



HAL
open science

Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue

Slavka Pogranova, Béatrice Brauchli, Daniel Elmiger

► **To cite this version:**

Slavka Pogranova, Béatrice Brauchli, Daniel Elmiger. Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue. *Etudes en didactique des langues*, 2017, Représentations & stéréotypes, 28, pp.96-111. hal-04044706

HAL Id: hal-04044706

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04044706>

Submitted on 24 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue

Slavka POGRANOVA, Béatrice BRAUCHLI, Daniel ELMIGER

Chargées d'enseignement, maître d'enseignement et de recherche

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation et Faculté des lettres,
Université de Genève, Suisse



SP



BB



DE

Introduction

Dans la présente contribution, nous nous intéressons aux représentations liées à l'enseignement des langues – et en particulier à celui qui est considéré comme réussi, et que nous avons nommé, dans le cadre de notre recherche, la “bonne leçon de langue”¹. Nous avons voulu savoir selon quels critères des enseignant.e.s expérimenté.e.s du canton de Genève considèrent qu'une leçon est bonne, si elles/ils le lient à la qualité de leur enseignement (par exemple leur préparation et gestion de la leçon), à leurs élèves (leur participation, leur motivation) ou à d'autres facteurs.

Dans une première partie, nous allons donner le cadre théorique et méthodologique de notre enquête, en insistant sur l'importance de la part langagière dans l'étude des représentations sociales (désormais RS). Ensuite, les principaux résultats tirés des 62 entretiens qui ont été menés sont présentés dans la partie empirique de l'article: il s'agira ainsi des représentations liées à la “bonne leçon” et des facteurs qui contribuent à son succès. Dans la conclusion, nous évoquerons quelques pistes à propos des leçons que nous pouvons tirer de cette étude.

La part langagière des représentations

Dans l'étude des RS, le langage joue un rôle déterminant pour au moins trois raisons. La première est assez banale, mais non sans importance: la théorisation des représentations – individuelles ou sociales, partagées ou non – se fait, en général, au

¹ Bien que le qualificatif de “bon”, appliqué à un enseignement scolaire, ne soit pas sans soulever des difficultés, nous avons décidé de le maintenir dans la recherche, ne serait-ce que pour amener les personnes interviewées à se positionner par rapport à l'image de la “bonne leçon” (cf. aussi Wokusch, 2013 à propos de la figure du “bon enseignant” de langue, telle qu'elle est conceptualisée par des scientifiques et les enseignant.e.s mêmes).

moyen d'un (méta)langage naturel, ce qui peut donner l'impression que les descriptions des représentations dans la recherche correspondent en quelque sorte aux représentations mêmes, ce qui n'est cependant pas le cas. Nous partageons l'avis d'Abric, qui insiste sur le caractère cognitif de la représentation: "La représentation sociale est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique" (Abric, 1989: 64). Nous suivons aussi Jodelet (1997: 47) qui dit des RS qu'"[e]lles nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre." Si nous définissons ainsi les représentations comme une sorte d'explication interne du monde ou comme une théorie implicite (ou de sens commun) que nous avons du monde, l'essence de cette re-présentation interne nous est fondamentalement inaccessible, car ce n'est qu'au moyen d'une symbolisation que nous parvenons à faire part de notre monde mental, notamment par la parole.

C'est dans le cadre de cette symbolisation des représentations que le langage joue un deuxième rôle très important, car c'est à travers des productions langagières (librement observées ou élicitées de manière expérimentale) que l'étude des représentations peut se faire: c'est au moyen du langage qu'il est possible de les faire émerger, de les objectiver et de les examiner. Ainsi, les représentations révèlent d'autres fonctions que la fonction purement cognitive d'appropriation et d'interprétation du monde, qui échappe largement à l'observation directe: dans l'interaction, par exemple, on peut observer la part sociocognitive des représentations, car elles y sont en contact avec celles d'autres personnes, ce qui permet d'orienter les perspectives (qu'elles soient convergentes ou dissonantes) et de les négocier, si nécessaire (cf. Guimelli 1994: 17 et suivantes à propos des fonctions des RS). Ainsi, on peut, par exemple, étudier s'il y a une convergence des diverses représentations en jeu sous forme d'un noyau central qui structure les éléments communs d'une représentation, comme l'a décrit Abric (1994), ou s'il y a une pluralité de représentations divergentes.

On peut d'ailleurs postuler que c'est largement par et dans la parole que les représentations deviennent partagées et sociales, tout en restant individuelles également dans leur dimension cognitive personnelle. Du point de vue de la recherche, c'est notamment l'étude des productions verbales qui permet (de comprendre) les représentations dites *sociales*, c'est-à-dire "l'ensemble des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné" (Guimelli, 1994: 12).

L'importance du langage pour la structuration, l'élaboration et la transformation des représentations sociales a souvent été relevée, par exemple par Py (2004: 6):

c'est par le discours qu'elles existent et se diffusent dans le tissu social. En outre, le langage est un instrument très efficace de catégorisation: dénommer, c'est classer et regrouper [...]. [N]ous ajouterons que le discours est plus spécifiquement le lieu où les RS se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent.

Il est important de noter aussi que les RS sont non seulement objectivées dans le discours, mais qu'elles sont également configurées par et pour le discours. Certains courants comme l'analyse conversationnelle et discursive s'intéressent en particulier à la manière dont les RS se manifestent dans le langage, tantôt de manière ouverte et consciente, tantôt de manière indirecte (par exemple en tant que citation) ou hésitante.

Ainsi, il en résulte deux perspectives (pas mutuellement exclusives) que l'on peut adopter par rapport aux RS: d'un côté, le langage permet de générer des éléments de contenus actualisés *dans* le discours (fonction de symbolisation), de l'autre côté, il porte en lui-même les traces d'une (re)configuration des représentations *par* et *pour* le discours (fonction de transformation). Pour étudier ce dernier, il est nécessaire d'avoir accès à la forme précise de ce qui est énoncé dans une production verbale car des phénomènes peu saillants comme des reformulations ou des hésitations peuvent être révélateurs de la manière de (trans)former les RS par la parole. N'ayant accès qu'à une partie des enregistrements (et transcriptions) des entretiens menés dans le cadre de notre recherche, ce dernier point nous reste malheureusement largement inaccessible.

Troisièmement, le langage et ses différentes manifestations sur le plan personnel et social (notamment scolaire et politique) constituent un objet d'étude fréquent pour l'étude des RS. Parmi quelques-uns des domaines étudiés, on peut citer des travaux sur le bilinguisme et les critères qui le définissent (Cavalli *et al.*, 2001/2007), l'orthographe, son apprentissage et sa maîtrise (Millet *et al.*, 1990), l'apprentissage des langues (Cuet, 2006; 2008), la politique linguistique (Cotelli, 2015) ou les représentations et attitudes liées à certaines langues (Muller, 1998, Waltermann, 2016).

L'étude des représentations de la "bonne leçon"

L'étude linguistique des RS peut se faire de différentes manières: souvent par des entretiens (comme c'est le cas dans la présente étude), mais également par des questionnaires, des images commentées, des démarches expérimentales (par exemple l'association lexicale), etc. La démarche retenue dépend de plusieurs facteurs, notamment du type d'informations que l'on souhaite récolter: tantôt, on vise à décrire la structuration des différents éléments émergeant à propos d'un objet donné, tantôt on s'intéresse aux attitudes qui y sont liées ou aux simplifications que l'on effectue en parlant de l'objet en question (par des clichés ou des préjugés).

Dans le cas présent, nous nous sommes intéressé.e.s à la représentation que des enseignant.e.s de langue peuvent avoir d'une leçon de langue: quelles sont les facteurs ressentis comme importants et qu'est-ce qui est déterminant, pour les acteurs clés de l'enseignement, pour décrire la réussite d'une leçon?

Par là, il va de soi qu'en étudiant les RS en lien avec la "bonne leçon", on doit faire abstraction de la réussite *effective* de la leçon de langue, qui est un objet à part, pour lequel il serait d'ailleurs difficile de trouver des critères objectifs: comment, par exemple, mesurer l'efficacité ou la réussite des gestes didactiques d'une leçon donnée, l'atteinte d'un processus d'apprentissage ou d'un niveau de langue? Pour

autant qu'on puisse réellement objectiver la qualité de l'enseignement (ou son résultat), cela ne saurait se faire sur la base de la leçon, mais sur la base de périodes d'enseignement plus longues.

Néanmoins, le travail essentiel, dans l'enseignement des langues, se fait dans les leçons de langue, et il est intéressant de se pencher, à ce niveau *micro* de l'étude des processus pédagogiques et didactiques, sur ce que les acteurs ont à dire à propos de leurs propres pratiques. Sous le terme "processus didactiques" nous comprenons les démarches des enseignant.e.s dans des situations d'enseignement/apprentissage permettant la transmission et l'appropriation de savoirs *de* et *sur* la langue (ainsi que les aspects influençant ces démarches). Sur ce plan, les enseignant.e.s ont été formé.e.s sous l'influence des méthodes communicatives des années 1980, voire l'approche actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001), mettant l'accent sur la dimension pragmatique de la langue. Au niveau épistémologique, elles/ils s'inscrivent dans le socioconstructivisme de Vygotski (1985), centré sur l'élève et sa responsabilité dans l'apprentissage.

La méthode que nous avons retenue, l'entretien semi-directif, nous donne une description langagière sur la base des RS que les enseignant.e.s ont à propos de l'objet en question, la "bonne leçon". Il faut s'attendre à ce que l'image évoquée dans les discours ne corresponde que partiellement à la réalité même (dans notre cas, à la pratique effective dans la leçon de langue), et soit configurée en fonction, d'une part, du contexte de l'interaction (un entretien entre une personne expérimentée et l'enseignant.e en formation) et, d'autre part, de la situation de l'entretien même, où l'on peut souvent observer des phénomènes comme la désirabilité sociale, le besoin de donner une image positive et cohérente de soi-même. Ainsi, le récit qui est donné est nécessairement partiel et subjectif car il est empreint, de manière directe ou indirecte, des attentes et attitudes des enseignant.e.s face à leur travail, leurs craintes face à l'échec, leur représentation des objectifs présumés de la recherche, etc. Enfin, précisons que seul le point de vue des enseignant.e.s a été étudié dans le cadre de notre recherche. Afin d'acquérir une image plus nette, il serait assurément utile et intéressant de croiser ce regard avec celui des apprenant.e.s afin de déterminer en quoi il se recoupe avec celui des enseignant.e.s et dans quels domaines il s'en écarte.

Dispositif de recherche et méthodologie

Afin d'étudier les représentations que les enseignant.e.s genevois.e.s ont d'une leçon de langue réussie, nous nous sommes basé.e.s sur des entretiens semi-directifs (cf. l'ouvrage de Blanchet, 2015), qui constituent une entrée fréquente pour accéder aux représentations sociales.

Dans le cadre d'une recherche menée au niveau de la formation des enseignant.e.s du primaire et du secondaire I et II dans le canton de Genève, 62 entretiens ont été menés entre mars et avril 2015: 50 avec des enseignant.e.s de l'école primaire et 12 au secondaire I et II. Les entretiens du primaire touchaient très majoritairement l'enseignement de l'allemand, langue enseignée à partir de la cinquième année de l'école primaire (cycle 2); dans certains cas, la personne

interviewée travaillait au premier cycle, où aucun enseignement de langue étrangère n'est prévu, mais où des activités de type *éveil aux langues* (cf. notamment Perregaux *et al.*, 2003) sont favorisées. Ainsi, une partie des entretiens ne porte pas sur l'enseignement des langues étrangères, mais permet d'observer des spécificités de cette langue, dans une perspective d'apprentissage plus ciblé dans la suite du cursus scolaire.

Les entretiens du secondaire I et II concernaient l'allemand ou l'anglais. Seule une partie des entretiens a été enregistrée; la majeure partie des entretiens menés au niveau primaire n'a fait l'objet que d'une prise de notes détaillée. Tout en restant au plus proche du discours des enseignant.e.s, la démarche adoptée risque d'enlever une partie d'objectivité à l'étude. De plus, précisons-le, l'analyse de ces entretiens tient compte essentiellement du contenu énoncé et il n'est pas possible de considérer comment ce dernier a été formulé – et ainsi élaboré, transformé et réévalué – par le langage. Les entretiens du secondaire, quant à eux, ont été enregistrés et retranscrits sans conventions particulières (en orthographe conventionnelle).

Les entretiens ont été menés à l'aide d'un guide d'entretien qui prévoyait un certain nombre de thèmes qui ne devaient pas nécessairement être abordés dans un ordre précis. Une question initiale plutôt ouverte (“Pensez à une leçon que vous avez en mémoire comme une bonne leçon de langue”) visait à obtenir, sans guidage particulier, l'expression des représentations la plus ouverte possible. Notre article se base essentiellement sur les réponses à cette première question.

Suite au recueil des données, les propos énoncés à propos de la “bonne leçon” ont été annotés thématiquement et analysés à l'aide du logiciel *Dedoose*². Dans cet article, nous nous concentrons essentiellement sur les réponses données à la question de départ (à propos de la leçon réussie), sans nous y limiter. Globalement, les données sont trop riches et nombreuses pour être exploitées entièrement dans le cadre du présent article. Ainsi, l'analyse des données recueillies ne peut fournir qu'un échantillon de ce qui a été dit à propos de la réussite d'une leçon de langue.

La “bonne leçon” de langue d'un point de vue didactique

À l'analyse des retranscriptions des entretiens relevés par les étudiants, quelques axes se dégagent que nous allons présenter dans la suite de cet article. Précisons d'emblée que les données sont diverses, allant du récit d'une “bonne leçon” au discours sur ce qu'elle devrait être. Nous sommes ainsi loin du discours direct, mais les retranscriptions sont révélatrices des principes sous-jacents qui dirigent la construction et la gestion d'une leçon et des représentations qu'en ont les enseignant.e.s.

Parmi les facteurs qui, selon les enseignant.e.s, déterminent une “bonne leçon”, il y a ceux qui relèvent des moyens d'enseignement et du matériel utilisé, des contenus et thématiques abordées, du type et de la variété des activités. Ces éléments, qui leur paraissent importants, sont en partie induits par des facteurs

² <http://www.dedoose.com>.

externes tels que le plan d'études et les directives officielles qui déterminent également le temps à disposition et une certaine régularité des temps d'enseignement.

D'autres indicateurs de la réussite présumée d'une leçon concernent les élèves, leur attitude, leur intérêt, leur implication et leurs progrès. Mais les enseignant.e.s prennent également position sur ce qu'elles/ils pensent devoir être (ou avoir été) une bonne posture de leur part et les compétences qui en découlent, notamment leur utilisation de la langue cible. Elles/Ils s'interrogent sur leur manière de préparer, de planifier et de mener une leçon, pour en arriver à un enseignement efficace. D'autres points émergent, comme la part de "responsabilité" des un.e.s et des autres (est-ce l'enseignant.e ou l'élève qui est déterminant.e dans la réussite?) – mais aussi la question de savoir ce qui empêche la réalisation de la "bonne leçon".

La structure et les contenus

Partir des connaissances des élèves pour travailler la langue

Quelque 20% des enseignant.e.s s'expriment à ce propos. Tout d'abord, selon elles/eux, une "bonne leçon" de langue se baserait sur les connaissances préalables des élèves. L'enseignant.e rappellerait ce qui a été fait lors des leçons précédentes, il/elle reviendrait sur les thématiques abordées et construirait sa leçon en fonction de ce que les élèves connaissent déjà, avant d'aborder des savoirs inconnus. Ce rappel des apprentissages devrait se faire sous forme de jeux ou d'autres activités, si possible plus ludiques que le papier-crayon, moins parlant pour les élèves. La réactivation des connaissances des élèves permettrait de mettre en évidence les éléments clés des leçons précédentes.

Ainsi, dans une "leçon idéale", il ne s'agirait pas seulement d'acquérir du nouveau vocabulaire, mais également de rebrasser l'ancien. Selon les dires des enseignant.e.s, si les élèves s'en souviennent par la suite, cela indique que la leçon s'est bien déroulée.

Apprendre: intégrer le vocabulaire et les notions théoriques

Un.e enseignant.e sur trois considère ce critère comme un élément constitutif d'une "bonne leçon". Ladite leçon doit "transmettre quelque chose" et comporter une progression au bout de laquelle les élèves ont compris le contenu visé, appris quelque chose et mobilisé ce qui a été travaillé. De nouvelles notions que les enseignant.e.s qualifient de "théoriques" y sont présentées (une notion grammaticale, culturelle, un nouveau texte, etc.) et les élèves ont suffisamment de temps pour les intégrer. Dans cette perspective, une coopération entre les élèves et une confrontation de leurs réponses (par exemple sous forme d'un travail à deux) est considérée comme essentielle. De plus, à part le fait de travailler sur une compréhension de texte, d'intégrer du vocabulaire et des notions théoriques, les élèves s'interrogeraient, lors de cette leçon, sur ce qu'elles/ils font et tenteraient de comprendre comment les choses fonctionnent. À partir de là, un réel échange se produirait entre elles/eux et l'enseignant.e à propos des objets de savoir. Cette

interaction aurait lieu par le biais de formes sociales variées: les enseignant.e.s estiment qu'il ne faut pas hésiter à "voir une chose plusieurs fois", à planifier la leçon autour d'une ou deux activités, en revenant ensuite "à la théorie".

Au bout de la "bonne leçon", les objectifs d'apprentissage auraient été atteints: les élèves sauraient, par exemple, associer les mots travaillés aux images correspondantes, reproduire un dialogue, restituer les apports théoriques qu'elles/ils mobiliseraient lors de la leçon suivante.

Instaurer une progression

Selon les enseignant.e.s interviewé.e.s, une "bonne leçon" se caractérise par une certaine progression, mesurable en termes d'atteinte des objectifs d'apprentissage, amenant les élèves du point A au point B. Selon le récit d'une enseignante à propos d'une "bonne leçon" au cycle 2, les élèves auraient été capables, à partir de l'écoute d'une bande sonore, de compléter, au fur et à mesure, un tableau avec des informations précises (prénom des enfants, pays d'origine, frères et sœurs, etc., puis de produire, à partir de là, des textes oraux qu'elles/ils n'auraient jamais produits autrement. Cette appropriation du matériel et la "décomposition" de la matière, proposée par l'enseignante (passer par des phases intermédiaires tout en s'adaptant au niveau de la classe), leur aurait permis d'arriver à un produit final et d'améliorer leurs compétences langagières et leurs connaissances linguistiques, ces dernières étant définies comme l'"ensemble des savoirs et savoir-faire concernant le vocabulaire, les relations lexicales, la (morpho-) syntaxe, les conditions d'emploi, etc., qui permettent de mettre en œuvre les compétences langagières et communicatives" (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2010: 50).

Le travail des compétences langagières

La production orale

Un.e enseignant.e sur trois décrit la "leçon idéale" comme une leçon portant sur l'oral, ce qui indique l'importance de cette représentation parmi d'autres. Selon elles/eux, une "bonne leçon" de langue est basée sur la communication orale: au moins la moitié (d'une leçon de 45 minutes) devrait y être consacrée. C'est à l'oral que les élèves apprendraient la langue maternelle et, dans le contexte scolaire, cela ne devrait pas être différent. La place de l'écrit reste importante, car il permet de fixer les apprentissages, mais elle est souvent considérée comme secondaire dans l'apprentissage des langues étrangères, surtout les premières années. Ainsi, selon certain.e.s enseignant.e.s, l'écrit viendrait plus tard et devrait prendre moins de place lors de la découverte d'une nouvelle langue. Selon leurs dires, elles/ils s'alignent sur les recommandations institutionnelles et les méthodologies des manuels mettant un accent particulier sur l'oral.

Les activités que les enseignant.e.s proposeraient dans leur leçon jugée idéale porteraient aussi bien sur la compréhension (écouter, associer les images aux mots, etc.) que la production orale. Une enseignante le décrit ainsi: "Quand les enfants

participent, qu'elles/ils ont compris ce qui est demandé, qu'elles/ils arrivent à s'exprimer dans la langue, pour moi elle [la leçon] est réussie". En résumé, selon les avis des enseignant.e.s, il est important que les élèves soient "à l'aise", qu'elles/ils écoutent et essaient de s'exprimer, par exemple sous forme de phrases types qui leur serviront dans la vie de tous les jours. Les phrases types sont des expressions préfabriquées, institutionnalisées, plus au moins figées, partagées par la communauté linguistique, permettant d'entrer facilement en communication (par exemple "comment ça va?") (Wokusch, 2005: 25).

Un travail alternant la compréhension et la production orale est considéré comme un des éléments clés d'une "bonne leçon". De ce fait, et en vue d'un futur apprentissage, l'enseignant.e proposerait un travail régulier sur le vocabulaire; il le ferait oraliser et répéter:

En répétant plusieurs fois la même comptine, ils vont s'en imprégner petit à petit. [...] Ils apprennent par imprégnation quelque chose de rigolo, sympathique et même sans s'en rendre compte, ils sont capables de répéter à 95% la comptine et de la comprendre.

À force de répéter le même vocabulaire et de le faire de différentes manières, la compréhension de la comptine est acquise et les élèves s'approprient peu à peu la langue (mots, courtes expressions, etc.). À part cette répétition, aussi importante dans les petits degrés que "chez les grands", les enseignant.e.s relèvent deux autres aspects qui leur semblent nécessaires à l'entraînement de la production orale: le travail sur le sens des mots (ou des expressions) et la prononciation. Dans une leçon considérée comme réussie, plusieurs entrées permettent de travailler la prononciation: les élèves répètent sur le même ton la chanson rythmique "Immer wieder Schule" ("Encore l'école"), les dialogues sont prononcés de la même manière que sur le CD ou des mots sont notés au tableau pour une relecture ultérieure. En ce qui concerne le travail de production portant sur le sens, les élèves seraient mis.e.s en situation pour mettre en pratique ce qu'elles/ils ont entendu, lu ou fait: elles/ils seraient dans la peau d'un personnage fictif, elles/ils se déplaceraient dans la classe pour poser une question à un camarade, elles/ils joueraient des petites scènes de théâtre.

Selon les RS des enseignant.e.s, ce genre d'activité contribue à la réussite d'une "bonne leçon", leçon où tout apprentissage essentiel se fait en classe en employant des mots qui sont proches du quotidien des élèves. À cela s'ajoute l'utilisation des langues (langue de scolarisation et langue cible) qui sont utilisées dans une perspective de construction de savoirs.

L'usage et l'alternance des langues

L'utilisation des langues durant une leçon, quant à elle, est citée par environ 15% des enseignant.e.s interviewé.e.s. Celles/ceux qui en parlent se rejoignent sur le fait qu'elles/ils veulent s'exprimer au maximum en allemand pour exposer les élèves à la langue cible: donner des consignes, répéter les mots, raconter une histoire avec des images comme support. Une "bonne leçon" est, à leurs yeux, une leçon où les élèves "entendent parler la langue". Cette immersion les inciterait à

s'exprimer en langue cible à leur tour et à renforcer leur apprentissage. Du côté des enseignant.e.s, certains gestes professionnels s'installent, devenus routiniers: “wir hören' [“nous écoutons”] je n'arrive plus à le faire, sans faire le geste (elle met la main à l'oreille) [...] ‘wir hören’ je pense qu'ils l'ont entendu et entendu et puis ils savent”. Dans le cas d'une incompréhension, elles/ils vont tenter de se faire comprendre par d'autres moyens: mimer l'action, donner des exemples, mettre les mots en contexte, montrer les illustrations, traduire, utiliser internet ou passer par d'autres ajustements.

Cependant, ces mêmes enseignant.e.s estiment que, soumis au regard interrogateur des élèves, elles/ils vont devoir passer régulièrement par le français (traductions, reformulations) pour des points liés aux objets de savoir, surtout les premières années d'apprentissage. Ce jonglage avec le français permettrait de ne pas “bloquer” les élèves et d'avancer dans la leçon.

Ainsi, une bonne partie des enseignant.e.s dit que dans une “leçon idéale”, les élèves devraient baigner dans la langue, de la même manière que lorsqu'elles/ils apprennent la langue d'origine. De ce fait, le recours au français, qui leur semble nécessaire à certains moments, est en contradiction apparente avec ce principe.

La place de l'écrit

Selon les RS de certain.e.s enseignant.e.s, la partie écrite d'une leçon permettrait d'identifier les difficultés et les erreurs des élèves, elle leur donnerait une occasion de faire le point sur leurs apprentissages, alors que l'aspect communicatif d'une leçon orale donnerait davantage de sens immédiat à l'apprentissage d'une langue.

Au-delà de celui de l'écrit, le travail sur plusieurs compétences au sein d'une même leçon, autrement dit “toucher à plusieurs domaines” pour permettre une meilleure appropriation du savoir, est souligné comme un aspect important dans tous les degrés, et particulièrement, si ce n'est plus, “chez les petits”. Un autre aspect concerne les activités, c'est-à-dire “ce que fait l'élève au cours de son apprentissage; que ce soit à un niveau très abstrait (celui des opérations cognitives: relier, comparer, analyser, appliquer, etc.) ou très concret (souligner les mots inconnus dans un texte, apprendre par cœur un poème)” (Puren, 2001: 274).

La variété des types d'activités

Environ un tiers des enseignant.e.s s'exprime à ce propos. En raison des différents types d'apprenant.e.s, un travail intégrant diverses activités langagières devrait être proposé au cours de la même leçon:

Il faut aussi que la leçon soit variée, qu'on ait un peu de texte à lire [...] compréhension de textes, compréhension de l'oral, des productions écrites, orales et puis des exercices, de l'allemand technique, qu'il y ait un peu de tout, un petit peu de chaque (Une enseignante du cycle 2).

Des dires des enseignant.e.s, il ressort qu'une leçon où il y aurait plusieurs entrées permettrait à certain.e.s élèves de mémoriser ce qui a été dit par l'oral, alors que d'autres passeraient par l'écrit (ou d'autres moyens) pour apprendre la même

chose. Ceci permettrait de toucher la majorité des élèves. Ainsi, les compétences langagières (écouter, lire, parler, écrire) seraient travaillées par le biais d'activités diverses et variées, afin de fixer l'attention et pour que chacun.e y trouve son compte.

À titre d'exemple, dans une classe du cycle 1, l'enseignant a fait intervenir les parents d'élèves pour lire une histoire en différentes langues ("Sacs d'histoire"). Après plusieurs écoutes, les élèves devaient dire leur ressenti par rapport à leur langue et raconter comment cela se passait chez eux sur le plan linguistique. La reconnaissance et la comparaison de quelques mots ont été travaillées et, par la suite, un spectacle a été monté avec des narrateurs/trices de six différentes langues. D'autres élèves y ont également participé, en mimant la pièce. Selon les propos de l'enseignant, il ne s'agissait pas de leçon au sens propre, mais ce genre d'activités a bien marché parce que "les enfants y sont toujours très intéressés".

Les outils d'enseignement

Les moyens d'enseignement

Parmi les outils mentionnés, les manuels d'enseignement sont cités par un.e enseignant.e sur cinq. Ceux-ci devraient cibler les préadolescents et comporter des activités adaptées à leur âge, parce qu'une "bonne leçon" devrait être, le plus possible, en lien avec l'univers des élèves, les incitant à participer activement à leurs apprentissages. Ainsi, les thématiques travaillées devraient être proches des élèves, de leur vécu, de leurs intérêts, de leurs expériences et les situations de communication qu'elles/ils comportent devraient pouvoir être reproduites en classe. Le côté ludique des manuels comme *MORE!* (Gardiner *et al.*, 2015), manuel d'enseignement d'anglais au primaire, contribuerait, selon les enseignant.e.s, à augmenter la motivation des élèves et l'attrait pour l'apprentissage de la langue, surtout du fait que la méthodologie propose des activités où elles/ils peuvent abondamment prendre la parole.

Cela n'empêcherait pas de se détacher de temps à autre du manuel (qui reste tout de même le fil conducteur de l'enseignement), pour proposer des activités autres comme des mots croisés sur tableau interactif ou la révision du vocabulaire sur le site "Educanet".

Du matériel à manipuler

Pour bien des enseignant.e.s, un des facteurs de réussite d'une leçon est le recours à du matériel concret et manipulable. Par exemple, dans une classe de 2P (élèves âgé.e.s de cinq à six ans), l'enseignante mentionne une leçon de sensibilisation à l'allemand sur les couleurs. Après avoir préalablement introduit les couleurs à l'oral, l'enseignante aurait demandé à ses élèves de travailler par postes de couleurs (huit couleurs au total) afin de faire correspondre les mots français aux mots allemands. Les élèves étant non-lecteurs, la reconnaissance des mots a été faite par la première lettre de la couleur (par exemple *gelb* = G). Ce genre d'activité

aurait bien marché, car l'enseignante a favorisé la manipulation d'objets et la langue orale a été ainsi "concrétisée".

Le constat est le même dans une classe du cycle 2 (élèves âgés de huit à neuf ans) cette fois-ci. L'objectif étant de travailler les objets de la classe, des étiquettes avaient été collées sur le matériel de classe (*Papierkorb, Tafel*, etc.) et les élèves en avaient été informés, sans qu'une leçon particulière n'ait été faite sur ces objets. Les élèves devaient simplement se familiariser avec ces mots, y faire attention. Au bout d'un certain temps, les étiquettes avaient été décollées et placées par terre et les élèves avaient dû les replacer au bon endroit. Selon les dires de l'enseignante, toutes les étiquettes ont été placées correctement: elle a pu constater que "rendre les choses visibles est quelque chose qui marche".

La "bonne leçon" d'un point de vue pédagogique (ou transversal)

Apprendre avec plaisir et participer

De manière plus transversale, apprendre activement – et si possible avec plaisir – semble être le critère le plus important pour l'accomplissement d'une "bonne leçon", car mentionné par la majorité des enseignant.e.s. La participation active des élèves est vue comme l'un des éléments principaux du bon déroulement d'une leçon. Les élèves seraient co-responsables de leur apprentissage: attentifs, motivés, avec une envie de progresser. Comme une enseignante le dit, il est important de trouver des éléments accrocheurs pour accroître leur motivation: "Il faut faire passer quelque chose sous la meilleure forme possible pour que ça prenne et ça prend". Ainsi, les élèves entrent dans les activités tout de suite et découvrent la langue avec plaisir. Selon certain.e.s enseignant.e.s, l'implication des élèves pourrait être augmentée par l'apport de nouveautés, car elles/ils sont "forcément curieux vis-à-vis de quelque chose qu'ils ne connaissent pas". Au niveau primaire, l'inconnu ne semble pas être une source d'anxiété.

Les activités proposées seraient ludiques pour que les élèves puissent s'investir immédiatement. Ainsi, dans une leçon idéale, il n'y aurait pas que de l'écoute, de la répétition mais aussi une mise en scène sous forme de jeux ou d'autres activités pratiques, avec des exercices écrits en fin de leçon pour pouvoir garder une trace de leur travail: "Les activités que je trouve efficaces sont les chants, faire du théâtre (l'enseignante marque une pause pour réfléchir) des trucs du genre quoi. Des cours moins scolaires mais où il faut alterner entre oral et écrit". Plusieurs enseignant.e.s construiraient leur leçon selon ce format. Ainsi, dans une telle leçon, les élèves bougeraient et agiraient en fonction d'un enjeu particulier et dans des situations plus ou moins authentiques.

Le pôle élève

Pour ce qui est du pôle élève, d'autres facteurs qui influeraient sur le bon déroulement d'une leçon, et qui sont moins cités par les enseignant.e.s, concernent la dynamique et le bon niveau d'une classe, le degré d'autonomie des élèves vis-à-

vis des activités proposées, leur implication dans les activités ou la possibilité d'aller vers chacun.e pour un encadrement individuel.

L'idéal c'est "quand on n'a pas besoin de recadrer". Les problèmes de gestion de classe sont reliés, parfois, à des facteurs externes, lorsque les enseignant.e.s évoquent la fin de trimestre et la fatigue qu'elle engendre chez les élèves, fatigue qui provoque une certaine excitation chez les un.e.s, surtout les plus jeunes, et une apathie chez les autres, par exemple les élèves du secondaire II. Un enseignant du secondaire interrogé s'exprime ainsi à ce propos:

Moi, quand mes élèves produisent de l'anglais, et il y a eu beaucoup d'anglais produit dans cette classe, ils se sont beaucoup exprimés en anglais et ont été actifs, déjà (parce que dans l'école où j'enseigne, il y a beaucoup d'élèves qui dorment dans la salle, qui dorment vraiment, qui ne font rien parce qu'ils sont fatigués) – quand mes élèves ont été actifs, qu'ils ont produit beaucoup d'anglais, pour moi c'est une leçon qui est réussie, que ce soit quelque chose qu'ils ont écrit ou quelque chose de parlé.

Ainsi, mise à part la difficulté d'atteindre les objectifs, cet enseignant pense avoir laissé une trace chez les élèves car comme il dit "il s'est passé quelque chose".

Le pan enseignant.e

Les enseignant.e.s considèrent qu'elles/ils ont aussi une part de "responsabilité" dans la réussite d'une leçon. Les facteurs qui conditionnent le succès de cette dernière touchent, d'une part, leur posture émotionnelle (il faut aimer la langue, instaurer un bon climat de travail, croire en ce que l'on enseigne) et, d'autre part, les compétences linguistiques et didactiques facilitant son bon déroulement, comme une bonne planification, bien pensée, réfléchie et qui a pu être respectée: "Alors déjà si j'ai réussi à faire ma leçon comme prévu, à tenir ma planification, cela veut dire que j'ai pu avancer correctement". Les enseignant.e.s estiment cependant devoir être à l'écoute des élèves, s'adapter à leur rythme et à leurs interventions, en ajustant leur planification initiale à la réalité de la classe.

À considérer l'ensemble des paramètres évoqués précédemment, se pose la question de savoir si les enseignant.e.s considèrent qu'une "bonne leçon" est jouable.

La "bonne leçon", un fantasme?

La leçon idéale pourrait également se définir par son contraire. Certain.e.s enseignant.e.s considèrent la "bonne leçon" comme un idéal qu'elles/ils n'atteindront jamais, parce qu'il est difficile de réunir toutes les conditions qu'elles/ils estiment nécessaires à sa réussite et qu'elles/ils se trouvent confronté.e.s à divers obstacles réels ou présumés:

- le manque de temps;
- les compétences linguistiques insuffisantes de l'enseignant.e;
- les difficultés des élèves en français, amplifiées avec une langue étrangère;
- le facteur classe, le niveau des élèves, leur degré de fatigue (l'après-midi, en fin de semaine, à la fin du trimestre);
- le fait que l'allemand est plus difficile et a moins bonne presse que l'anglais;

- les défauts inhérents aux moyens d'enseignement.

Un enseignant le résumera ainsi:

J'ai essayé de faire un jeu avec un plateau du monde sur lequel on se baladait pour parcourir les différents pays et langues parlées dans la classe. Mais il n'y a pas de véritable bonne leçon, il y a toujours quelque chose que l'on n'a pas prévu qui arrive. [À cela s'ajoute la question], c'est une bonne leçon pour qui? Pour le prof ou pour les élèves? Parce que des fois ça part dans tous les sens mais ça peut quand même laisser des bonnes traces chez les enfants.

Si l'on en croit les dires de certain.e.s enseignant.e.s, la "bonne leçon" devrait être celle où, au final, tout le monde est content. Mais, pour certain.e.s, c'est peine perdue, les demandes de l'institution et/ou les objectifs propres aux enseignant.e.s ne peuvent coïncider avec des moments de plaisir pour les élèves, puisqu'il s'agira de placer de la grammaire et de l'écrit qui, pour elles/eux, ne plairont pas aux élèves. Enfin, mais ce n'est pas un avis unanime, pour certain.e.s, le travail du fonctionnement de la langue n'est pas antinomique avec la notion de plaisir, la grammaire peut se faire de manière agréable ou intégrée à des situations de communication, sans que cela ne soit rébarbatif pour les élèves. Les enseignant.e.s se sentent cependant souvent pris.e.s en porte-à-faux entre leur désir de respecter le programme et celui de contenter les élèves.

Parmi les facteurs qui pourraient conditionner la non-réalisation d'une bonne leçon, certain.e.s enseignant.e.s, principalement à l'école primaire, mettent en doute leurs compétences, qu'elles soient langagières, didactiques ou pédagogiques, par exemple lorsqu'elles/ils n'arrivent pas à formuler clairement leurs consignes, à définir des tâches porteuses et communicatives, que les élèves ne formulent pas ce que l'enseignant.e attend d'elles/eux. Dans d'autres cas, ce sont leurs compétences langagières qui sont en jeu, leur difficulté à tenir toute une leçon en allemand.

Par ailleurs, si l'on écarte leurs considérations quant à leurs compétences langagières, les dires des enseignant.e.s du degré secondaire donnent à penser qu'il est plus simple d'en arriver à une "bonne leçon" à l'école primaire qu'au secondaire, parce qu'avec les plus jeunes, en apparence, il est possible de miser sur le côté ludique (les jeux, les sketches); l'enseignement n'est pas encore centré sur l'apprentissage de la grammaire et le niveau des élèves est homogène. À l'école secondaire, malgré le fait qu'il est envisageable d'impliquer les élèves dans des productions de plus grande envergure – notamment l'élaboration d'une pièce de théâtre – les obstacles semblent plus importants: il faut viser des objectifs précis (objectifs notionnels, structurels, etc.), fixer un cadre, se battre contre un manque de motivation ou un sentiment d'incompétence des élèves plus grand, plus pesant. Ainsi, pour ces enseignant.e.s, il est plus aisé de décrire ce qu'une "bonne leçon" ne devrait pas contenir, ne devrait pas être, plutôt que de donner les éléments qui la feraient "bonne".

En fin de compte, selon une enseignante, il n'y a pas de leçon parfaite, mais des leçons où l'on est satisfaite: "Alors la leçon parfaite, je pense qu'il n'y en a pas souvent, mais des leçons où je suis satisfaite de comment ça s'est passé du point de vue attitude, etc., oui ça arrive très souvent". Elle ajoute:

Je suis satisfaite après sur la durée parce que, par rapport au début de l'année, l'attitude des élèves, elle a quand même changé, et il y a plus d'élèves qu'au début qui s'investissent et qui ont compris l'enjeu de travailler tout court, que cela soit pour l'allemand ou pour autre chose. Mais il y en a quelques-uns qui ont acquis quelques habitudes de travail et puis voilà, ça je peux me dire que je suis satisfaite de ça.

Conclusion

Nous avons voulu mettre en avant les représentations sociales d'enseignant.e.s primaires et secondaires I et II, à propos d'une leçon considérée comme réussie. Les données étant très riches et variées, nous avons dégagé des RS partant de diverses thématiques, touchant à la fois aux aspects didactiques et transversaux, qui donnent ainsi une vision globale d'une "bonne leçon".

L'analyse du contenu des propos des enseignant.e.s nous a permis de dégager les RS suivantes: une "bonne leçon" serait une leçon qui, selon un principe spiralaire, reprendrait la thématique exercée précédemment, pour laquelle les élèves auraient les prérequis nécessaires et qui leur offrirait ce dont elles/ils ont besoin pour aborder sereinement la suite de leurs apprentissages. En classe, il y aurait une belle ambiance, des activités intéressantes et bien pensées (en fonction d'un déroulement logique et avec un matériel adéquat), avant tout des jeux, des saynètes. Les consignes seraient claires, les élèves appliqué.e.s, dynamiques et souriant.e.s. Elles/ils parleraient de ce qui les intéresse. Au niveau primaire, le travail du fonctionnement de la langue (vocabulaire, grammaire) serait implicite, les élèves retiendraient les notions avec facilité. La langue étant considérée comme outil, plus comme objet, on s'écarterait de la représentation d'une langue apprise par/pour la grammaire. Ces leçons pourraient finalement être apparentées à des bains de langue, auxquels les élèves seraient soumis.e.s, essentiellement à l'oral, avec une alternance idéale entre activités de compréhension et de production.

Nous reprenons les éléments de définition posés par Abric (1994): il y a bien une convergence des représentations en jeu sous forme d'un noyau central qui structure les éléments communs d'une représentation. La terminologie qui émerge au fil des entretiens est révélatrice d'une interprétation diverse de ce qu'est cette "bonne leçon". Est-elle, en fin de compte, la leçon réussie, la leçon idéale, la leçon satisfaisante, la leçon efficace, la leçon modèle, celle qui s'est bien déroulée, si l'on reprend les termes utilisés par les enseignant.e.s?

Ces constats nous mènent à de nombreuses interrogations. D'un point de vue transversal, à qui, de l'élève (sa posture face aux apprentissages, la fatigue), de l'enseignant.e (ses compétences linguistiques, didactiques, pédagogiques) ou des contraintes institutionnelles ou d'autres facteurs incombe la "responsabilité" de la réussite d'une telle leçon? De plus, est-il toujours nécessaire et possible de faire une "bonne leçon", si l'on considère le nombre et la complexité d'aspects entrant en jeu (temps, matériel, classe, fatigue, compétences, préférences personnelles, etc.)?

D'un point de vue didactique, là aussi, plusieurs questions se posent. Entre avancement dans le programme et collaboration avec les élèves, qu'est-ce qui relève de la réalité et qu'est-ce qui relève du fantasme? La co-construction des objets de savoir avec les élèves ou un "réel échange" à propos de ces derniers, font-ils partie

du réel des classes ou plutôt du modèle idéal (représentations d'une bonne collaboration) que chaque enseignant.e s'est fixé et duquel elle/il essaie de se rapprocher?

Ou encore, où se trouve la frontière entre la volonté de proposer une leçon motivante (suivre les envies variées des élèves, basées sur des critères de motivation nombreux) et la nécessité de respecter le programme (et au final transmettre les savoirs)? Une chose est sûre, la représentativité des attentes des enseignant.e.s à ce sujet reste très variée. La question essentielle serait alors: une "bonne leçon" pour qui, selon quels critères, selon quelle hiérarchie, importance et validité, sur quelle période de temps et surtout avec quel regard extérieur?

Références bibliographiques

- ABRIC JEAN-CLAUDE. 1989. Étude expérimentale des représentations sociales. JODELET, DENISE (dir.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ABRIC, JEAN-CLAUDE. 1994. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. *Structures et transformations des représentations sociales*. GUIMELLI, CHRISTIAN (dir.). Neuchâtel & Paris: Delachaux et Niestlé, 73-84.
- BLANCHET, ALAIN. 2015. *Dire et faire dire: l'entretien*. Paris: A. Colin.
- CAVALLI, MARISA, ALEXANDRE DUCHÊNE, DANIEL ELMIGER, LAURENT GAJO *et al.* 2001/2007. Le bilinguisme: représentations sociales, discours et contextes. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. MOORE, DANIELE (dir.). Paris: Didier, 65-99.
- CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN. 2010. *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- COTELLI, SARA. 2015. *Question jurassienne et idéologies langagières. Langue et construction identitaire dans les revendications autonomistes des minorités francophones (1959-1978)*. Neuchâtel: Alphil.
- CUET, CHRISTINE. 2006. "Apprendre": représentations métaphoriques de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir. [*metaphorik.de* 11], 28-52. URL: http://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journal-pdf/11_2006_cuet.pdf.
- CUET, CHRISTINE. 2008. La représentation de l'espace et la description d'itinéraires: une comparaison interlinguistique/interculturelle entre le français et le chinois, perspectives didactiques. GALATANU, OLGA *et al.* (dirs.) Actes du colloque *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, 20-22 mars 2008. URL: <http://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/cuet.pdf>.

- GARDINER, LIZ, SUE PARMINTER, HERBERT PUCHTA & JEFF STRANKS. 2015. *MORE! 7e*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUIMELLI, CHRISTIAN. 1994. Présentation de l'ouvrage. GUIMELLI, CHRISTIAN (dir.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel & Paris: Delachaux et Niestlé, 11-24.
- JODELET, DENISE. 1997. Représentations sociales: un domaine en expansion. *Les représentations sociales*. JODELET, DENISE (dir.). Paris: Presses Universitaires de France (5^e édition; 1^{re} édition: 1989), 47-78.
- MILLET, AGNÈS, VINCENT LUCCI & JACQUELINE BILLIEZ. 1990. *Orthographe mon amour!* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- MULLER, NATHALIE. 1998. "L'allemand, c'est pas du français!": enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand. Neuchâtel & Lausanne: IRDP.
- PERREGAUX, CHRISTIANE, CLAIRE GOUMOENS & DOMINIQUE JEANNOT *et al.* 2003. *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP.
- PUREN, CHRISTIAN. 2001. *Former à la pédagogie différenciée en didactique des langues*. Livret d'utilisation de la cassette d'autoformation à la pédagogie différenciée à usage des formateurs d'enseignant.e.s. Livret du formateur. Programme de coopération européenne 39686-CP-3-99-1-BE-LINGUA A. Paris: Société Belge des Professeurs d'Espagnol.
- PY, BERNARD. 2004. Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages* 154: 6-19.
- VYGOTSKI, LEV. 1985. *Pensée et langage* (trad. Françoise Sève). Paris: Éditions sociales.
- WALTERMANN, EVA. 2016. *Représentations du savoir disciplinaire dans l'enseignement des langues étrangères: le cas des enseignants genevois*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- WOKUSCH, SUSANNE. 2005. Langage préfabriqué et apprentissage d'une L2. *Babylonia* 3, 24-29.
- WOKUSCH, SUSANNE. 2013. Qu'est-ce qu'un bon enseignant des langues étrangères? Conceptions scientifiques et conceptions d'enseignant.e.s. *Babylonia* 1, 57-63