

Comprendre les représentations des enseignants de langues à travers des récits visuels

La mise en images du développement professionnel des futurs enseignants de français langue étrangère

Silvia Maria Melo-Pfeifer
Universität Hamburg, Deutschland

Abstract Teachers' representations are of paramount importance to understand their situated professional action. Following a discussion of the concept of "representation" and its importance in foreign language education, a revision of the use of visual narratives in this disciplinary field will be presented, focusing on: i) (prospective) foreign language teachers' representations concerning the target language; ii) their representations regarding teaching and learning methods; iii) teachers' professional development. Afterwards, an empirical study using visual methods in initial teacher education, before and after a school professional internship, will be presented and discussed, illustrating the professional development of prospective teachers of French.

Keywords Social representations. Foreign language teachers. Social representations and teacher education.

Sommaire 1 Introduction. – 2 L'usage de récits visuels dans la formation des enseignants : une méthodologie qui s'établit. – 2.1 Récits visuels et rapport des enseignants à la langue « cible ». – 2.2 Récits visuels et méthodologies d'enseignement-apprentissage. – 2.3 Récits visuels et développement professionnel des enseignants. – 3 Une étude empirique sur le développement professionnel. – 3.1 Contexte et participants. – 3.2 Données et méthodologie d'analyse. – 4 Présentation et discussion des résultats. – 5 Synthèse et conclusions.



Peer review

Submitted	2019-11-25
Accepted	2020-02-14
Published	2020-06-04

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Melo-Pfeifer, Silvia Maria (2019). "Comprendre les représentations des enseignants de langues à travers des récits visuels. La mise en images du développement professionnel des futurs enseignants de français langue étrangère". *EL.LE*, 8(3), 587-610.

1 Introduction

L'étude des représentations des enseignants de langues a une longue tradition dans la recherche en didactique, comme en témoignent la fulgurante multiplication de concepts disponibles pour s'y référer,¹ le nombre d'études disponibles² ainsi que la diversité des méthodes pour les identifier.³ À ce propos, Moore déclare que :

les difficultés rencontrées pour cerner les représentations tiennent sans nul doute aussi à la perméabilité des frontières entre les notions voisines, comme celles d'attitudes ou de stéréotypes, dont les définitions s'entremêlent et se superposent. (2001, 9)

D'un point de vue conceptuel, l'usage des notions de « croyances », « images », « convictions » et « représentations » tente de comprendre ce que l'on pourrait désigner comme la pensée professionnelle des enseignants. Du côté méthodologique, on peut répertorier des méthodes telles que les entretiens, les enquêtes, les écrits narratifs, l'observation de classe ou bien les protocoles 'thinking aloud' basés sur l'auto-observation ou l'observation guidée de pratiques de classe. Moins commun est l'usage de récits visuels pour tenter de déterminer les représentations des enseignants de langues qui sont l'objet de cette contribution.

Nous prenons le concept de représentation comme construction mentale, basée sur des pratiques, des expériences et des vécus préalables, des observations et des interactions entre individus. Selon Borg (2018), les croyances des enseignants : a) se réfèrent à des idées que les enseignants considèrent vraies ; b) ont une dimension cognitive et affective ; c) sont stables et le résultat d'expériences sociales substantielles ; d) ont une influence sur les pratiques tout en étant influencées par les pratiques ; et e) peuvent être explicites/assumées ou implicites/tacites. Ainsi, les représentations sont objet et expression d'un sujet et acteur social et possèdent une triple fonction : explication et orientation des comportements individuels et des rapports sociaux, différenciation des groupes et aide à la communication (en raison de leur nature collective, interprétative et simplificatrice). Les représentations seraient une « passerelle entre le monde individuel et le monde social » (Moscovici 1989, 99) et, selon Py, une « microthéorie 'économique' en ce sens qu'elle réunit en elle une grande simplicité et un vaste domaine d'application » (2004, 8).

1 Voir, par exemple, Araújo e Sá, Pinho 2006 ; Borg 2003 ; Castellotti, Moore 2002 ; Moore 2001.

2 Araújo e Sá, Pinho 2006 ; Moore 2001.

3 Castellotti, Moore 2002 ; Gajo 1997 ; Müller, De Pietro 2001.

Les représentations sur le métier d'enseignant de langues sont le résultat d'expériences d'apprentissage linguistique scolaire (et universitaire), des vécus linguistiques biographiques, des interactions avec les élèves et avec d'autres enseignants ou futurs enseignants. Simultanément, elles sont, d'une part, en rapport avec les représentations sociales concernant le métier d'enseignant (notamment, les répertoires didactiques, méthodologiques et pédagogiques des enseignants) et, d'autre part, avec la langue objet d'enseignement. Les représentations sur le métier d'enseignant de langues et sur les langues circulent dans le discours social et sont construites et reproduites dans l'interaction. Comme tous les concepts antérieurement cités – 'croyances', 'images', 'convictions' et 'représentations' – sont difficilement séparables les uns des autres, voire même de ce que l'on nomme le 'savoir des enseignants', Cambra Giné suggère l'utilisation de la formule « représentations, croyances et savoirs » (RCS) pour se référer à :

l'ensemble des constructions mentales, phénomènes ou processus cognitifs, autrement dit, des manières de penser la réalité, plus ou moins organisés cognitivement, plus ou moins factuels, plus ou moins consensuels, plus ou moins teintés d'émotions et de valeurs, individuels mais aussi socialement élaborés, partagés et transmis. (2003, 211)

Dans cette étude, en nous référant au diagnostic des représentations de langues et de leur apprentissage auprès des enfants à la suite de Castellotti, Moore (2009) et Moore, Castellotti (2001), nous nous pencherons sur l'usage de récits visuels comme méthodologie novatrice pour identifier les représentations, plutôt tacites, des enseignants de langues.⁴ Nous nous attacherons à montrer la valeur de cette méthodologie, ainsi que sa plasticité, pour rendre compte de (l'évolution de) la pensée des enseignants. Pour ce faire, nous présenterons, dans un premier temps, les bases théoriques qui soutiennent un travail de recherche autour de récits visuels et, dans un second temps, nous ferons un tour d'horizon sur des études les ayant déjà utilisées pour étudier les représentations des enseignants. Nous développerons ensuite une analyse empirique afin d'illustrer l'usage des récits visuels comme méthode d'identification de l'évolution des représentations de futurs enseignants de français langue étrangère.

⁴ De Laurentiis Brandão 2017 ; Kalaja, Alanen, Dufva 2008 ; Kalaja, Barcelos, Aro 2018 ; Pinho 2017.

2 L'usage de récits visuels dans la formation des enseignants : une méthodologie qui s'établit

L'usage de récits visuels est bien documenté en didactique des langues et du plurilinguisme (Kalaja, Melo-Pfeifer 2019 ; Molinié 2009 ; Moore, Castellotti 2001) et, dans la formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue, il est déjà établi en tant qu'objet de recherche et outil de formation. Ces récits, en raison de leur structuration, permettent de percevoir ce que les (futurs) enseignants sélectionnent, font ressortir ou ignorent dans leurs productions. Ils permettent d'analyser le point de vue du narrateur sur les faits, la succession et les rapports entre les faits, tels qu'ils sont construits par le sujet. De plus, le récit met le sujet au centre de son histoire, privilégiant la reconstruction individuelle de son historicité, de sa spatialité et de ses rapports sociaux. Les récits personnels, qu'ils soient textuels ou visuels/multimodaux, mettent en scène le 'moi' professionnel, constituant un acte performatif de l'identité de l'enseignant et rendant compte des processus de reconstruction et de (re)signification de l'autobiographie professionnelle.

Cependant, ce « narrative turn » souffre d'un biais linguistique, c'est-à-dire que ce que l'on dit ou écrit est médié par l'usage du langage, un mode parmi d'autres, avec ses potentialités, mais aussi avec ses limites et contraintes :

Furthermore, in linguistics it has gradually been acknowledged that texts can in fact be *multimodal*, each mode having its possibilities and constraints : what can be described linguistically may not be possible to express visually, and vice versa. (Kalaja, Dufva, Alanen 2013, 108 ; italique dans l'original)

On pourrait donc concevoir que pour accéder à la pensée des enseignants, qui n'est pas toujours consciente ou facile à mettre en mots, les récits visuels (également 'dessins' ou 'drawings') peuvent s'assumer comme méthode d'accès au système de représentations des enseignants. De par l'usage et la combinaison de différents modes (le visuel et l'écrit), le récit visuel permet la représentation multimodale d'expériences et de sentiments, situés ou projetés dans le temps (passé, présent ou futur) et dans l'espace. Ainsi, les récits visuels peuvent être considérés comme des moyens alternatifs d'accès aux représentations, du fait qu'ils élargissent les options méthodologiques « beyond the conventional triumvirate of questionnaires, interviews and observations » (Borg 2018, 88).

Dans le cadre de la formation des enseignants, Pinho (2019) souligne la nécessité de comprendre comment les enseignants apprennent à enseigner et comment ils construisent leur identité d'enseignants. Ainsi, dans le cadre de la formation initiale et celui de

l'étude empirique présentée subséquemment, il s'avère pertinent de « looking at pre-service teachers' images of themselves as teachers and their conceptions about teaching and learning as a foundation for decision making on initial teacher education curriculum components » (2019, 215). Les récits visuels peuvent apporter des éléments de réponse à cette problématique : puisqu'ils sont produits par les sujets, ils peuvent être sollicités à des moments différents de la formation et peuvent servir de base à la discussion des évolutions ressenties ou pressenties par les futurs enseignants (De Laurentiis Brandão 2019 ; Pinho 2019). Nous présentons, par la suite, quelques études qui rendent compte des potentialités de l'usage des récits visuels pour comprendre les représentations des (futurs) enseignants quant à la langue étrangère (§ 2.1) et aux méthodologies d'enseignement-apprentissage (§ 2.2) et pour analyser le développement professionnel des enseignants (§ 2.3).

2.1 Récits visuels et rapport des enseignants à la langue « cible »

Dans une contribution considérée pionnière dans l'étude du rapport des enseignants à la langue à travers l'usage de récits visuels et assumant une nature exploratoire, Kalaja, Dufva, Alanen (2013) rapportent les résultats de plusieurs expériences pour lesquelles cette méthodologie fut utilisée, dans le but de diagnostiquer le rapport de futurs enseignants à l'anglais en contexte finnois. Comme le soulignent les auteurs,

learners' progress in their studies and success or failure in learning English seems to be highly dependent on teachers as is their love for or dislike of the language as a school subject. (2013, 108)

À travers ces expériences, les auteurs remarquent que, partant d'une tâche de représentation d'un apprenant (« This is what I look like as an EFL learner »), les futurs enseignants représentent des environnements solitaires d'apprentissage de la langue - généralement à travers des tâches de lecture - ou des situations de réception des contenus transmis par un enseignant ; en revanche, d'après la représentation de situations d'apprentissage (« Portrait of Learning EFL/Finish »), les futurs enseignants représentent plutôt des situations d'apprentissage et d'usage informelles de la langue cible. Les auteurs concluent, en outre, que les représentations de la langue à enseigner dépendent fortement des représentations sociales de cette langue en contexte élargi.

Melo-Pfeifer et Chik (sous presse) analysent les biographies langagières multimodales de futurs enseignants d'espagnol, en mas-

ter, en Allemagne, à qui fut donnée la tâche de production suivante : « Dessine ta biographie linguistique ». Les auteurs observent que le rapport de ce public à la langue futur objet d'enseignement est surtout affectif, construit sur la base de représentations sociales très positives quant à la langue et à son enseignement-apprentissage, bâties pendant des périodes de mobilité à l'étranger ou durant les périodes d'apprentissage scolaire. Les futurs enseignants dessinent de nombreux éléments plus ou moins stéréotypés représentant les différents pays hispaniques et mettent en évidence un fort rapport émotionnel à leurs langues-cultures. De plus, ils évoquent plusieurs métaphores visuelles en rapport au sentiment de fierté de pouvoir parler cette langue. La vision de l'apprentissage de plusieurs langues est assez séquentielle et juxtaposée, avec peu de rapports interlinguistiques.

Dans une étude sur les représentations des étudiants (futurs enseignants principalement d'anglais en contexte finnois), Kalaja, Barcelos et Aro déclarent que

the students came to construct English and Finnish as being close or distant as languages, or with positive or negative feelings ; beautiful or ugly as languages ; local or global as languages ; and finally, easy or difficult as systems or as languages to be learnt. (2018, 226)

Quant aux représentations des futurs enseignants envers les langues, ils concluent que « there were only minor developments in the beliefs over time » (226).

Dans cette catégorie d'études qui utilise les récits visuels comme moyen d'accès aux représentations des futurs enseignants à l'égard des langues étrangères, nous constatons des rapports aux langues construits tout au long de la biographie langagière, avec une grande importance accordée au parcours scolaire dans la construction d'un imaginaire linguistique. Ces représentations sont plutôt stables, cependant certaines études montrent une augmentation des conceptions de la langue comme objet normatif, surtout durant le parcours universitaire (voir, à ce propos, Melo-Pfeifer, Pinto 2009).

2.2 Récits visuels et méthodologies d'enseignement-apprentissage

Dans d'autres études, comme dans celles de Kalaja (2016) ou de Mäntylä, Kalaja (2019), les futurs enseignants sont invités à dessiner la classe de leurs rêves, se projetant dans un futur professionnel relativement proche. Dans cette vision de leur métier,

the majority of the students envisioned, or believed, that their foreign language class would take place in an ordinary classroom with desks and a board. In spite of the traditional environment, the students would emphasize the social nature of learning, and so their teaching would focus on real language use or (oral) communication and aspects of culture(s). Use would be made of authentic texts rather than textbooks, and furthermore, of modern IT. As teachers they would act as guides in class, and their students would be expected to be willing to share and interact in pairs, small groups, etc. (Kalaja, Barcelos, Aro 2018, 227)

Dans l'article de Melo-Pfeifer (2019), les futurs enseignants de français et d'espagnol (en *bachelor*) ont dessiné ce qu'ils considèrent être le profil d'enseignant de ces langues (la tâche donnée étant : « Dessine un professeur de français/d'espagnol »). Les résultats sont bien différents de ceux de Kalaja, rapportés précédemment. Dans l'étude en contexte allemand, l'auteure a montré que les deux profils d'enseignants, même s'ils ont un rapport différent à la norme linguistique de la langue cible (les futurs enseignants de français semblant être plus normatifs et attachés à l'enseignement de la grammaire que ceux d'espagnol), ils dessinent des enseignants devant la classe avec un tableau en arrière-plan, pointant vers le tableau dans une visée transmissive. Cette étude a montré une représentation de l'enseignement-apprentissage de langues comme étant encore centré sur l'enseignant, dans un contexte assez traditionnel. Dans leurs portraits, assez homogènes, ces enseignants représentent, à plusieurs reprises, des enseignants-incarnations d'une médiation langue-culture : ainsi, ils dessinent les enseignants de français portant des bérets basques ou des baguettes et des enseignants d'espagnol portant des *sombros* ou jouant de la guitare, comme personnifications de la langue-culture cible. De cette façon, les étudiants semblent penser que la motivation des enseignants aura un effet sur celle de leurs élèves.

En résumé, les études rendant compte des représentations des enseignants quant aux méthodologies d'enseignement-apprentissage mettent en avant les 'visions du métier', notamment le 'comment' et le 'quoi' enseigner. Ces études illustrent des répertoires didactiques en construction, mais aussi des représentations préalables de ce qui constitue un répertoire didactique. Ces représentations, comme souvent référé dans la littérature, sont construites lors des années d'exposition aux méthodologies d'enseignement-apprentissage en tant qu'élève. Cet « apprenticeship of observation » (John 1996) est responsable de la construction d'une vision, certes réduite et tronquée, du métier de l'enseignant.

2.3 Récits visuels et développement professionnel des enseignants

Dans l'étude de Melo-Pfeifer (2018), l'auteure analyse le développement professionnel de futurs enseignants de français, du *bachelor* au *master* (avant le stage pédagogique). Ce groupe représente, à travers ses dessins, une évolution qui indique un rapport croissant à la norme linguistique et à la grammaire et un moindre rattachement à la langue-culture comme objet socioculturel et affectif. Parallèlement, en comparaison avec les étudiants en *bachelor*, les étudiants en *master* dessinent moins de moments de transmission de la grammaire, plus d'outils pédagogiques et moins de tableaux. Ils ne sont désormais plus les seuls acteurs en classe (même si le pourcentage de dessins portraying un enseignant devant la classe reste assez élevé).

Les effets de programmes de formations centrés sur la formation au plurilinguisme sont le thème de l'étude de Pérez-Peïtx, Civera López et Palou Sangrà (2019). Dans cette étude, les auteurs analysent l'évolution des représentations des futurs enseignants quant au plurilinguisme et à la compétence plurilingue. Ayant comme base de production l'instruction « Me and my languages », les futurs enseignants illustrent une évolution professionnelle qui indique une compréhension de la compétence plurilingue plus intégrée qu'avant le programme de formation, composée non seulement de langues de prestige, mais incluant dorénavant des dialectes, des langues régionales, des langues d'origine, etc.

Ana Carolina de Laurentiis Brandão, par le biais d'une double étude de cas individuels (2 futurs enseignants d'anglais au Brésil, âgés de 18 et 25 ans), montre comment les récits visuels, accompagnés de ressources textuelles, participent au partage, à la (re)signification et la réinterprétation d'expériences préalables. Venant de commencer leurs études universitaires menant à l'entrée dans le métier, les futurs enseignants doivent encore faire face à de nombreuses incertitudes et à certains dilemmes dus à leurs expériences, parfois désagréables, en tant qu'apprenants. Les futurs enseignants ont réalisé la tâche « Projette-toi dans l'avenir en tant qu'enseignant d'anglais » à plusieurs reprises durant leurs études. L'analyse des récits visuels à travers le temps a permis d'identifier certains fils du récit mettant en valeur les transitions temporelles, les conditions personnelles et sociales et les espaces menant au choix du métier. Par ce biais, ils ont partagé leurs biographies professionnelles, devenant plus conscients du processus 'devenir enseignant de langue étrangère'.

Au Portugal, Ana Sofia Pinho, à travers l'étude d'un futur enseignant durant un semestre, analyse le développement de son identité professionnelle, notamment en ce qui concerne les changements en termes de 'pensée professionnelle' quant à l'apprentissage interculturel et au plurilinguisme. Pour ce faire, elle demande à tous les

participants du cours de dessiner une métaphore illustrant leurs conceptions d'enseignant d'anglais à l'école primaire et de l'accompagner de quelques mots. La tâche a été réalisée à deux reprises durant le semestre afin d'évaluer l'état des apprentissages et l'évolution de l'identité professionnelle. Tout comme dans l'étude menée par de Laurentiis Brandão (2019), l'étude de Pinho révèle l'importance de la temporalité pour comprendre l'identité du futur enseignant et notamment pour saisir comment il concilie les représentations préalables et les nouvelles idées sur l'enseignement-apprentissage d'une langue à l'école. L'auteure conclut que le rapport aux contextes professionnels apparaît comme un élément influençant l'apparition de nouveaux traits de l'identité professionnelle.

Dans ces études, il est question de montrer les effets des programmes de formation, particulièrement dans le cadre de la formation initiale, sur l'évolution des représentations des enseignants quant à des aspects différents de la compétence professionnelle 'en devenir' : rapport au plurilinguisme (Pérez-Peitx, Civera López, Palou Sangrà 2019 ; Pinho 2019), à l'interculturel (Pinho 2019) ou au métier (Melo-Pfeifer 2018). Conjointement, ces études ont tendance à illustrer les évolutions en termes de « self-concept » de l'enseignant, dans la mesure où comprendre les représentations sur le métier - en tant qu'enseignant ou apprenant - signifie aussi comprendre la formation de l'identité et du « soi » (Kalaja, Barcelos, Aro 2018, 230).

3 Une étude empirique sur le développement professionnel

3.1 Contexte et participants

Notre étude empirique est basée sur le recueil de récits visuels auprès de futurs enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) en Allemagne, durant les semestres d'été 2017 et 2018.⁵ Les étudiants étaient en deuxième année de master à l'Université de Hambourg (après six semestres de licence). Les données pour l'analyse furent recueillies pendant le séminaire d'accompagnement au stage (en allemand « Begleitseminar zur Kernpraxis I »), en début et fin de semestre, par l'auteure de cette contribution. En plus du FLE, ces étudiants se destinaient à enseigner, pour la plupart au collège, une autre matière comme, entre autres, la chimie, l'anglais, le sport. Tous les participants étaient au moins trilingues (allemand, anglais et fran-

⁵ Nous avons poursuivi le recueil de récits visuels les années suivantes en raison du *feedback* très favorable des futurs enseignants, toujours positivement surpris par le fait de pouvoir dessiner en cours.

çais), certains maîtrisant, de plus, l'arabe, le bosniaque ou le turque, leur langue d'origine/maternelle.

Les premiers dessins furent recueillis en début de semestre, conservés par l'enseignante du cours, puis redistribués aux étudiants à la fin de la seconde session de dessins dans le but d'établir des comparaisons. Chaque étudiant fut ensuite invité à faire part aux autres, oralement, des domaines dans lesquels il avait perçu un développement en tant que futur enseignant et de ceux dans lesquels il avait désormais besoin d'être formé. Pour effectuer les récits visuels, les étudiants disposèrent de feuilles blanches et de feutres colorés.

Pour mieux comprendre ce contexte, il est important de dire que ce séminaire fait partie du module de « Praxis I », un module complexe composé d'une journée présentielle à l'école, d'un séminaire de réflexion, d'un séminaire d'accompagnement des expériences vécues ou observées et un mois de présence quotidienne, où les futurs enseignants sont censés enseigner le FLE. À l'école, les étudiants sont souvent placés en tandem (travaillant avec un collègue) et ils sont accompagnés d'un tuteur ou enseignant chevronné, avec lequel ils peuvent discuter des options pour les cours, des alternatives méthodologiques, ou encore faire un bilan des cours observés ou donnés par les stagiaires. Les stagiaires doivent de plus : i) recevoir les responsables des séminaires de réflexion et d'accompagnement en charge de donner des *feedbacks* quant aux cours planifiés et donnés ; et, ii) rendre visite à d'autres stagiaires, leurs futurs collègues de métier, pour observer d'autres cours et leur donner du *feedback*. Notons que le module est très axé sur l'observation, l'expérimentation et la discussion sur la classe de FLE, animé par la présence de protagonistes différents (pairs, tuteurs et enseignants à l'université) dans des contextes divers.

Le séminaire hebdomadaire de deux heures, « Begleitseminar zur Kernpraxis I », propose également des moments de réflexion théorique-pratiques, notamment lorsqu'ils touchent des aspects considérés problématiques par les futurs enseignants (par exemple, 'correction des fautes à l'oral', 'l'indiscipline', 'la démotivation en classe de FLE', 'les stratégies de dynamisation du cours', 'la présence de la langue maternelle en cours de FLE', etc.). Après chaque séminaire, les futurs enseignants reçoivent une tâche d'observation à accomplir pendant le jour de présence à l'école.

Le but de ce recueil était d'identifier l'évolution des représentations du métier d'enseignant de FLE ou, autrement dit, d'analyser l'influence du stage sur la professionnalisation des futurs enseignants. En effet, comme souligné par Pinho (2019, 215), il s'avère important d'examiner « how the different modules of the initial teacher education curriculum impact on and support pre-service teachers' professional learning and identity construction ». Pour ce faire, nous avons opté pour une étude sémiotique comparative, basée sur la comparai-

son des récits visuels avant et après le stage. Comme la phase de présence quotidienne à l'école se situait entre les semestres, les dessins furent recueillis antérieurement à cette phase.

3.2 Données et méthodologie d'analyse

Pour la réalisation des récits visuels, nous avons demandé aux étudiants : « Dessine-toi comme enseignant en classe de français pendant le stage ». La tâche fut formulée ainsi afin d'éviter une sollicitation explicite des représentations, critiquée par Borg : « this raises further questions about the extent to which eliciting teachers' beliefs in isolation of an analysis of their teaching is meaningful (because, for example, beliefs may often be held tacitly) » (2018, 85). Si nous faisons la distinction entre « approche plus objectivante » et « approche moins objectivante » dans l'étude des représentations en didactique proposée par Müller et De Pietro (2001), nous pourrions décrire notre étude comme s'inscrivant dans la première démarche, notre but étant de faire le diagnostic et la description des représentations et non de reconstruire leur dynamique conversationnelle. Néanmoins, puisque nous comparons ces représentations à deux moments différents, nous mettons également en avant une vision en quelque sorte dynamique des représentations sociales.

De par la nature de la tâche, nous n'accédons pas, à travers ce design méthodologique, à des représentations déclarées et assumées, mais plutôt à des représentations tacites (ou « beliefs in action », selon Borg 2018), identifiées à travers la médiation de la représentation visuelle des pratiques et non par une observation directe des pratiques.

Puisque certains étudiants étaient absents lors de la première ou dernière séance du « Begleitseminar zur Kernpraxis I », seuls les récits visuels pouvant attester de l'évolution de leurs auteurs furent pris en compte. Au total, 18 paires de récits visuels, témoignant de l'avant et de l'après du stage, furent recueillies. Le tableau 1 montre la distribution des paires recueillies durant les deux semestres :

Tableau 1 Corpus analysé

	Corpus
Semestre 2017	9 paires
Semestre 2018	9 paires
Total	18 paires

Pour l'analyse, nous avons adopté une méthodologie d'analyse multimodale, du type analyse de contenu, montrant ce qui a été visuellement et textuellement représenté, ainsi que la façon dont ces éléments ont été représentés : couleurs, taille, plan, etc. Nous avons donc mené une analyse plurisémiotique comparative. Cette étude est appuyée par les notes prises par l'enseignante durant la présentation et la discussion en fin de semestre, bien que les éléments visuels restent la base la plus importante pour l'analyse, ceci dans le souci d'éviter un certain « lingualism » (Block 2014) ou « impérialisme langagier » (Morilhat 2008) dans les études en sciences humaines, comme expliqué ici :

Most qualitative researchers analyze data that are *words*. But people do not make meaning or express it only through words ; they also do so by art, in visual art, in symbol, in theatre based art, and through photography, music, dance, story, or poetry. Since the advent of the new millennium, there has been much more of an emphasis on how creative expression can be a part of qualitative research efforts in what has come to be referred to as arts based research (ABR). (Merriam, Tisdell 2016, 65)

Néanmoins, des modes non-linguistiques de représentation du rapport au monde doivent également, selon nous, mettre en avant des modes d'interprétation qui ne passent pas seulement - ou exclusivement - par la parole des auteurs. Même si formulés dans un autre contexte et dans un autre cadre disciplinaire (la philosophie du langage), les propos de Morilhat font écho à ce besoin :

les modes complexes de notre être dans le monde se trouvent ignorés, évacués au profit du seul rapport langagier. L'attention exclusive prêtée au pouvoir constituant du langage se traduit par l'évanouissement de la réalité extra-linguistique. (2008, 16)

Pour cette contribution, nous prenons quelques exemples plus saillants pour rendre compte du potentiel de cette méthodologie dans l'étude du développement professionnel de futurs enseignants. Ainsi, nous ne suivons pas, comme dans Melo-Pfeifer (2018 et 2019), une analyse quantitative et comparative des éléments dessinés par des groupes différents, mais une analyse comparative des productions individuelles, rejoignant plutôt la proposition de Pinho (2019). Nous tenons également à préciser que l'analyse a été conduite par l'enseignante du séminaire décrit qui est également l'auteure de cette contribution. Le tableau 2 présente des éléments biographiques des auteurs des dessins sélectionnés.

Tableau 2 Les auteurs des dessins analysés

	M/F	Pays d'origine
Dessins 1 et 2	F	Allemagne (parents d'origine turque)
Dessins 3 et 4	F	Bosnie
Dessins 5 et 6	M	Allemagne et France
Dessins 7 et 8	F	France

Pour cette publication, nous avons choisi des dessins qui illustrent, de façon plus parlante, les principales tendances dégagées lors de l'analyse de contenu : d'une part, nous relevons une tendance à représenter plus d'élèves dans le deuxième temps de la collecte des données et, d'autre part, une tendance à réfléchir sur le rôle de l'enseignant. Ces deux aspects sont centraux dans l'évolution des représentations des futurs enseignants et montrent l'influence du contexte (le stage) dans ce processus.

Lors de la présentation et de la discussion des productions visuelles, nous mettrons en relief : 1) les éléments représentés (texte ou image) dans les deux dessins ; 2) les différences et les similitudes entre les deux productions. La première phase plutôt descriptive, fortement basée sur la reprise, description ou transcription des éléments représentés par les futurs enseignants, est suivie d'une phase interprétative durant laquelle des éléments de soutien à l'interprétation sont apportés, notamment sur la base de notre connaissance du contexte et des notes prises pendant le séminaire.

4 Présentation et discussion des résultats

Les différentes productions visuelles qui constituent notre corpus témoignent des « projets professionnels » des futurs enseignants (à la suite de Pinho 2008) et de leur évolution. Une première observation à ce propos est le fait que les dessins produits en début de stage sont encore très centrés sur l'enseignant-apprenti et sur ses doutes et fantasmes, tandis que les dessins produits à la fin incluent bien plus d'élèves, rendant compte de la prise de conscience de l'Autre sur sa propre action en cours. Les images 1 et 2 rendent compte de cette évolution : dans la première production, la future enseignante se place toute seule, sans visage, devant le tableau, le 'close-up' étant centré sur son actuation, assumant une posture transmissive ; lors de la seconde session, elle dessine un plan de la classe plus globalisant, montrant une enseignante heureuse, dans une classe où les apprenants interagissent les uns avec les autres, en autonomie (le dictionnaire, comme outil de consultation libre est placé sur la table). Elle ne se représente plus en isolation, comme experte qui transmet

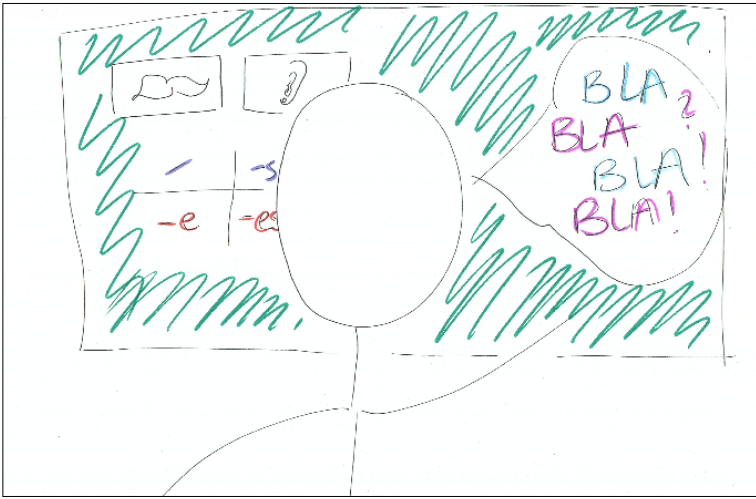


Image 1 O.K. avant le stage (avril 2017)

Image 2 O.K. après le stage (juillet 2017)



Image 3 A.A. avant le stage
(avril 2017)

un contenu peu clair ou peu attirant (« BLA BLA ? BLA ! BLA ! ») [image 1], mais intégrée aux dynamiques du cours [image 2].

Dans ces deux dessins, nous remarquons encore un basculement des contenus du cours. Dans la première représentation de la classe, O.K. a dessiné sur le tableau les signes des tâches de production orale et de réception auditive et des règles de grammaire, hors contextualisation. Dans la deuxième représentation, elle place une thématique au centre des événements de communication (« L'amitié »). Un autre détail assez important est la façon dont O.K. présente les élèves : nous remarquons des états d'esprit et des motivations assez différents, des visages d'incompréhension - voire de malaise - ainsi que des élèves plus motivés (symbolisés par les différentes bulles de parole). Nous remarquons encore que cette tâche communicative s'insère dans une dynamique de cours plus élargie, puisque la majorité des élèves portent leurs notes/aide-mémoires pendant qu'ils interagissent. De plus, si avant le stage les enseignants se projettent dans l'action, craignant un manque de compétences linguistiques dans la langue étrangère ou un manque de compétences didactiques et pédagogiques [image 3], dans les dessins après le stage, les étudiants montrent un rapport plus aisé à la profession, à la classe et au FLE [image 3]. À ce propos, tout comme O.K, A.A. se représente seule dans son premier dessin, mais également plus « nerveuse, un peu inquiète ». Elle reste cependant souriante et rêve de « plaisir, joie, beaucoup d'expérience ». Elle s'adresse à un élève hypothétique qu'elle félicite et le remercie en répondant « Merci, Max. Très bien ! » et on la voit exercer son métier d'enseignante, jouant son rôle de meneuse de jeu (Dabène 1984) : « Qui veut lire ? ».

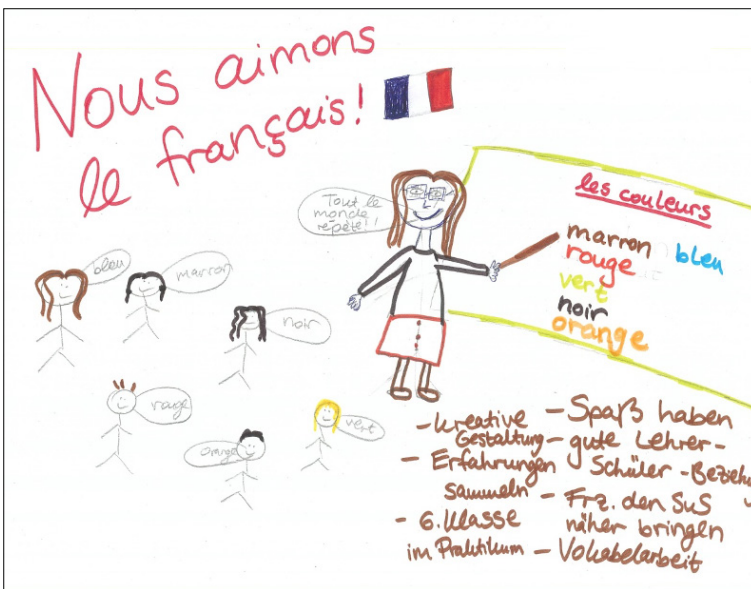


Image 4 A.A. après le stage(juillet 2017)

Le premier dessin fait écho aux trois fonctions des enseignants proposées par L. Dabène (1984) : meneur de jeu (A.A. dit ce qui est à faire), expert du contenu (elle décide du contenu linguistique à enseigner) et évaluateur (elle donne des feedbacks aux élèves). Après le stage [image 4], A.A. se trouve toujours devant le tableau, jouant son rôle d'experte et de meneuse de jeu, elle reste aussi souriante qu'auparavant et enseigne encore « les couleurs ». Les élèves, portant tous des traits de leurs différences, répètent, en chœur, les noms des couleurs. L'interaction ne semble plus être 'one-to-one', l'enseignante ayant inclus d'autres formats d'interaction en cours dans son répertoire.

Dans le dessin d'A.A. après le stage, l'amour de la langue est placé en avant (« Nous aimons le français ! »). Elle fait, de plus, une sorte de liste de besoins et de tâches nécessaires à la poursuite de son développement professionnel : « Présentation créative », « Accumuler des expériences », « Stage en 6ème », « Avoir du plaisir », « Bons rapports enseignant-élèves », « Faire découvrir le français aux élèves », « Travail de vocabulaire » (traduction de l'Auteure). Nous remarquons qu'A.A. reconnaît des besoins de développement des répertoires didactiques et pédagogiques, qu'elle se voit toujours comme débutante, mais qu'elle établit un plan d'action, basé sur la réflexion de ses actions. De plus, nous remarquons l'attention que la future en-



Image 5 H.H. avant le stage
(avril 2017)

seignante a mis dans la représentation hétérogène de la classe, symbolisée par les différentes couleurs des cheveux.

Un autre aspect très intéressant dans ce double corpus, c'est le fait qu'avant le stage les enseignants semblent survaloriser le rôle de la langue étrangère dans le succès de leurs pratiques de cours, tandis que, dans la deuxième phase de la production, les acteurs montrent une conscience plus accrue du rôle des méthodologies d'enseignement-apprentissage. Les récits visuels 5 et 6 montrent, entre autres, l'évolution de la classe de français comme espace monolingue vers sa compréhension en tant qu'espace où d'autres langues composant les répertoires des apprenants peuvent être incluses.

Dans les deux situations, l'enseignant semble être en train d'enseigner du nouveau vocabulaire aux élèves (dans les deux cas, sur les moyens de transport !). Nous remarquons une évolution des stratégies de sémantisation d'avril à juillet : dans le premier dessin, H.H. utilise la sémantisation visuelle au tableau (un tableau vert) **[image 5]** ; dans le second, il utilise toujours la sémantisation visuelle (un « white-board »), mais nous voyons encore la comparaison avec l'anglais (« refuser qc → en anglais ?! ») **[image 6]**. De plus, au contraire d'A.A. qui avait dessiné le drapeau français, H.H. représente le cours de FLE français, H.H. représente le cours de FLE comme espace bilingue, à travers la représentation des drapeaux français et allemand **[image 6]**.



Image 6 H.H. après le stage (juillet 2017)

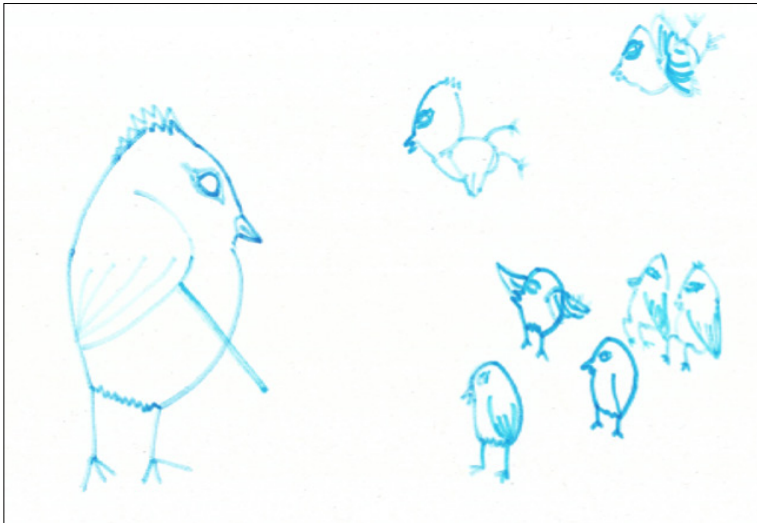


Image 7 C.M. avant le stage (avril 2018)



Image 8 C.M. après le stage (juillet 2018)

Tout comme dans les exemples de 1 à 4, nous observons le basculement de la représentation isolée de l'enseignant vers une représentation de la classe, dans ses interactions. Le futur enseignant, qui mettait les moyens audio-visuels en avant [image 5], complexifie davantage le scénario de la salle de classe en y ajoutant dorénavant un tableau interactif [image 6].

Dans un registre plus métaphorique, C.M. illustre le changement d'une attitude transmissive, voire paternaliste [image 7], vers une pensée plus complexe [image 8]. Dans la première représentation, la future enseignante représente, tout comme les autres étudiants, un enseignant en position de transmission des savoirs (la position semble même un peu sévère), les élèves tournés vers lui. Comme C.M. l'avait commenté, les uns savent déjà voler, les autres pas encore, révélant déjà, avant le stage, une conscience de l'hétérogénéité des compétences en cours.

Dans la deuxième représentation, la conscience de la complexité de l'hétérogénéité des profils des apprenants ainsi que des rapports en classe semble encore plus accrue, chaque élève étant représenté comme une planète avec leurs satellites. Ces univers singuliers interagissent - voire entrent en collision - en cours. Mais c'est de cette apparence parfois chaotique du cours qu'émergent les interactions qui soutiennent le cours et les apprentissages. Comme l'expliquait

l'étudiante, il est impossible de prévoir ce qui va se passer en cours, mais ce chaos est, en quelque sorte, ordonné.

Pour terminer cette présentation, nous pouvons dire que les futurs enseignants semblent percevoir le besoin de décentrer le cours de langue, reconnaissant la nécessité de partager le 'théâtre des opérations' avec les élèves. En effet, les dessins antérieurs au stage se révèlent plutôt individualistes, voire introspectifs, tandis que ceux suivant le stage révèlent une prise de conscience des rapports écologiques en cours, où les élèves prennent beaucoup de place. Bien que cette tendance ait déjà été reportée dans l'étude de Melo-Pfeifer 2018, entre les périodes de « Bachelor » et de « Master », elle devient encore plus visible après cette période de stage. Les futurs enseignants sont désormais en mesure d'apprécier un plus grand nombre de méthodes didactiques et de stratégies d'interaction et ils perçoivent le cours, non comme une orchestration de l'enseignant ('one man standing'), mais comme le résultat de rapports plus interdépendants entre tous les participants. Finalement, nous trouvons dans les secondes sessions de dessins une « idea of voice and authoring when defining one's own mission and self-direction » (Pinho 2019, 217) plus consistante. Tout comme l'affirme Pinho, après le stage, « the professional project is reshaped within a continuous negotiation between an idealistic and a realistic view of the student teachers about themselves and their work as language teachers, in the face of contextual settings and the demands of present situations » (2019, 217).

5 Synthèse et conclusions

Dans cette contribution, nous avons montré la valeur et la plasticité de l'usage des récits visuels afin d'accéder aux représentations des (futurs) enseignants de langues. L'usage de cette méthodologie permet un accès plus neutre aux représentations, dans le sens où les enseignants n'ont pas à manifester leur accord ou désaccord quant à des listes de croyances, ni ne doivent se positionner par rapport à des situations ou affirmations décontextualisées. Sans le devoir de lire des listes d'attitudes et de comportements plus ou moins recommandables, hors-contexte et sans être appelés à prendre position, les (futurs) enseignants représentent de façon multimodale et assez spontanée leurs conceptions des cours de langue, des classes, des élèves, des contenus, etc. Ils ne sont pas non plus interrogés sur des attitudes et représentations quant à des thèmes ou savoirs qui leur sont peu familiers ou sur lesquels ils ont encore peu réfléchi. Le *design* des tâches permet, ainsi, un travail moins interventionnel sur les représentations. En effet, comme le soulignait Borg (2018), les méthodes plus traditionnelles pour diagnostiquer les croyances des (futurs) enseignants – telles que les questionnaires ou les entre-

tiens - influencent souvent les représentations en les suggérant déjà au moment de la pose des questions.

Tout comme avec l'usage d'autres méthodes d'accès aux représentations, l'usage de récits visuels doit être soigneusement préparé : i) l'instruction doit être formulée de manière à ce qu'elle n'opère pas une (trop grande) influence sur la créativité et la liberté des sujets ; ii) le recueil de données doit avoir une fin spécifique, basée sur une question de recherche concrète ; iii) les sujets doivent avoir accès aux outils nécessaires à la réalisation de la tâche ; iv) ils doivent renseigner le chercheur sur un thème face auquel ils se sentent avoir un certain degré d'expertise, pour ne pas fausser les résultats. Selon nous, ces éléments ont été mis en avant/évidence par le fait que dans cette étude, les futurs étudiants n'eurent pas à s'exprimer sur des points spécifiques, ceci dans le but d'analyser ce qui ressortait de façon spontanée dans les récits visuels.

De plus, dans le souci de ne pas biaiser leur interprétation, les futurs enseignants furent amenés à comparer les deux dessins sans que l'enseignante-chercheuse ne les interroge sur les éléments dessinés (comme par exemple, leur demander d'attribuer un sens à des éléments remarqués par elle-même et non par eux, de façon spontanée). Nous pourrions concéder que l'analyse est incomplète (existe-t-il des analyses complètes ?), basée plutôt sur les éléments visuels eux-mêmes que sur les explications verbalisées. Nous estimons que les récits visuels sont des récits en soi, faits d'incomplétude et de points d'indétermination tout comme les récits écrits, soumis à la logique interprétative du chercheur et des théories mobilisées. Les représentations visuelles, tout comme les représentations verbalisées, sont médiées par le dessin et sa 'grammaire visuelle', dans le premier cas, et par la langue et le langage, dans le deuxième cas.

Références bibliographiques

- Araújo e Sá, M.H. ; Pinto, S. (2006). « Imagens dos outros e as suas línguas em comunidades escolares : produtividade de uma temática de investigação em educação linguística ». Bizarro, R. (ed.), *A escola e a diversidade linguística cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto : Areal Editores, 227-40.
- Block, D. (2014). « Moving Beyond 'Lingualism': Multilingual Embodiment and Multimodality in SLA ». May, S. (ed.), *The Multilingual Turn*. Oxon : Routledge, 54-77.
- Borg, S. (2003). « Teacher Cognition in Language Teaching : A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do ». *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2018). « Teachers' Beliefs and Classroom Practices ». Garrett, P. ; Cots, J. (eds), *Routledge Handbook of Language Awareness*. London : Routledge, 75-91.
- Cambrà Gine, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

- Castellotti, V. ; Moore, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching*. Reference Study, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/social-representations-of-languages-and-teaching/1680872d02>.
- Castellotti, V. ; Moore, D. (2009). « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés ». Molinié, M. (éd.), *Le dessin réflexif: Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF : Université de Cergy-Pontoise, 45-85.
- Dabène, L. (1984). « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère ». *Études de Linguistique Appliquée*, 55, 39-46.
- De Laurentiis Brandão, A.C. (2019). « Imagining Second Language Teaching in Brazil : What Stories Do Student Teachers Draw ? ». Kalaja, P. ; Melo-Pfeifer, S. (eds), *Visualising Multilingual Lives More Than Words*. Clevedon : Multilingual Matters, 197-213.
- Gajo, L. (1997). « Représentations du contexte ou représentations en contexte ? Élèves et enseignants face à l'apprentissage de la langue ». Matthey, M. (éd.), *Contacts de langues et représentations*, TRANEL, 27, 9-27.
- John, P. (1996). « Understanding the Apprenticeship of Observation in Initial Teacher Education : Exploring Student Teachers' Implicit Theories of Teaching and Learning ». Claxton, G. ; Atkinson, T. ; Osborn, M. ; Wallace, M. (eds), *Liberating the Learner : Lessons for Professional Development in Education*. London : Routledge, 90-107.
- Kalaja, P. (2016). « 'Dreaming is Believing': The Teaching of Foreign Languages as Envisioned by Student Teachers ». Kalaja, P. ; Barcelos, A. ; Aro, M. ; Ruohotie-Lyhty, M. (eds), *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 124-46.
- Kalaja, P. ; Alanen, R. ; Dufva, H. (2008). « Self-Portraits of Learners of EFL: Finnish Students Draw and Tell ». Kalaja, P. ; Menezes, V. ; Barcelos, A. (eds), *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 186-98.
- Kalaja, P. ; Barcelos, A. ; Aro, M. (2018). « Revisiting Research on L2 Learner Beliefs: Looking Back and Looking Forward ». Garrett, P. ; Cots, J. (eds), *Routledge Handbook on Language Awareness*. London : Routledge, 222-37.
- Kalaja, P. ; Dufva Hannele ; Alanen, R. (2013). « Experimenting with Visual Narratives ». Barkhuizen, G. (ed.), *Narratives in Applied Linguistics*. Cambridge : Cambridge University Press, 105-31.
- Kalaja, P. ; Melo-Pfeifer, S. (eds) (2019). *Visualising Multilingual Lives More Than Words*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Mäntylä, K. ; Kalaja, P. (2019). « 'The Class of My Dreams' as Envisioned by Student Teachers of English: What is There to Teach about the Language ? ». Kalaja, P. ; Melo-Pfeifer, S. (eds), *Visualising Multilingual Lives More Than Words*. Clevedon : Multilingual Matters, 254-74.
- Melo-Pfeifer, S. (2016). « Images de futurs professeurs de français face à la langue et à son enseignement : une étude de cas auprès d'enseignants allophones en Allemagne ». *Le Langage et l'Homme, Revue de Didactique du Français*, 2, 33-49.
- Melo-Pfeifer, S. (2018). « Eine pas très facile Leidenschaft ? Die Entwicklung berufsbezogener Überzeugungen von angehenden Französischlehrer_innen. Eine explorative Studie in Bachelor- und Masterstudiengängen an der Universität Hamburg ». Communication orale dans le 11. Frankoromanistenkongress, 26.-29. September 2018, Universität Osnabrück.

- Melo-Pfeifer, S. (2019). « 'Ich werde Fremdsprachen lehren, also (wer) bin ich?' – Berufsbezogene Überzeugungen künftiger Fremdsprachenlehrerinnen und Lehrer für Französisch und Spanisch in der ersten Phase der Lehrerbildung (Bachelor) ». *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 13(2), 9-33.
- Melo-Pfeifer, S. ; Chik, A. (2020). « Multimodal Linguistic Biographies of Prospective Foreign Language Teachers in Germany: Reconstructing Beliefs About Languages and Multilingual Language Learning in Initial Teacher Education ». *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753748>.
- Melo-Pfeifer, S. ; Pinto, S. (2009). « Évolution des images du FLE à l'université : une étude de cas au Portugal ». *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 6, 153-71. <https://journals.openedition.org/rdlc/2112>.
- Merriam, S. ; Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Molinié, M. (éd.) (2009). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise.
- Moore, D. (2001). « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraire théorique et trajets méthodologiques ». Moore, D. (éd.), *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage - Références, M., Données et Méthodes*. Paris : CREDIF, DIDIER, 7-22.
- Moore, D. ; Castellotti, V. (2001). « Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme ». Blanchet, P. ; Chardenet, P. (éds), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 118-32.
- Morilhat, C. (2008). *Empire du langage ou impérialisme langagier ?* Lausanne : Éditions Page deux.
- Moscovici, S. (1989). « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire ». Jodelet, D. (éd.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 79-103.
- Müller, N. ; De Pietro, J-F. (2001). « Que faire de la notion de représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue ». Moore, D. (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier, 51-65.
- Pérez-Peix, M. ; Civera López, I. ; Palou Sangrà, J. (2019). « Awareness of Plurilingual Competence in Teacher Education ». Kalaja, P. ; Melo-Pfeifer, S. (ed.), *Visualising Multilingual Lives More Than Words*. Clevedon : Multilingual Matters, 232-53.
- Pinho, A.S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas* [thèse de doctorat]. Aveiro : University of Aveiro. <http://ria.ua.pt/handle/10773/8216>.
- Pinho, A.S. (2017). « Narrativas (visuais) na formação de professores : olhares da investigação ». Melo-Pfeifer, S. ; Simões, A.R. (eds), *Plurilinguismo vivido, plurilinguismo desenhado : estudos sobre a relação dos sujeitos com as línguas* [e-book]. Santarém : Escola Superior de Educação de Santarém, 219-41. Encontros na Língua Portuguesa.
- Pinho, A.S. (2019). « Plurilingual Education and the Identity Development of Pre-service English Language Teachers : An Illustrative Example ». Kala-

- ja, P. ; Melo-Pfeifer, S. (eds), *Visualising Multilingual Lives More Than Words*. Clevedon : Multilingual Matters, 214-31.
- Py, B. (2004). « Pour une approche linguistique des représentations sociales ». Béacco, J-C. (éd.), *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, *Langages*, 154, 6-19.