

Différenciation des discours produits en didactique des langues: savoirs en transformation dans les échanges entre formateur et formés

Mariella CAUSA

Université Bordeaux Montaigne - CLLE-ERSSàB
Département Sciences du langage
Domaine Universitaire, Esplanade des Antilles, 33607 Pessac cedex, France
mariella.causa@u-bordeaux-montaigne.fr

Stéphanie GALLIGANI

Université Grenoble Alpes - Lidilem
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Bâtiment Stendhal, CS 40700, 38058 Grenoble cedex 9, France
stephanie.galligani@univ-grenoble-alpes.fr

In questo intervento tratteremo di un'operazione linguistica precisa: la definizione di nozioni e concetti presentati in formazione di didattica del francese e delle lingue a degli studenti iscritti in master FLE (Français Langue Étrangère). Ci interesseremo più particolarmente alle modificazioni che queste definizioni subiscono durante il processo di trasmissione (insegnante) et di appropriation (studenti) delle conoscenze teoriche specifiche al campo disciplinare preso come esempio. L'obiettivo principale della ricerca è di vedere come le conoscenze teoriche evolvono e in che misura è possibile seguire le (nuove) formulazioni attraverso l'analisi delle definizioni elaborate allo scritto dagli studenti. Basandoci su alcune categorie sviluppate a partire dall'osservazione di fenomeni linguistici precisi (riformulazione, esemplificazione, etc.), ci interrogheremo sulla modificazione che queste conoscenze subiscono nel passaggio dal discorso del formatore al discorso dello studente, cio' che definiremo come dei «savoirs en (trans)formation» (Hofstetter & Schneuwly 2009).

Keywords:

formazione iniziale, discorso di trasmissione et di recezione, definizione, riformulazione, savoirs en (trans)formation.

1. Introduction

Dans notre contexte universitaire qui s'attache à la formation de futurs enseignants de/en langues, cet article aborde la question de la redéfinition et de la transformation des savoirs transmis par l'enseignant (le formateur) par les étudiants (les formés) et des traces observables des transformations opérées dans leurs discours. À partir d'une opération linguistique précise – à savoir la définition de notions et concepts propres à la didactique des langues – notre objectif est ainsi de montrer comment la transformation des savoirs enseignés s'opère dans le processus définitoire entendu comme un acte empiriquement observable répondant à la question "qu'est-ce que x"? (Riegel, 1987). Nous faisons l'hypothèse que cette question, posée de manière explicite aux étudiants en formation initiale, permet de dégager:

- d'une part, les traces des savoirs que nous qualifierons de "légitimes", c'est-à-dire les savoirs constitutifs du champ de la didactique des langues et reconnus en tant que tels, comme ceux présentés dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, les dictionnaires et les ouvrages en didactique des langues, etc. Ces savoirs puisque transmissibles sont, de par leur fonction, décontextualisés et renvoient à ce que Hofstetter & Schneuwly définissent comme "tout ce qui peut se comprendre en dehors des circonstances singulières" (2009: 13). Ils sont donc objectivés;
- et, d'autre part, les traces des savoirs "situés" propres à une culture éducative et pédagogique donnée que les formés ont connu/vécue pendant leur parcours scolaire/universitaire, leur mobilité estudiantine ou encore lors de leurs premières expériences de terrain (assistantat, stage, etc.). Ces savoirs sont, de ce fait, fortement contextualisés et articulés à l'expérience formative et individuelle du formé. Ils représentent, en ce sens, les filtres à travers lesquels s'opère la transformation des savoirs légitimes.

L'analyse de ces traces révèle tantôt une tension, tantôt une complémentarité entre les deux types de savoirs mais jamais une opposition. La redéfinition/appropriation/transformation des savoirs par les formés se situerait dans une zone intermédiaire entre les deux pôles du continuum que constituent les savoirs légitimes et les savoirs situés. On pourrait, à cet égard, parler d'une série de configurations que ces savoirs prennent dans la durée en fonction du statut social endossé par chaque interlocuteur à des moments précis du parcours formatif.

Dans la description des spécificités des savoirs en formation des enseignants de français langue première, Dolz & Gagnon (2009: 221 et sqq.) envisagent une démarche formative comportant trois niveaux imbriqués:

- le travail d'adaptation des savoirs à enseigner à un public en formation pour lequel le discours du formateur est envisagé comme objectivé et décontextualisé;
- le dispositif et les démarches de formation nécessaires pour transmettre ces savoirs aux personnes formées pour les enseigner en classe;
- la transformation de ces savoirs par les formés dans la pratique de classe. C'est à ce niveau que s'observe le travail de contextualisation des savoirs enseignés, en vue de leur appropriation.

Ces trois niveaux s'inscrivent dans un mouvement circulaire et dynamique de transmission/traitement/réélaboration des savoirs, auquel nous ajoutons un quatrième niveau correspondant à l'impact que la transformation de ces savoirs par les formés a sur le travail de réadaptation des savoirs à enseigner par l'enseignant/formateur; l'objectif de notre recherche étant d'observer l'ensemble

des niveaux de ce mouvement circulaire et leur imbrication en formation initiale. Plus précisément, à partir d'un corpus de définitions recueillies auprès d'étudiants inscrits en première année de master Français Langue Étrangère (FLE), nous nous attacherons, dans ces quelques pages, à l'analyse des modifications que les notions/concepts transmis par le formateur peuvent subir dans le travail de restitution par les formés et de leur fonction dans le processus d'appropriation/négociation des savoirs.

2. "Savoir en (trans)formation" et "simplexité"

L'expression "savoirs en (trans)formation" a été utilisée par Hofstetter & Schneuwly comme titre d'un ouvrage publié en 2009. Cette expression, qui renvoie à un aspect de la formation, nous a interpellées dans la mesure où elle met à la fois l'accent sur la transposition des savoirs spécifiques à une institution de formation (quelle qu'elle soit) et sur la réflexion/problématisation de ces savoirs en contexte (Hofstetter & Schneuwly 2009: 20).

Dans un article récent, Causa (2013) reprend l'idée de savoirs en transformation en tant que savoirs qui viennent de l'expérience du terrain et qui font – ou peuvent faire – ensuite l'objet d'une relecture, d'une réflexion, d'une réélaboration et d'une mise en discours de la part des formés dans les différentes étapes de leur formation. Dans cette perspective, ces savoirs s'insèrent dans un mouvement plus complexe qui part de la transmission de savoirs "légitimés" par le formateur, puis passe par la réception et le traitement de ces savoirs par les formés en vue de leur appropriation/intégration à leur répertoire didactique en construction, et concerne ensuite la réintégration de ces savoirs transformés dans le discours de transmission du formateur et ainsi de suite. Ce mouvement dynamique qui s'actualise dans la réciprocité s'apparente à une forme de dialogisme, voire de polyphonie, au sens donné par Bakhtine (Todorov 1981).

Cette manière complexe d'appréhender la transmission, l'appropriation et la transformation des savoirs en formation initiale nous a également rapprochées de la notion de "simplexité", développée par Berthoz (2009) dans le domaine des neurosciences. La simplexité est entendue par l'auteur comme l'ensemble des solutions trouvées par les organismes vivants face à la complexité du monde qui les entoure; ces solutions permettent de traiter rapidement des situations complexes et sont, de la sorte, "des principes simplificateurs qui permettent de traiter des informations ou des situations, en tenant compte de l'expérience passée et en anticipant l'avenir." (Berthoz 2009: 18). La notion de simplexité rappelle, par ailleurs, la définition que donne Morin de la complexité, à savoir:

[...] la complexité c'est l'union des processus de simplification qui sont sélection, hiérarchisation, séparation, réduction, avec les autres contre-processus qui sont la communication, qui sont l'articulation de ce qui est dissocié et distingué; et c'est d'échapper à l'alternative entre la pensée réductrice qui ne voit que les éléments et la pensée globaliste qui ne voit que le tout. (1990-2005: 135)

Cependant, la notion de simplexité a le mérite de situer le processus décrit par Morin entre deux paradigmes opposés: la simplicité et la complexité.

Dans la transmission des savoirs en contexte formatif, face à la complexité épistémologique de la didactique des langues, le formateur essaie de trier et de choisir les éléments pertinents par rapport aux objectifs fixés par la formation qui se déroule dans un temps parfois très limité. La transmission de ces savoirs nécessite par conséquent de trouver des solutions d'adaptation qui puissent par le *détour* (Berthoz 2009: 31) simplifier et donner du sens à la simplification. Cette opération implique de la part du formateur de sélectionner les savoirs à enseigner et les modalités de la transmission en vue d'une action efficace à partir de laquelle le processus d'appropriation chez les formés s'actualise. C'est ce principe qui nous intéresse et qui nous paraît opératoire dans le mouvement décrit précédemment car il permet de transmettre, pour le formateur, le savoir sans le réduire et, pour le formé, de le situer dans l'action, tout en le simplexifiant à son tour en vue de l'adapter à son environnement. On voit alors comment la simplexité se réalise dans l'interaction entre le sujet – formateur et formés – et son environnement (formatif, éducatif et social). Cette notion constitue ainsi une des composantes principales de ce que Causa nomme l'"adaptabilité professionnelle enseignante" (2012), entendue comme la capacité de réfléchir aux conduites pédagogiques en prenant en compte la variété des contextes d'enseignement, la diversité des publics et des niveaux, les spécificités des programmes, etc., afin d'envisager des alternatives pédagogiques réfléchies et contextualisées.

3. Éléments méthodologiques de la recherche en cours

Pour étudier ce mouvement circulaire et particulièrement l'étape de transformation des savoirs par les futurs enseignants de/en langues, nous avons mené une enquête exploratoire auprès de deux cohortes d'étudiants inscrits en première année de master FLE: la première se compose de cinquante étudiants inscrits à l'Université Grenoble Alpes et la seconde d'une vingtaine d'étudiants de l'Université Bordeaux Montaigne.

Nous avons recueilli un corpus écrit de définitions concernant quelques notions nodales traitées en première année de spécialisation en didactique du FLE qui se compose de la sorte:

- pour les étudiants grenoblois, les notions en question sont celles de "langue maternelle", "interlangue" et "compétence plurilingue";

- pour les étudiants bordelais, elles concernent "interlangue", "situation de communication" et "stratégie d'apprentissage".

Dans chacun des contextes et pour chacune des notions en question, les étudiants ont bénéficié d'apports et de positionnements théoriques dans nos cours respectifs¹ au premier semestre universitaire, en tenant compte du fait que ces notions ont pu/dû être également traitées ou simplement abordées dans d'autres cours de la formation. À la fin du semestre, pour chacune des cohortes, il a été demandé aux étudiants de restituer leur définition des concepts retenus pour l'analyse².

Concernant la restitution de ces concepts, nous avons émis les deux hypothèses suivantes:

- Premièrement, les définitions restituées laissent transparaître des traces explicites des savoirs légitimes travaillés dans nos cours respectifs, et éventuellement, dans d'autres cours du premier semestre de la formation. Ces traces sont par exemple la reprise des noms des auteurs, les références des ouvrages cités ou encore des citations. Ces définitions peuvent également être interprétées en tant que marques de défamiliarisation³; plus les notions sont "défamiliarisées", plus les définitions restituées par les formés sont proches des savoirs légitimes transmis par les formateurs⁴.
- Deuxièmement, dans les définitions restituées par les formés, il est possible de relever des traces linguistiques du traitement (opéré ou en cours) en vue de l'appropriation de ces savoirs. Ces traces prennent différentes formes⁵: l'emploi des pronoms de première personne du singulier, l'utilisation d'expressions telles que "à mon avis", "selon moi", ou encore l'intégration d'exemples ou de commentaires personnels montrant une prise en charge importante des définitions restituées.

¹ Les références théoriques sur lesquelles nous nous sommes appuyées sont principalement pour: "interlangue", celles de Selinker (1972), Selinker & *al.*, (1975), Corder (1980), Porquier, (1974); pour "stratégie d'apprentissage" celles de Fearch & Kasper (1980), Bange (1992), Cyr (1996); pour "situation de communication", celles de Goffmann (1972), Hymes (1989), Kerbrat-Orecchioni (1989), Vion (1992); pour "langue maternelle" celle de Dabène (1994); pour "compétence plurilingue" celles de Coste, Moore, Zarate (1997), CECRL (2001), Zarate et *al.* (2008).

² Cette activité définitoire ne rentrant pas dans l'évaluation finale de nos cours respectifs, les étudiants ont pu livrer leurs définitions sans craindre d'être évalués.

³ Nous empruntons cette notion à Cavalli (2003). L'auteure l'utilise dans le cadre de l'enseignement bilingue, plus précisément dans la construction de concepts disciplinaires (histoire, géographie, biologie, etc.) en langue étrangère.

⁴ Ces savoirs légitimes sont, dans ce cas, encore trop éloignées de leur expérience et de leurs connaissances pour subir une transformation quelconque.

⁵ Nous nous appuyons ici sur les "marques de surface" selon une approche linguistique indicielle.

Dans cet article, nous avons choisi de centrer notre analyse sur la notion de "langue maternelle". Ce choix est en partie motivé par le fait que cette notion n'appartient pas au seul champ de la recherche en didactique des langues – c'est effectivement un terme qui est plus ou moins familier à tout individu – et qu'elle concerne directement l'étudiant dans la composition de son répertoire langagier, pour exprimer ses rapports aux langues et sa construction identitaire. Il s'agit, de surcroît, d'une notion qui nourrit des représentations fortes par les fonctions et valeurs dévolues aux langues et surtout à la langue maternelle (langue comme marqueur d'appartenance(s) identitaire(s), voir Billiez 1985; Galligani 2014).

Concernant la démarche d'enseignement de la notion de "langue maternelle", c'est par le moyen de la mise en situation et de l'explicitation (sous forme de brainstorming) que les critères invoqués pour définir ce concept ont été repérés et identifiés, à savoir: le critère étymologique, le critère de l'ordre chronologique d'acquisition, le critère symbolique ou encore le critère de la modalité d'acquisition. La discussion sur ces critères et leur validation ou invalidation à partir d'exemples contextualisés donnés parfois par les étudiants eux-mêmes ont permis de déboucher sur la présentation du positionnement théorique de Dabène (1994) qui appréhende, comme d'autres chercheurs, cette notion en tant que "concept composite" dont les traits les plus pertinents désignent "les différentes réalités langagières constitutives de l'univers cognitif de l'apprenant" (1994: 19)⁶.

4. Traitement des définitions

Pour le traitement des définitions recueillies, nous avons retenu trois catégories:

- Les définitions qui s'appuient sur la restitution – partielle ou totale, explicite ou implicite – des savoirs enseignés (avec référence théorique à l'appui).
- Les définitions par reformulation paraphrastique. Pour cela, nous avons repris la définition de Vion (1992) selon laquelle la reformulation est la reprise avec modification des propos antérieurement tenus. Une attention particulière a été portée à ce que Fuchs (1994) appelle le "seuil de distorsion" à partir duquel l'énoncé reformulé (E2) n'a plus de parenté sémantique avec l'énoncé reformulant (E1), il devient ainsi "autre".

⁶ L'auteure dénombre trois réalités langagières: le parler familial acquis le plus souvent en milieu familial, il représente le premier contact du locuteur avec le langage; la langue de référence qui constitue le véhicule de transmission du savoir, renvoie à la langue inculquée par l'école sous son aspect le plus normé; la langue d'appartenance qui renvoie à "l'ensemble des attitudes et des représentations d'un sujet ou d'un groupe face à la langue en tant qu'éléments constitutifs de l'identité" (Dabène 1994: 27). Ce dernier aspect a été repris plus récemment par Beacco (2005) dans le document *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe*.

- Enfin, les définitions par exemplification, repérées par des traces linguistico-discursives explicites, qui s'appuient sur le vécu, l'histoire personnelle du sujet-formé ou celle d'autrui.

À partir de cette catégorisation, nous avons procédé au classement des définitions selon les procédés discursifs et sémantiques identifiés.

4.1 Définitions qui restituent les savoirs enseignés

Sur les cinquante définitions recueillies à l'écrit auprès des étudiants grenoblois en première année de master FLE, seuls deux étudiants ont mentionné explicitement la référence aux travaux de Dabène⁷:

- (1) Etymologiquement langue de la mère.
 Vision réductrice pour des personnes plurilingues qui n'ont pas une mais des langues maternelles.
 Louise Dabène définissait cette notion en 3 strates:
- Vernaculaire: langue proche parlée par les pairs
 - Référence: langue d'usage commune officielle dans le pays
 - D'appartenance: par rapport à la communauté, l'identité (17, gr. 1)

Mais la restitution peut avoir différents degrés de fidélité comme le montrent ces deux autres exemples construits à partir de la typologie de Dabène, même si la référence théorique n'est pas mentionnée explicitement:

- (2) Elle renvoie à 3 réalités:
 Langue de référence (de scolarisation, celle de l'école en général)
 Langue vernaculaire familiale (le parler à la maison)
 Langue d'identité → langue d'appartenance (celle à laquelle on pense appartenir (16, gr. 1)
- (3) Une personne peut avoir plusieurs langues maternelles. Ce sont des langues acquises naturellement. Elle(s) correspond(ant) à la langue vernaculaire (utilisée au sein de la famille), à la langue de scolarisation et à la langue utilisée entre pairs (15, gr. 2)

Comme nous l'avons remarqué plus haut, par la procédure de restitution, on peut affirmer soit que le savoir légitime est un savoir accessible dans la mesure où il est restitué majoritairement dans ces définitions, soit qu'il n'a pas encore été soumis à des transformations par les formés car trop "défamilier". Ainsi, dans les définitions 2 et 3, aucun rapport et apport personnel au savoir n'est à relever, évacuant d'une certaine manière la réflexion sur les savoirs légitimes en question. On pourrait en conclure que le rapport au savoir de ces étudiants est avant tout "un rapport à l'apprendre" (Charlot 1997: 28) contraignant, de la sorte, les étudiants à restituer le savoir légitime enseigné pour répondre aux attentes de l'enseignant. Dans ce cas précis, le formé ne prend aucun risque d'articuler le savoir transmis aux connaissances (générales ou spécifiques) qu'il possède (le "déjà là").

⁷ Les définitions ont été fidèlement reproduites telles qu'elles ont été présentées par les étudiants.

4.2 Définitions par reformulation paraphrastique

C'est dans cette catégorie que le plus grand nombre de définitions a été recensé et que la plus grande variété de réduction et d'extension/amplification du volume sémantique a été observée.

Commençons par cet exemple qui porte sur les réalités langagières citées par Dabène tout en présentant une réduction sémantique des dites réalités:

- (4) Langue maternelle → peut être une langue de scolarisation et parler vernaculaire. Il peut s'agir en effet de plusieurs langues maternelles d'une même personne (18, gr. 2)

Cette définition apparaît comme réduite à deux réalités langagières, la réalité correspondant au parler familial ayant été occultée. Mais cette incomplétude peut être le résultat d'une hiérarchisation opérée par l'étudiant entre la première réalité plus évidente et familière – celle du parler familial – et les deux autres qui réfèrent aux savoirs enseignés – voire aux savoirs légitimes ou "savants". Cela pourrait aussi signifier que l'étudiant évite (de manière consciente ou pas) de rapprocher dans une même définition des réalités langagières qui lui semblent trop éloignées, voire incompatibles à ce moment précis de la formation. Cette hiérarchisation peut constituer – nous semble-t-il – une autre forme de défamiliarisation.

Concernant le procédé d'extension/amplification, l'exemple suivant vise à réinterpréter les réalités langagières en ajoutant, pour chacune d'elles, une sorte de commentaire qui reste par ailleurs assez impersonnel au niveau formel, et qui attribue une valeur sémantique autre à la notion questionnée:

- (5) 1 - Langue(s) première(s): la langue et les langues que le locuteur rencontre et apprend premièrement, néanmoins, pour ceux qui ont d'occasion de prendre contact de plusieurs langues, ils peuvent choisir une comme sa langue maternelle ou plusieurs.
 2 – langue de la famille: la/les langue(s) utilisée(s) dans la famille est celle qui donne plus de sentiment linguistique pour un locuteur. Au niveau d'émotion, cette langue ou ces langues est(sont) considérée(s) comme langue maternelle.
 3 – langue scolaire: la langue celle qu'un locuteur utilise plus fréquemment et l'apprend systématiquement et consciemment a l'influence très puissante (32, gr. 2)

Les commentaires ajoutés par l'étudiant pourraient dès lors être analysés en tant que traces de simplicité face à la complexité des réalités langagières de la définition de Dabène.

4.3 Définitions par exemplification

L'exemple 6 présente un intérêt particulier dans la mesure où il démontre que les critères de classification retenus ne sont pas toujours étanches. En effet, cette définition appartient à la catégorie des définitions qui restituent à la fois le savoir enseigné, de façon assez fidèle et l'expérience personnelle:

- (6) La langue que l'individu déclare comme sa langue maternelle. Elle va dépendre de la ou les langues auxquelles l'individu est confronté à la maison, à la langue de scolarisation et à la langue d'appartenance à une communauté (Dabène). Personnellement, je pense qu'elle constitue aussi la langue avec laquelle l'individu peut se définir, la langue à travers laquelle il présente son identité (13, gr. 2)

Les définitions qui s'appuient sur des fragments biographiques des étudiants sont en effet nombreuses comme en témoigne cet autre exemple:

- (7) Selon moi, chaque locuteur a une, deux ou des langues maternelles. C'est la (les) langue(s) d'identification, d'affection et de scolarisation.
 Personnellement, j'ai deux langues maternelles: le turc et le français. Je m'exprime au quotidien avec ces deux langues.
 Le turc: affection, famille, amis
 Le français: colère, amis, école (34, gr. 2)

Ces quelques exemples dévoilent comment à partir de savoirs légitimes les étudiants traitent et s'approprient les notions et concepts selon leur propre expérience d'individus – plurilingues ou pas – et enfin, les contextualisent en les transformant peu à peu en "savoirs situés" et "simplexifiés".

Autrement dit, on perçoit dans cette catégorie la façon dont les formés abordent et transforment le savoir à partir de sa mobilisation dans leur vécu personnel et leur expérience sociale. Ce savoir intégré dans le discours des futurs enseignants de/en langues transforme le rapport à leur propre expérience, une sorte de relecture du passé/présent au crible des savoirs enseignés. Il s'agit d'une opération complexe qui repose sur la sélection d'éléments saillants de la définition légitime à laquelle vient s'ajouter le rapport au vécu. Il en résulte donc des savoirs simplexifiés qui sous-tendent une (ré)interprétation sociale des savoirs enseignés en lien avec l'histoire et les expériences langagières de chacun.

4.4 Quand les définitions atteignent le seuil de distorsion

Quant aux définitions qui atteignent le seuil de distorsion, indice que le savoir légitime a subi d'importantes modifications sémantiques, cette opération s'illustre dans cet exemple:

- (8) La langue que l'on apprend en premier, sans y réfléchir. C'est la langue de notre environnement quotidien (7, gr. 2)

Est-il possible de comprendre et d'explicitier le point de départ de ces modifications? Sont-elles liées à un manque de maîtrise des notions/concepts abordés en cours, ou bien sont-elles la trace d'une vision plus ou moins figée de ces notions/concepts rencontrés et discutés ailleurs (représentations sociales et représentations individuelles)?

Nous pensons que cette catégorie renvoie, entre autres, à ce que Py appelle des "représentations sociales de référence", à savoir des "expressions verbales préfabriquées: maximes, clichés, dictons, proverbes ou expressions stéréotypées" (2004: 13); elles reflètent bien une certaine généralisation, voire une simplification contrairement aux définitions examinées précédemment qui, elles, reposent sur une opération de simplexité. Dans les prochaines analyses portant sur les définitions des autres concepts (compétence plurilingue, interlangue, stratégie d'apprentissage et situation de communication), il faudra

prendre désormais en compte, avec les catégories initialement établies, cet aspect des représentations sociales.

5. Conclusion

Même si cette contribution se limite à la présentation des premiers résultats de notre recherche en cours à partir de la notion de "langue maternelle", l'analyse des définitions établies par des étudiants grenoblois et bordelais de première année de master FLE s'avère prometteuse et révèle de manière pertinente les processus de traitement de l'information, d'appropriation et de différenciation des savoirs par les formés.

La prise en compte du mouvement circulaire dans la transformation des savoirs en formation initiale décrit au début de notre article, tout comme le croisement des différentes catégories de savoirs (savoirs légitimes, savoirs situés et savoirs en transformation), devraient nous permettre de repérer les quatre dimensions des savoirs enseignants: la théorie, la pratique, l'expérience personnelle et l'expérience didactique ainsi que leur nécessaire articulation par et à travers les discours produits en contexte par les formateurs et les formés; ce qui montre une fois de plus la manière dont ces savoirs sont négociés/légitimés dans et par l'interaction. C'est sur ces quatre dimensions que le répertoire didactique du futur enseignant-professionnel de/en langues prend appui et se construit et c'est sur la compréhension de cette construction simplexe que nous souhaitons avancer.

L'étape suivante de notre recherche se propose de travailler sur l'ensemble du mouvement en prenant également en compte le quatrième niveau: celui de l'impact que la restitution des savoirs par les formés a sur la transmission des savoirs par les formateurs. Pour cela, d'autres questions se posent, notamment autour du type de corpus à recueillir et des outils descriptifs à mobiliser. Un beau chantier en perspective...

BIBLIOGRAPHIE

- Berthoz, A. (2009). *La simplicité*. Paris: Odile Jacob.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1 (2), 95-105.
- Causa, M. (2013). Autour de la notion de "savoirs enseignants" en didactique des langues. In M. Causa, S. Galligani & M. Vlad (éds.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 141-152). Paris: Riveneuve éditions, collection Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques.
- Causa, M. (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues: enjeux et questionnements*. Bruxelles: De Boeck.
- Causa, M. (2012). Réflexions autour de la mise en place d'une éducation au(x) plurilinguisme(s) en formation initiale à l'enseignement des langues. *Dire*, 2, 62-72. <http://epublications.unilim.fr/revue/dire>

- Cavalli, M. (2003). Discours bilingue et apprentissage des disciplines. Réflexions d'après les expériences du Val d'Aoste. *LIDIL*, hors-série. Grenoble: Lidilem, Université Stendhal – Grenoble 3, 31-46.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris: Anthropos.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2009). Savoirs dans la formation des enseignants pour le français langue première: effets de l'universalisation. Une étude de cas de l'enseignement du texte argumentatif. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (éds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 221-244). Bruxelles: De Boeck.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris: Ophrys.
- Galligani, S. (2014). Travail biographique et compétence plurilingue: quels apports en formation des enseignants de langues? In M. Causa, S. Galligani et M. Vlad (éds.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 209-228). Paris: Riveneuve éditions, coll. Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (éds.) (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Morin, E. (1990-2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Éditions du Seuil.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154, 6-19.
- Riegel, M. (1987). Définition directe et indirecte dans le langage ordinaire: les énoncés définitoires copulatifs. *Langue Française*, 35, 29-53.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Édition du Seuil.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.