 Bien que les travaux du Conseil de l'Europe prônant le plurilinguisme et le pluriculturalisme datent de longues années, les différentes recherches – incluant la nôtre – menées autour de cette question – font preuve d'un refus de la part des enseignants, des apprenants et de leurs parents ainsi que des institutions de reconnaître et d'accepter cette nouvelle situation dans laquelle ils vivent. Le plurilinguisme est perçu par les acteurs de l'enseignement/apprentissage plutôt comme un mal que comme un bien. Il apparaît comme une situation opaque, dont on ne reconnaît pas ou dont on reconnaît partiellement les vertus et les bénéfices. Les déclarations des enseignants soulignent les difficultés et les contraintes que cette nouvelle situation leur pose dans l'exercice de leurs fonctions.
- 66 Une formation tout au long de la vie, s'inscrivant dans l'approche plurilingue et pluriculturelle, viserait non seulement l'émergence des représentations sur le bi-/plurilinguisme – bi-/pluriculturalisme, mais aussi leurs transformations. Pour atteindre ces objectifs on pourrait avoir recours aux techniques et outils suivants.
- La confrontation des enseignants avec leurs propres expériences en matière d'appropriation des langues. Les entretiens, les récits autobiographiques, les discussions avec les formateurs et leurs collègues constituent des moyens pour placer les représentations dans le discours. Des commentaires et des auto et hétéro-évaluations seraient bénéfiques pour la restructuration des représentations.
 - L'observation et l'analyse individuelle ou en groupes de corpus bi-/plurilingues oraux et/ou écrits provenant de sources diversifiées (télévision, radio, presse) constitueraient une entrée complémentaire pour prendre conscience des fonctions et des avantages offerts par le bi-/plurilinguisme.
 - La modification des représentations négatives du bi-/plurilinguisme pourrait être réalisée aussi par le biais d'observation des séquences d'enseignement des langues dans des contextes multilingues (situations d'immersion, programme Evlang, etc.).

4.3.3. Les représentations sur le répertoire bi-/plurilingue communicatif et l'alternance codique

- 67 Corréliées au bi-/plurilinguisme, les pratiques langagières des apprenants du grec langue seconde/d'origine constituent le lieu de la manifestation de leur répertoire bi-/plurilingue communicatif qui ne jouit malheureusement pas de la légitimation attendue. Considéré plutôt comme un handicap que comme un avantage, tant par les enseignants que par les apprenants et leur entourage familial et social, ce répertoire pluriel est présenté comme une entrave pour le processus d'enseignement/apprentissage. La même image est véhiculée également pour l'alternance codique, qui en est une composante.
- 68 Cette constatation implique une reconsidération des représentations sur le parler bi-/plurilingue et sur les fonctions qu'il assume dans le processus de l'appropriation de la

langue cible. La légitimation de ce répertoire passe par la modification des représentations de tous les acteurs (enseignants, apprenants, famille, milieu social) qui pourrait se réaliser par :

- l'observation de corpus bi/plurilingues puisés dans des situations sociales ordinaires (p. ex. discussions informelles) à partir desquels les enseignants constateront les contacts de langues et mettront en évidence les différentes fonctions de l'alternance codique ;
- l'observation de corpus bi/plurilingues illustrant des séquences d'enseignement/apprentissage ; il s'agit de discerner l'efficacité communicative, les applications méthodologiques (séquences potentiellement acquisitionnelles) et les stratégies d'apprentissage offertes par l'alternance.

5. Conclusion

- 69 Nous avons souhaité, dans le cadre de la présente contribution, souligner l'apport de l'exploitation des représentations dans la conception d'une formation tout au long de la vie destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine. Il est certain que les représentations contribuent à la redéfinition et au réajustement des tâches d'enseignement, favorisent la mise en place de stratégies d'apprentissage, développent le savoir-être des enseignants et des apprenants et participent au développement du savoir-apprendre.
- 70 Nous avons également tenté de proposer des pistes méthodologiques permettant le traitement des représentations (construction, conscientisation, restructuration) dans une visée formative. Cependant, ces propositions ne sont ni exhaustives, ni uniques. Elles résultent d'une étude exploratoire et elles nécessitent d'être enrichies et appliquées dans le cadre d'une formation afin de tester leur opérationnalité.
- 71 Malgré les constatations émises sur la fonctionnalité des représentations et l'urgence de leur prise en considération et de leur mobilisation dans des programmes de formation, nous aimerions formuler quelques questions² et ouvrir en même temps des perspectives de recherche.
- Quelle valeur attribuer aux images reçues et véhiculées par la société et comment les différencier des représentations exprimant des vécus et des expériences personnelles ?
 - Est-il opportun d'entreprendre, dans le cadre d'une formation, un travail de mise en évidence des images stéréotypées en les confrontant aux représentations ?
 - Dans quelle mesure et comment la mise en discours des représentations favorise-t-elle leur déstabilisation et leur restructuration ?
 - La transformation des représentations est-elle une opération durable et permanente ou faudrait-il répéter des interventions afin d'assurer sa résistance dans le temps et au contact des représentations autres susceptibles de l'annuler ?
- 72 Quoi qu'il en soit, la question concernant l'apport des représentations sociales dans l'appropriation des langues secondes/d'origine, inscrite au sein de l'approche plurilingue, est riche et toujours ouverte. Reste à continuer les recherches en diversifiant les terrains et en croisant les approches et les outils d'investigation.

BIBLIOGRAPHIE

- Bertucci, M.-M. & Corblin, C. (2007). "Présentation". *Le Français aujourd'hui*, n° 6800. pp. 3-6.
- Castellotti, V. (2008). "Introduction – Vers la construction d'une école et d'une société plurielles : des notions en débat, des orientations à construire". *Glottopol*, n° 11. pp. 2-12. Disponible en ligne. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_11/gpl11_complet.pdf
- Castellotti, V. (1997). "L'apprentissage des langues en contexte scolaire : Images de lycéens". In Matthey, M. (éd.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Éditeur. pp. 225-230.
- Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2001). "Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage". In Matthey, M. (éd.). *op. cit.* pp. 101-131.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements – Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne. <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
- Cavalli, M. (2007). "Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratiques". *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 41. Paris : Clé International, FIPF. pp. 126-135.
- Chiss, J.-L. (dir.) (2008). *Immigration, école et didactique du français*. Paris : Didier, coll. "Langue et Didactique".
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.doc
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde*. Paris : Hachette.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Deprez, Ch. (1994). *Les enfants bilingues. Langues et familles*. Paris : Didier-CRÉDIF.
- De Robillard, D. (2007). "Les langues de l'avant ...", n° 6800. Paris : Armand Colin. pp. 89-93.
- Diversité-VEI* "Les enjeux de l'apprentissage de la langue française", n° 151. Paris : CNDP. décembre 2007.
- Galligani, S. (2007). "La formation des enseignants pour les enfants nouvellement arrivés". *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 41. Paris : Clé International, FIPF. pp. 48-57.
- Hamers, J.-F. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles : Mardaga.
- Jodelet, D. (1994). "Représentations sociales : un domaine en expansion". In Jodelet, D. (dir.). *Les Représentations Sociales*. Paris-PUF. pp. 31- 61.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Matthey, M. & Moore, D., (1997). "Alternance des langues en classe ; pratiques et représentations dans deux situations d'immersion". *Tranel*, n° 27. pp. 63-68.

- Moore, D. & Castellotti, V. (2001). "Comment le plurilinguisme vient aux enfants". In Castellotti, V. (éd.). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen. pp. 151-189.
- Moore, D. & Py, B. (2008). "Introduction : discours sur les langues et représentations sociales". In Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines. pp. 271-279.
- Py, B. (2005). "Quelle place attribuer à la linguistique dans la formation des enseignants de langues ? L'exemple de l'enseignement plurilingue". In Mochet, M.-A., Barbot, M.-J., Castellotti, V., Chiss, J.-L., Develotte, C. & Moore, D. (dir). *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon : ENS-LSH. pp. 113-120.
- Verdelhan-Bourgade, M. (dir.) (2007). *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*. Bruxelles : De Boeck, coll. "Perspectives en éducation et formation".
- Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde : comment enseigner le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette Éducation.
- Weber, C. (2007). "Cartographie de la situation du FLE". *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 41. Paris : Clé International, FIPF. pp. 14-24.

NOTES

1. Il s'agit de la conception du Ministère de l'Éducation, de la Formation Continue et des Cultes qui base ses directives concernant l'enseignement du grec sur la notion de langue maternelle.
2. Cf. l'article de D. Moore et B. Py (2008 : 279).

RÉSUMÉS

La présente contribution vise à étudier l'apport de la notion de représentation dans la conception d'une formation tout au long de la vie destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine. À cet effet, nous interrogerons le contenu notionnel de la langue seconde et de la langue d'origine, nous discuterons la notion de représentation dans le cadre de l'appropriation des langues et de la formation des enseignants et nous formulerons quelques propositions méthodologiques susceptibles de favoriser l'exploitation des représentations dans une formation tout au long de la vie.

This paper aims at analysing the contribution of the notion of representation during the design of a lifelong learning program intended for second/ heritage language teachers. To that effect, we will first question the notional content of the second and heritage language within the scope of language appropriation and teacher training, then we will make some methodological proposals likely to promote the use of representations to facilitate lifelong learning.

INDEX

Mots-clés : langue seconde, langue d'origine, formation tout au long de la vie, représentations sociales, plurilinguisme/pluriculturalisme

Keywords : second language, heritage language, lifelong learning, training, social representations, plurilingualism/pluriculturalism

AUTEUR

EVANGÉLIA MOUSSOURI

Evangélia Moussouri est enseignante de FLE-FOS au Centre d'Enseignement des Langues Étrangères de l'Université Aristote de Thessalonique. Elle est spécialiste en Sociolinguistique et en Didactique des Langues. Ses travaux portent sur les contacts des langues, les situations bi-/plurilingues, les représentations, les alternances codiques et la didactique du plurilinguisme. Elle enseigne aussi au Master 2 "Spécialisation des enseignants du FLE" de l'Université Ouverte Hellénique. En outre, elle participe aux travaux de l'équipe scientifique de la certification de l'État grec en matière du français langue étrangère. En novembre 2009 elle a obtenu le poste de maître de conférences – Sociolinguistique et Applications en Langue Française – au Département de Langue et de Littérature Françaises de l'Université Aristote de Thessalonique (en attente d'être nommée).

Courriel : mousouri[at]lance.auth.gr

Adresse : Université Aristote de Thessalonique, Centre d'Enseignement des Langues Étrangères, Nouveau Bâtiment de la Faculté des Lettres, Bureau 412, 54124, Thessalonique, Grèce.