
Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique

Lucile Cadet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4813>

DOI : 10.4000/rdlc.4813

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Lucile Cadet, « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 | 2006, mis en ligne le 06 décembre 2006, consulté le 11 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4813> ; DOI : 10.4000/rdlc.4813

Ce document a été généré automatiquement le 11 septembre 2019.



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

Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ?

Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique

Lucile Cadet

1. Introduction

- 1 Le présent article s'inscrit dans la problématique de la formation initiale, de la professionnalisation et de la construction identitaire des enseignants de FLE. Il découle des résultats obtenus dans deux recherches-actions qui ont été menées, tout d'abord de façon parallèle, puis de façon croisée entre 2001 et 2005 et qui se sont intéressées aux enseignants de FLE débutants natifs du français à des étapes différentes de leur formation professionnelle :
- une recherche collective, d'une part, qui propose, dans le cadre des travaux de l'équipe Discours d'enseignement et interactions¹, une analyse des interactions et des discours produits en situation de formation professionnelle (Cadet & Causa, 2005) afin de déterminer comment se construit le répertoire didactique de l'enseignant novice. Le travail s'est organisé à partir d'un corpus longitudinal recueilli en juin 2001 au cours du stage pédagogique de fin d'études des étudiants de maîtrise FLE.
 - une recherche individuelle (Cadet, 2004), d'autre part, qui effectue une analyse textuelle et discursive de journaux de bord d'apprentissage produits en mention FLE et qui tente d'évaluer le rôle d'un tel exercice dans le processus de professionnalisation initiale des enseignants de FLE².

- 2 Le rapprochement de ces deux recherches et la mise en relation des corpus sur lesquels elles se sont appuyées nous a semblé aller de soi dans la mesure où ceci nous permettait de suivre, en diachronie, le parcours de formation des étudiants de FLE au stade intermédiaire et au stade final du cursus et ainsi d'avoir une vision plus complète de la façon dont se construit leur professionnalité. Les travaux de Cicurel (2002) et de Cadet & Causa (2005 et à paraître) ont souligné que le répertoire didactique sur lequel les enseignants novices natifs du français s'appuient pour remplir leurs premières fonctions et tâches d'enseignant de FLE apparaît comme très marqué par des modèles de référence scolaires issus des classes et des enseignants de Français Langue Maternelle (désormais FLM). Selon ces études, ce sont les modèles du FLM qui prennent le dessus, du moins dans les premiers temps de la pratique professionnelle, en termes de contenus, de méthodologies, d'activités et de "figure" d'enseignant. Les apprentis enseignants natifs du français présentent en effet la particularité de n'avoir jamais eux-mêmes participé, en tant qu'apprenant, à la classe de français langue étrangère au cours de leur expérience scolaire, de n'avoir jamais vécu eux-mêmes l'apprentissage du français en tant que langue étrangère, de n'avoir par conséquent jamais côtoyé les membres de la communauté professionnelle des enseignants de FLE et de n'avoir, de ce fait, jamais été exposés aux modèles d'enseignement relatifs au FLE avant le début de leur formation. Vis-à-vis de ce public spécifique, un des enjeux majeurs de la formation initiale semble donc de devoir assurer, d'une part, la "*socialisation professionnelle*" (Bourdoncle, 2000) et d'autre part, de faire émerger / expliciter, pour les exploiter et les remettre en question, les modèles, les représentations et la culture éducative sur lesquels les étudiants s'appuient pour construire leur professionnalité enseignante.
- 3 Contrairement aux recherches précédemment citées, ancrées sur l'analyse des pratiques, c'est une orientation plus théorique que nous nous proposons de prendre ici pour nous intéresser au sens que prennent les notions de formation, de professionnalisation, de professionnalité et au sens des notions corollaires qui les croisent, les traversent et les construisent de répertoire didactique, de modèles, de représentations et de culture éducative. En effet, même si ces notions sont régulièrement utilisées dans le cadre des recherches en didactique des langues et des cultures ainsi que dans le contexte de la formation des futurs enseignants de FLE, leur sens même reste souvent implicite. Nous aurons donc pour ambition de proposer des définitions stables de ces notions, de montrer les liens qui les unissent et de voir en quoi leur mise au jour ainsi qu'une analyse explicite menée avec les étudiants peuvent être fécondes dans le cadre de la formation des enseignants de FLE.

2. De la formation professionnelle des enseignants...

- 4 Attesté au XI^e siècle en France, le mot formation désigne tout d'abord "*le processus naturel ou culturel par lequel les choses prennent forme, ainsi que les résultats de ce processus*" (Fabre, 1992 : 120). Dans cette acception, ce qui / celui qui se forme semble subir le processus sans intervenir. C'est également ce que l'on peut constater dans la définition proposée par Holec & Porcher (1988 : 90) dans laquelle le terme *formation* renvoie surtout au dispositif, aux moyens mis en œuvre pour former³ des individus sans prendre en compte une autre dimension qui nous semble essentielle de la formation : celle du se formant⁴. En effet, la formation relève / dépend aussi d'une participation active, volontaire de celui qui a décidé de s'engager dans un processus de formation. Sur ce point, nous rejoignons

Castellotti (1996) lorsqu'elle insiste sur le fait que pour s'engager dans un dispositif de formation, on ne peut adopter une attitude consumériste et Dominicié *et al.* (2000 : 217-239) lorsqu'ils évoquent le processus personnel, la dynamique individuelle à travers laquelle l'individu "*se constitue, se produit*" (Dominicié *et al.* (2000 : 232). La formation est un processus à long terme qui englobe la formation initiale et la formation continue. La formation initiale représente la première étape du processus de formation :

[...] une formation placée au début ("au commencement est la formation"); une formation de début ("la première"); un début de formation ("il faudra la continuer"); [...] un rite initiatique, un façonnage primordial, une impulsion, [...] un préalable à une admission dans une société fermée. (Coste 1975 : 13).

- 5 D'une durée déterminée, elle vise à faire acquérir aux se formants les outils de base nécessaires à la réalisation de l'activité et prend fin avec l'obtention d'une certification qui habilite celui qui la reçoit à exercer une activité (Gasibirège : 1998), qui marque la fin d'une étape, le passage entre le monde de la formation et celui de l'activité professionnelle à part entière. Symboliquement, elle indique donc aussi l'intégration d'un nouveau venu dans le groupe professionnel dans lequel il va désormais évoluer et annonce un changement de statut.
- 6 La formation continue⁵ donne le droit à toute personne engagée dans la "vie active" de compléter sa formation initiale (Dabène, 1994 : 168 ; Chapelle, 2003 : 14-15). La formation continue s'est aujourd'hui généralisée et représente le secteur qui s'est le plus développé dans l'économie durant les dernières décennies (Chapelle, 2003 : 3). Malgré des inégalités d'accès, la formation continue – on trouve aussi en concurrence l'expression *formation des adultes* – est aujourd'hui "*culturellement admise et statistiquement probable*" comme le souligne Palazzeschi (2003 : 13). Dans une société qui se veut compétitive sur la scène internationale et qui se préoccupe aussi de la question de la connaissance de soi, la formation continue constitue un passage obligé pour le développement des personnes tant au niveau professionnel que personnel. Ainsi Chapelle (2003) indique que pour les salariés des pays développés, se former et choisir de suivre et de créer son parcours d'apprentissage tout au long de sa vie professionnelle n'est pas seulement un droit mais est aussi généralement considéré comme un devoir. Elle apparaît de ce fait comme un moyen de reconnaissance sociale.
- 7 Il nous semble qu'une formation peut être dite continue si elle a pour but de compléter, de continuer à approfondir les connaissances et les pratiques liées à une formation initiale précédemment effectuée. Nous distinguons la formation continue de la formation continuée par laquelle on veut acquérir des connaissances dans un domaine qui n'est pas directement lié à la formation initiale suivie. En ce sens, la formation continuée s'apparente à ce que l'on appelle aussi le "recyclage" des salariés, terme qui pour nous dénote une valeur négative lorsqu'il est appliqué à l'individu et auquel nous préférons donc l'expression de *formation continuée*. Selon nous, la formation continue comme la formation continuée ne doivent pas être confondues avec la formation des adultes qui, d'une part, renvoie avant tout à une classe d'âge (encore faudrait-il préciser ce qu'on entend exactement par adulte) et qui, d'autre part, n'exclut pas la formation initiale.
- 8 Comme le souligne Bourdoncle (2000 : 117-118), le terme de professionnalisation est construit à partir de la racine *profession* et à l'aide du suffixe *-alisation* (qui indique qu'il s'agit d'un processus) et il recouvre généralement une valeur positive. La notion peut être rapprochée de la "*socialisation professionnelle*" sans pour autant se réduire à elle. En effet, une personne se professionnalise quand elle acquiert les savoirs, les compétences et

l'identité propre à une profession qui, elle-même, se construit "*progressivement par identification au rôle professionnel*" (Bourdoncle, 2000 : 117) c'est-à-dire par identification aux autres membres de la communauté professionnelle. Ceci étant posé, comment peut-on définir l'enseignant professionnel et la formation professionnelle des enseignants ? Et comment caractériser la compétence enseignante ? Pour évoquer la profession d'enseignant et définir ses compétences spécifiques, on constate que deux courants idéologiques s'affrontent encore aujourd'hui. Le premier considère qu'elle est d'origine vocationnelle et qu'elle se réduit à une simple disposition, à un don personnel (Castellotti & de Carlo, 1995). Le deuxième en revanche affirme la nécessité d'une formation spécifique. Nous nous situons à la lisière de ces deux courants puisque si nous considérons en effet qu'il peut exister un "art pédagogique", un savoir-faire "naturel", ce dernier doit se développer à l'intérieur d'une formation professionnelle adaptée qui ne vise pas seulement à faire acquérir un ensemble de techniques de classe mais qui a aussi pour objectif de développer la réflexion afin que chacun puisse s'adapter, adapter son enseignement et son action enseignante à toutes les situations. Pour définir la formation des enseignants, Holec & Porcher (1988 : 90) distinguent la formation académique qu'ils définissent comme le volet théorique de la formation, c'est-à-dire "*les savoirs que l'intéressé doit impérativement posséder pour atteindre la compétence visée*" et la formation professionnelle, dite aussi *formation finalisée*, qui renvoie elle à "*l'ensemble des savoir-faire particuliers qui permettent de s'adapter au domaine professionnel auquel on se destine*". Pour ces auteurs, la formation des enseignants comme toute autre formation doit mettre en place une alternance ou une succession de "*séquences d'opérations sur le terrain*" - qui s'apparente à la formation professionnelle - et de "*séquences de formation⁶ reçues*" qui correspondent à la formation académique. Dans cette acception, la formation professionnelle renvoie donc au "terrain" de la classe, à la phase de formation au cours de laquelle on apprend à faire et à vivre personnellement l'activité avec l'aide de cours et de stages (Bourdoncle, 2000 : 117). On assiste donc ici à une séparation entre formation dite *académique* et formation dite *professionnelle* et par conséquent, entre savoirs théoriques - comprenant les savoirs disciplinaires et culturels, relatifs au savoir à transmettre et les savoirs pédagogiques et didactiques relatifs à la manière d'organiser et de gérer les apprentissages (Paquay *et al.*, 2001 : 16) - et savoirs pratiques ou professionnels qui renverraient aux "savoir-faire, savoir y faire" qu'on acquiert sur le terrain. Pour notre part, nous considérons que l'expression *formation professionnelle* ne doit pas être limitée à l'acquisition de savoir-faire, "*techniques de classe, technologies, pédagogie du projet, évaluation [...]*" (Cuq & Gruca, 2003 : 203) et aux pratiques du terrain mais qu'elle englobe le pan de formation désigné comme académique par Holec & Porcher. La formation des enseignants ne peut être qualifiée de professionnelle que si elle permet aux se formants de se forger des compétences professionnelles en liant et en articulant théories et pratiques de terrain.

- 9 On peut donc considérer qu'un enseignant professionnel appartient à un groupe avec lequel il partage des valeurs et qu'il est
 - une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées, qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université [et/ou] de savoirs explicités issus des pratiques (Altet, 2001 : 29).
- 10 En tant que professionnel de l'apprentissage, son travail vise avant tout à articuler les processus d'enseignement apprentissage pour faire apprendre. À cette fin, il maîtrise des savoirs professionnels variés qu'il a la capacité de mobiliser selon les situations

auxquelles il se trouve confronté, il doit donc actualiser ces savoirs professionnels en compétences professionnelles spécifiques.

3. Quelques précisions sur la notion de compétence ...

- 11 Le terme ainsi que les notions de compétence professionnelle et de professionnalisme ont fait leur apparition dans les années 1980 dans les entreprises et plus particulièrement dans l'industrie, dans un contexte de crise de l'emploi, de compétitivité mais aussi de mobilité professionnelle (Boula 2002 : 10 ; Pontiggia & De Witte, 2002 : 6). L'utilisation du terme *compétence* s'est rapidement répandue et s'est vite banalisée sans toutefois jamais avoir été clairement définie. Ainsi, comme le soulignent Pontiggia & De Witte (*ibidem*), le mot n'a pas de contenu ou au contraire en contient une infinité, autant que d'utilisateurs. Pour certains la compétence professionnelle n'est mesurable qu'au terme de l'activité professionnelle effectuée, elle met l'accent sur la personne au travail. Ainsi, dans la définition que propose Perrenoud (2000 : 12-13) de la notion, en se référant aux travaux des ergonomes du travail, les compétences professionnelles s'acquièrent et se développent à partir de et dans la pratique professionnelle. La compétence professionnelle est alors entendue comme la capacité d'agir et de rester efficace même si
- les conditions, les échéances, les moyens, les forces et les modalités du travail réel ne sont pas et ne peuvent pas être ceux de la prescription.
- 12 Pour d'autres, comme Altet, la compétence professionnelle commence à s'acquérir dans le stade de la formation dite académique, se manifeste et se développe dans la pratique réelle de l'activité et actualise des capacités personnelles de prises de décisions, de créativité, d'esprit d'initiative et des capacités de résolution de problèmes et de prise de décision. Ainsi pour Altet (2001 : 33) les compétences professionnelles représentent :
- [...] l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante ; [elles] sont d'ordre cognitif, affectif, conatif mais aussi pratique. Elles sont doubles : d'ordre technique et didactique dans la préparation des contenus, mais aussi d'ordre relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe.
- 13 En ce qui nous concerne, et en nous basant sur ces deux "courants", les compétences professionnelles de l'enseignant renvoient à l'articulation des savoirs et des actions. Elles sont, pour reprendre l'expression de Perrenoud (2000 : 9), des "*savoir-agir*" qui se construisent à partir de ce qu'il appelle des "*ressources*" - et que nous appellerons ici des modèles et "*d'une faculté de mobiliser ces ressources*" lors de l'activité pour prendre des décisions et adapter son action à chaque situation.

4. Proposition pour une définition de la notion de modèle et de représentations

- 14 Pour préciser la notion de modèle, nous nous basons sur la définition générale de ce terme telle qu'elle apparaît dans *Le petit Robert* (2000) : "*ce qui sert ou doit servir d'objet d'imitation pour faire ou reproduire quelque chose*" et telle qu'elle est définie sous l'entrée "*Psychopédagogie*" dans le dictionnaire du *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines* (Morfaux, 1980) qui pose le modèle comme une référence à atteindre, la référence à laquelle on doit ressembler et qui met l'accent sur le processus

d'identifications successives du Moi à différents modèles au fur et à mesure de son développement.

- 15 Dans le domaine de la formation des enseignants, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les futurs enseignants entrent en formation avec des modèles de référence socioculturels et scolaires intériorisés forts (Cadet, 2004) c'est-à-dire des modèles partagés par les membres d'une société et qui touchent, entre autres, les différentes branches professionnelles et donc aussi (surtout ?) la profession d'enseignant. Ils dépendent du rôle et de la considération qu'une société donnée assigne à une profession à un moment donné. Ils renvoient donc au rôle assigné à l'enseignant dans une société donnée et aux représentations qui en découlent. Les modèles de référence scolaires, plus individuels, sont issus du fonctionnement du système scolaire, des personnes et des pédagogies auxquelles un individu a été exposé durant sa vie d'apprenant, c'est ce que rappelle notamment Beacco (1992) lorsqu'il dit que chacun d'entre nous au cours de son expérience scolaire a pu se forger des idées sur la manière d'enseigner. On peut donc considérer que les modèles scolaires concernent tout ce qui a trait au passé personnel d'apprenant et ont été acquis par expérience, par observation et / ou par imitation. Nous qualifions ces modèles de forts dans la mesure où le métier d'enseignant est le modèle auquel les étudiants ont été le plus exposés au cours de leur vie, en tant qu'élèves tout d'abord – comme le souligne Dejemeppe (2003 : 46), "*ils n'ont le plus souvent jamais vraiment quitté l'école, même durant leur formation [...]*" – et en tant que membres d'une société qui met régulièrement sur le devant de la scène médiatique le corps professoral. En d'autres termes, on peut considérer que les modèles de référence socioculturels et scolaires sont issus des représentations socioculturelles et individuelles. À la suite notamment des travaux de Charlier (1989 et 2001), de Bucher-Poteaux (1991 : 17), de Baillauquès (2001) ou encore de Cambra (2002), nous pensons que les représentations qu'un individu se forge en tant qu'apprenant et en tant qu'enseignant sur les langues étrangères, sur l'apprentissage et sur l'enseignement, jouent un rôle déterminant dans les activités d'apprentissage comme dans les activités d'enseignement. En effet, comme l'ont souligné ces auteurs, les conceptions qu'un enseignant a construites sur l'apprentissage au cours de son histoire d'apprenant – qui est aussi la plus grande source pour l'élaboration des représentations selon Cambra (2002) – déterminent spontanément sa manière d'enseigner. Elles orientent les conduites et peuvent être considérées comme "*un des moyens à partir desquels ils structurent leur comportement d'enseignement et d'apprentissage*" (Charlier, 1989 : 46). De ce fait, les représentations qu'un enseignant nourrit sur l'enseignement, l'apprentissage et sur les langues semblent bien avoir une influence sur l'élaboration de ses représentations professionnelles, c'est-à-dire les représentations que l'on a sur un métier ou sur une profession donnée

fondées sur un système plus ou moins cohérent et conscientisé de ce qu'est la profession que l'on exerce ou que l'on va exercer (Altet, 2000 : 37).

- 16 Enfin d'autres modèles sont rendus disponibles au cours de la formation professionnelle. Ces nouveaux modèles de références théoriques et pratiques de formation professionnelle renvoient alors au type de formation suivie, aux discours explicites tenus dans le(s) lieu(x) de formation, aux figures d'enseignant données à observer. Pour la formation en FLE, ils trouvent par exemple leur origine dans les principes de l'approche communicative donnés à étudier et présentés comme à suivre.

5. Qu'est-ce que le répertoire didactique de l'enseignant ?

- 17 L'ensemble des modèles constitue le point de départ de la construction et du développement d'un répertoire didactique de l'enseignant. Le répertoire didactique renvoie à un ensemble de références théoriques et pratiques forgées à partir de l'expérience personnelle et formative d'un individu par imprégnation, observation et par imitation mais aussi par apprentissage explicite. C'est dans cet ensemble de références / modèles que l'enseignant va puiser pour construire son identité professionnelle et pour mettre en place ses pratiques de transmission (Cadet & Causa, 2005). L'ensemble des modèles renvoie donc aussi à la notion de culture(s) éducative(s) à laquelle (auxquelles) les étudiants – en tant qu'individus, que citoyens, qu'apprenants, qu'étudiants – ont été / sont exposés dans une société donnée puis dans une formation donnée, à un moment donné.

6. La culture éducative, élément constitutif du répertoire didactique

- 18 La notion de culture éducative est, elle aussi, largement utilisée dans les recherches en didactique des langues et ce sont souvent les éléments constitutifs de la culture éducative qui sont mis en valeur comme dans les travaux de Beacco (2000) et Cicurel (2003). Si ces derniers proposent des éléments pour une description de la / des culture(s) éducative(s) qui portent sur les représentations nourries par les enseignants et les apprenants sur l'apprentissage et sur les modèles explicites d'enseignement et d'apprentissage appliqués dans une culture donnée, la définition de la notion même de culture éducative sur laquelle ils s'appuient reste toutefois implicite. Pour tenter d'élaborer une définition de la notion, appuyons-nous tout d'abord sur la notion de culture et plus particulièrement sur quatre définitions principales. La première, issue du dictionnaire *Le Robert* (1995 : 525) donne de la notion un sens très général qui met l'accent sur la façon dont la culture s'incarne dans une société donnée. La deuxième est extraite du *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines* (Morfaux, 1980 : 71). Parmi les différentes acceptions du terme proposées dans cet ouvrage, nous retenons plus particulièrement l'un des sens assigné par la sociologie et l'ethnologie, qui traitent non seulement de la question de l'incarnation de la culture dans une société mais aussi de celle de ses modes de transmission. Dans cette définition, deux modes de transmission apparaissent, en effet : celui de l'imitation - que l'on pourrait rapprocher d'un "faire comme" - et celui de l'éducation - que l'on pourrait assimiler à un "faire ce qui est dit", qui nous invite à nous rapprocher de la notion telle qu'elle est définie par Vasseur (2004) qui précise que dans ses modes de transmission comme dans ses modes de construction, la notion de culture doit avant tout être considérée comme culture discursive. Enfin, comme le rappelle Defays *et al.* (2003), la culture ne doit pas être considérée comme une entité unique mais plutôt comme une notion hétérogène. En effet, chaque individu se construit à travers différentes cultures, spécifiques, qui interagissent simultanément et qui diffèrent d'un individu à l'autre. Il la représente par une

série de cercles, les uns très proches (la famille), les autres plus larges (la culture occidentale), qui entourent chaque individu et qui représentent les groupes dont il fait partie, au centre ou en marge (2003 : 71).

- 19 À partir de ces différentes sources, la notion de culture éducative peut être définie de la façon suivante : la / les culture(s) éducative(s) se construi(sen)t à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation - famille et institutions scolaires - dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels. En effet, comme le soulignent Castellotti et de Carlo (1995 : 38-39), l'expérience scolaire, surtout dans une société dans laquelle on met sur un plan d'égalité, voire de supériorité, "*l'éducation institutionnelle*" et "*l'éducation familiale*", joue un grand rôle dans la constitution de la culture éducative des individus. La culture éducative évolue au cours du temps et en fonction des changements que vit une société, c'est pourquoi elle diffère selon les générations. Dans ce sens, elle se rapproche de ce que D. Gayet (1995 : 141) appelle le "*modèle éducatif*" :

Un ensemble plus ou moins organisé et cohérent de représentations collectives où se trouvent pêle-mêle des idées sur l'enfant, sur l'adulte, sur la société, sur la culture, sur l'école, sur le savoir et plus généralement sur l'ensemble des valeurs auxquelles l'être humain est censé adhérer.

7. En guise de conclusion : quel usage de ces définitions pour la formation professionnelle ?

- 20 Une fois ces différentes définitions posées, on peut se demander comment les formateurs peuvent les exploiter. Comme nous l'avons précédemment souligné, pour les enseignants natifs du français, avant la formation et même au cours des premières expériences d'enseignement, ce sont les modèles socioculturels et scolaires qui sont les plus prégnants car ce sont les modèles connus. Pourquoi les étudiants ne se raccrochent-ils pas plutôt aux modèles issus de leur formation FLE, plus proches chronologiquement de leur vécu d'étudiants ? Nous avons précédemment montré que, en situation de pratique pédagogique, les étudiants ne se rendaient pas tout de suite compte qu'enseigner le français comme langue étrangère n'avait rien à voir avec l'enseignement du français comme langue maternelle (Cadet & Causa, 2005). Autrement dit, ils n'arrivent pas à appliquer à la classe ce qu'ils ont étudié pendant deux ans dans le cursus. Afin de favoriser la construction d'un répertoire didactique adapté à l'enseignement du FLE, nous pensons qu'au cours de la formation de l'enseignant, les modèles de référence socioculturels et scolaires doivent être explicitement dégagés et confrontés aux nouveaux modèles de référence théoriques et pratiques de formation professionnelle et pédagogique que nous avons évoqués supra. En effet, les futurs enseignants doivent avoir la possibilité de prendre conscience des modèles et des représentations qu'ils ont sur le métier afin de les croiser avec les nouveaux éléments apportés par la formation. Une véritable formation initiale devrait alors permettre aux futurs enseignants d'effectuer, selon l'expression de Baillauquès (2001), un "*travail des représentations*".

BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (2001). "Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser". In Paquay *et al.* pp. 27-40.

Baillauquès, S. (2001). "Le travail des représentations dans la formation des enseignants". In Paquay, L. *et al.* pp. 41-61.

Beacco, J.-C. (1990). "L'intervention didactique et les variables culturelles". *Le français dans le monde - Recherches / Applications*, n° spécial, août-septembre 1990. pp. 8-16.

Beacco, J.-C. (1992). "Formation et représentations en didactique des langues". *Le français dans le monde - Recherches / Applications*, n° spécial, août-septembre 1992. pp. 44-47.

Beacco, J.-C. (2000). Cultures éducatives et méthodologies d'enseignement des langues. Documents de travail pour le séminaire de DEA de J.-C. Beacco, formation doctorale "Didactologie des langues et des cultures", université Paris III-Sorbonne nouvelle.

Boula, J.-G. (2002). "Compétences et professionnalisme 4 : comment renforcer le processus de professionnalisation dans la pratique infirmière ?". *Les cahiers de l'ANIG*, n° 5. pp. 10-11.

Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, n° 35. pp. 117-132.

Bucher-Poteaux, N. (1991). Une expérience de formation interlangues en université d'été. *Les langues modernes*, n° 4. pp. 15-18.

Cadet, L. (2004). *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement, le journal de bord d'apprentissage : analyse d'un objet-textuel complexe*. Thèse de doctorat, université Paris 3-Sorbonne nouvelle.

Cadet, L., & Causa, M. (2005). "Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de maîtrise de français langue étrangère)". Chiss, J.-L. *et al.* (coord.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF.

Cadet, L., & Causa, M. (à paraître). Contexte d'enseignement / contexte de formation : des savoirs théoriques aux pratiques de classe. Castellotti, V. & Chalabi, H. (coord.), Actes du colloque international "Le FLE/S entre singulier et pluriel, entre offre et demande : des paysages didactiques en contexte". Institut de Touraine, 4-6 septembre 2003, Tours.

Cambra, M. (2002). Construire une recherche avec des enseignants. Quelques outils méthodologiques pour l'étude des représentations sur l'enseignement/apprentissage des langues. Communication pour la *Journée d'étude 02*, organisée par la formation doctorale "Didactologie des langues et des cultures", université Paris III-Sorbonne nouvelle, juin 2002, Paris.

Castellotti, V. & De Carlo, M. (1993). *Quelques priorités pour la formation des enseignants de langue-culture étrangère. Une étude franco-italienne*. Thèse de doctorat de didactologie des langues et des cultures, université Paris III-Sorbonne nouvelle, 2 vol.

Castellotti, V., & De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE-International.

- Castellotti, V. (1996). "Formation des enseignants et didactique des langues : pour une recherche impliquée". *Actes du 4ème colloque ACEDLE, Strasbourg, 16-17 novembre 1995*. pp. 53-66.
- Chapelle, G., coord. (2003). *Former, se former, se transformer*. De la formation continue au projet de vie. Sciences Humaines, hors série n° 40.
- Charlier, É. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, É. (2001). "Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique". In Paquay *et al.* pp. 97-116.
- Cicurel, F. (2002). "La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe". *AILE*, n° 16. pp. 145-164.
- Cicurel, F. (2003). "Figures de maître". *Le français dans le Monde*, n° 326. pp. 32-34.
- Coste, D. (1975). Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français ?. *Le français dans le Monde*, n° 113. pp. 13-23.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langues étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Defays, J.-M., & Deltour, S. & Dehaybe, R. (2003). *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*. Liège : Mardaga.
- Dejemeppe, X. (2003). Imaginer ses premiers pas dans l'enseignement. *Cahiers pédagogiques*, n° 416. pp. 45-47.
- Dominicié, P., de Gaulejac, V., Jobert, G., & Pineau, G. (2000). "Que faire des histoires de vie ? Retour sur quinze ans de pratique". *Éducation Permanente*, n° 142. pp. 217-239.
- Fabre, M. (1992). "Qu'est-ce que la formation". *Recherche et formation*, n° 12. pp. 119-134.
- Gasibirège, S. (1998). "La qualification et la professionnalisation des enseignants : à la recherche de la formation et filières de formation en français langue étrangère". In Lehmann, D. (coord.) *La didactique des langues en face à face*. Paris : Hatier-Crédif. pp. 71-92.
- Morfaux, L.-M. (1980). *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Nouveau Petit Robert (Le) (2000). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Nouvelle édition du Petit Robert de Paul Robert. Rey-Debove, J. & Rey, A. (dir.). Paris : Le Robert.
- Nouveau Petit Robert (Le) (1993-1998). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Texte remanié et amplifié sous la direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Palazzeschi, Y. (2003). "La loi de 1971 et ses effets". *Entretien avec Palazzeschi, Y., propos recueillis par Jardin, É.* *Sciences Humaines*, hors-série n° 40. pp. 42-43.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. & Perrenoud, P. (éds) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 3e édition.
- Perrenoud, Ph., (2000). "Mobiliser ses acquis : où et comment cela s'apprend-t-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ?". *Recherche et formation*, n° 35. pp. 9-23.
- Pontiggia, N., & De Witte, S. (2002). Compétences et professionnalisme 2 : petite introduction aux rapports performance/compétence. *Les cahiers de l'ANIG*, n° 5. pp. 6-7.

Vasseur, M.-Th. (2004). "Interaction, explication et cultures scolaires. La place et le rôle de l'explication dans une Classe d'Initiation au Français". *Colloque international "La didactique des langues face aux cultures linguistique et éducative"*. Paris : université Paris III-Sorbonne nouvelle, 12-14 décembre 2002, Saint-Chamas : MLMS éditeur, juillet 2004, http://marges.linguistiques.free.fr/bdd_ml/archives_pres/doc0278presentation.htm (lien valide le 06/12/2006)

NOTES

1. Groupe dirigé par F. Cicurel, Diltec – Didactique des Langues, des Textes et des Cultures – EA 2288, université Paris 3-Sorbonne nouvelle.
2. Depuis l'entrée en vigueur du LMD, la maîtrise FLE a fait place aux masters 1 et 2 et la mention FLE a été remplacée par un parcours de didactique du français au niveau L (de SL1 à SL6).
3. "Former – comme processus – c'est toujours former quelqu'un à quelque chose et pour quelque chose", M. Fabre (1992 : 120).
4. Nous préférons le terme de "*se formant*" employé notamment par M. Fabre (1992 : 122) pour qualifier celui qui s'inscrit volontairement dans un processus de formation et qui met en place les moyens nécessaires pour se former. Le terme de *formé*, tout comme celui d'*enseigné*, dénote une valeur passive ; en revanche, le terme *se formant* – que l'on peut mettre en parallèle avec le terme *apprenant* qui désigne celui qui, placé en situation d'apprentissage adopte un comportement d'apprentissage et se fait acteur de son apprentissage – renvoie à l'image positive, active, de celui qui s'implique et prend en charge sa formation.
5. Dans le numéro 40, hors série de la revue *Sciences Humaines* (2003), Y. Palazzeschi précise que si la loi de 1971 a bien fondé le système français de formation continue, elle concrétise aussi les principes qui présidaient à la loi d'orientation et de programme sur la formation professionnelle de 1966 ; ainsi "il n'y a donc pas un mais trois moments importants dans la genèse de la formation continue : la loi de 1966 définit l'orientation générale du système, l'accord de 1970 et la loi de 1971 le construisent" (p.13). Dans la même revue, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbalan et J. Wemaëre reviennent plus précisément sur les différentes étapes et sur les dates clefs de l'histoire de la formation continue.
6. Le terme "*formation*" renvoie à la formation académique, synonyme ici de cours ou d'enseignements tels qu'employés dans le contexte scolaire ou universitaire.

RÉSUMÉS

La recherche s'inscrit dans la problématique du processus de professionnalisation des enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) en formation initiale. Elle s'intéresse plus particulièrement aux modes de construction des compétences et de l'identité professionnelle des enseignants de FLE natifs du français. Ces "apprentis enseignants" présentent en effet la particularité de n'avoir jamais eux-mêmes participé à la classe de français langue étrangère au cours de leur expérience scolaire, de n'avoir, par conséquent, jamais côtoyé les membres de cette communauté professionnelle et de n'avoir, de ce fait, jamais été exposés aux modèles d'enseignement relatifs au FLE avant le début de leur formation. Or, comme l'ont montré

notamment Beacco (1990 et 1992), Castellotti et de Carlo (1993 et 1995), ou encore Cadet et Causa (2005 et à paraître) et Cadet (2004), la conception de l'enseignement d'une langue apparaît comme très liée à l'expérience vécue en tant qu'apprenant au cours de la scolarité antérieure. De même, les travaux de Cicurel (2002) et de Cadet et Causa (2005 et à paraître) ont souligné que le répertoire didactique sur lequel les enseignants novices s'appuient pour remplir leurs premières fonctions et tâches d'enseignant de FLE apparaît comme très marqué par des modèles de référence scolaires issus des classes et des enseignants de Français Langue Maternelle (désormais FLM). Ce sont en effet les modèles issus du FLM qui prennent le dessus, du moins dans les premiers temps de la pratique professionnelle, en termes de contenus, de méthodologies, d'activités et de "figure" d'enseignant. Un des enjeux majeurs de la formation initiale semble donc de devoir assurer, vis-à-vis de ce public spécifique, d'une part, la "socialisation professionnelle" (Bourdoncle, 2000) et d'autre part, de faire émerger, pour les exploiter, les modèles, les représentations et la culture éducative sur lesquels les étudiants s'appuient pour se construire leur professionnalité enseignante. C'est sur ces différentes notions et plus précisément sur la nature des modèles, des représentations et de la culture éducative des futurs enseignants de FLE natifs du français que nous souhaitons revenir dans cette communication. En s'appuyant sur un ensemble de données observables sélectionnées parmi les différents travaux écrits produits par les étudiants de FLE au cours de leur formation, notre travail prendra une orientation théorique et aura pour ambition de proposer des définitions stables de ces notions qui, même si elles sont régulièrement utilisées dans le cadre des recherches en didactique des langues et des cultures, restent souvent implicites. Nous tenterons de montrer les liens qui unissent ces différentes notions et en quoi leur mise au jour ainsi qu'une analyse explicite menée avec les étudiants peuvent être fécondes dans le cadre de la formation des enseignants de FLE.

Research is an essential part of the professionalization process for teacher trainees in French as a foreign language (FFL), and should supply native-speaker trainees with the means of developing their professional skills and identity. Such trainees have never experienced an FFL class themselves, and need to know how their conception of language and language teaching is influenced by their own previous classroom experience (Beacco 1990, 1992; Castellotti & de Carlo 1993, 1995; Cadet & Causa 2005, forthcoming; Cadet 2004). The pedagogical repertoire (Cicurel 2002; Cadet & Causa 2005) used by beginning teachers is frequently influenced by the functions and tasks that they had to execute themselves at school, when they studied French as their native language (FNL). These pedagogical models tend to dominate the first months and years of teaching practice, course content, methodology, classroom activities, and even teacher behavior. One of the most important functions of teacher training courses should, therefore, be to encourage "professional socialization" (Bourdoncle 2000), by having the trainees identify and analyze the models, representations, and educational culture that they already possess. In this article, we will describe these models and representations, as they appear in written work produced by groupe of FFL teacher trainees. We hope to provide stable, explicit definitions of these basic notions, which are frequently alluded to in research, but often implicitly; we will also attempt to illustrate how an explicit analysis of such notions can contribute to a sound training program.

INDEX

Mots-clés : formation, professionnalisation, compétence professionnelle, représentation, modèle, répertoire didactique, culture éducative

AUTEUR

LUCILE CADET

Lucile Cadet est docteure en didactologie des langues et des cultures (université Paris 3-Sorbonne nouvelle). Elle est maître de conférences en didactique des langues et des cultures au centre IUFM Nord Pas-de-Calais, membre de l'équipe Théodile (EA 1764, université Lille 3 et IUFM Nord Pas de Calais et membre associée du Diltec (université Paris 3).

Courriel : lucile.cadet[at]lille.iufm.fr

Adresse : IUFM Nord Pas-de-Calais, centre IUFM de Douai, 161 rue d'Esquerchin, 59500 Douai, France.