

Représentations langagières, enseignement et apprentissage

Sous la direction de Virginie Conti,
Laure Anne Johnsen et Jean-François de Pietro



Des mots et des langues qui nous parlent...

Représentations langagières, enseignement
et apprentissage

Sous la direction de Virginie Conti,
Laure Anne Johnsen et Jean-François de Pietro

Cet ouvrage applique les rectifications orthographiques de 1990. En ce qui concerne la rédaction non discriminatoire, le choix a été laissé à chaque auteur-e quant à l'application ou non d'une forme d'écriture inclusive et à la manière de la mettre en œuvre le cas échéant.

Remerciements

Au sein de l'IRDP, nous remercions chaleureusement Nathalie Nazzari pour l'ensemble du travail de mise en page de l'ouvrage, Isabelle Deschenaux pour la vérification des bibliographies, ainsi qu'Eva Leuenberger et Romina Ferrari pour les traductions entre français et allemand et entre français et italien.

Nos remerciements vont également aux membres du comité d'expertise de l'ouvrage : Michel Candelier (Professeur émérite, Université du Maine, Le Mans, France), Nathalie Denizot (Inspé de Paris), Joaquim Dolz (Université de Genève), Daniel Elmiger (Université de Genève), Marie-Cécile Guernier (Université Claude Bernard Lyon 1), Alina Matei (IRDP), Marinette Matthey (Université Grenoble Alpes), Mathias Piconi (Institut de plurilinguisme, Fribourg), Murielle Roth (IRDP), Ingo Thonhauser (HEP-VD).

Cet ouvrage est publié avec le soutien financier de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF).



Publication	Institut de recherche et de documentation pédagogique – IRDP, Neuchâtel
Édition	Virginie Conti, Laure Anne Johnsen et Jean-François de Pietro
Mise en page	Nathalie Nazzari
Illustrations	Sophie Gagnebin – www.sophiegagnebin.ch
Couverture	Marc-Olivier Schatz
Image de couverture	Nuage de mots généré à partir de l'application Wordle (http://www.wordle.net/)
Impression	Villars Graphic, Neuchâtel
Diffusion	IRDP Case postale 556 CH-2002 Neuchâtel http://www.irdp.ch Courriel : documentation@irdp.ch

Résumé

Quelles sont les représentations que les élèves qui étudient une langue à l'école se font de cette langue, et des autres langues qui constituent leur environnement langagier ? Comment les enseignements qui leur sont prodigués leur (re)présentent-ils ces langues ? Plus généralement, dans quelle mesure les représentations langagières véhiculent-elles des stéréotypes, des préjugés, portant sur les langues enseignées ? Et quel est le rapport à ces langues de leurs enseignant-es ? Enfin, et surtout, quel est finalement l'impact de ces représentations – qui circulent ainsi de la société à la classe, des instructions officielles aux manuels, de la formation des enseignant-es à leurs pratiques – sur l'apprentissage de ces langues ?

Cette dernière question, en particulier, nous interroge sur la place qui doit être faite, dans les diverses institutions dédiées à la formation, aux représentations que chacune et chacun d'entre nous se fait des langues, de leur apprentissage, des régions où elles sont parlées et des gens qui les parlent. L'importance des représentations sociales, notamment langagières, dans nos comportements est bien connue et bien documentée. Pourtant, elles commencent seulement à être véritablement prises en compte dans la formation des enseignant-es et dans l'enseignement.

Cet ouvrage vise ainsi, tout d'abord, à mieux cerner ces questions en les appréhendant dans des contextes diversifiés, du point de vue des langues concernées (français, allemand, espagnol, anglais, etc.) mais aussi du point de vue des « acteurs » (élèves, enseignant-es, responsables d'établissement, etc.), des instances de formation (de la maternelle à l'université) et des contextes sociolinguistiques et éducatifs (Suisse romande, Suisse alémanique, France, Italie, Suède). Il met ainsi en évidence l'importance de ces contextes, qui donnent lieu à des représentations diversifiées, mais aussi la prévalence de certaines représentations langagières qui les traversent, à propos du français notamment. L'ouvrage vise également à ouvrir quelques pistes didactiques à l'intention des différents publics concernés.

Zusammenfassung

Welche Darstellungen haben Schüler, die eine Sprache in der Schule lernen, von dieser Sprache und von den anderen Sprachen, die ihr Sprachumfeld ausmachen? Wie werden diese Sprachen im Unterricht dargestellt? Oder ganz allgemein gesehen, inwieweit vermitteln Sprachrepräsentationen Stereotypen und Vorurteile über die unterrichteten Sprachen? Und in welchem Verhältnis stehen die Lehrpersonen zu diesen Sprachen?

Last but not least, was ist der entscheidende Einfluss dieser Darstellungen – die sich durch die Gesellschaft bis ins Klassenzimmer ziehen, von offiziellen Anweisungen bis zu Lehrbüchern, von der Lehrerbildung bis zu Lehrpraktiken – auf das Erlernen dieser Sprachen?

Insbesondere dieser letzte Aspekt wirft Fragen nach dem Platz auf, der in den verschiedenen Bildungseinrichtungen den Darstellungen die jeder von uns von Sprachen hat, ihrem Erlernen, den Regionen in denen sie gesprochen werden und den Menschen die sie sprechen, eingeräumt werden muss. Die Bedeutung sozialer Darstellungen, insbesondere sprachlicher Darstellungen, auf unser Verhalten ist bekannt und gut dokumentiert. Sie beginnen jedoch erst jetzt in der Lehrerbildung und im Unterricht berücksichtigt zu werden.

Diese Publikation zielt daher in erster Linie darauf ab, diese Themen besser zu verstehen, indem sie sie in unterschiedlichen Kontexten angeht: aus der Sicht der betroffenen Sprachen (Französisch, Deutsch, Spanisch, Englisch usw.), aber auch aus der Sicht der "Akteure" (Schüler-in, Lehrperson, Schulleiter-in usw.), der Bildungseinrichtungen (vom Kindergarten bis zur Universität) und in soziolinguistischen und pädagogischen Kontexten (Romandie, Deutschschweiz, Frankreich, Italien, Schweden). Die Bedeutung dieser Kontexte, die zu diversifizierten Darstellungen führen, werden unterstrichen aber auch die Prävalenz bestimmter Sprachdarstellungen, die sie durchlaufen, insbesondere im Hinblick auf Französisch. Das Buch möchte ebenfalls einige didaktische Stoßrichtungen für die verschiedenen Zielgruppen aufzeigen.

Riassunto

Quali rappresentazioni hanno gli allievi e le allieve della lingua che studiano a scuola e delle altre lingue che costituiscono il loro contesto linguistico? In che modo queste lingue sono (rap)presentate nell'insegnamento? Più in generale, in che misura le rappresentazioni linguistiche veicolano degli stereotipi e pregiudizi sulle lingue insegnate? Qual è il rapporto degli-insegnanti a tali lingue? Infine, e soprattutto, qual è l'impatto di queste rappresentazioni - che circolano dalla società alla classe, dalle direttive ufficiali ai manuali scolastici, dalla formazione degli-insegnanti alle loro pratiche - sull'apprendimento delle lingue?

In particolare, a partire da quest'ultima domanda possiamo interrogarci sullo spazio che deve essere dato, nelle diverse istituzioni di formazione, alle rappresentazioni che ognuno di noi si fa delle lingue, del loro apprendimento, delle regioni nelle quali sono parlate e delle persone che le parlano. L'importanza delle rappresentazioni sociali, e specialmente delle rappresentazioni linguistiche, nei nostri comportamenti è conosciuta e ben documentata. Tuttavia, soltanto recentemente questi elementi iniziano a essere veramente presi in conto nella formazione degli-insegnanti e nell'insegnamento.

Questo libro ha come obiettivo di definire meglio tali questioni analizzandole in contesti diversi : dal punto di vista linguistico (francese, tedesco, spagnolo, inglese, ecc.), degli "attori" (allievi e allieve, insegnanti, responsabili dell'istituto scolastico, ecc.), delle istanze di formazione (dalla scuola dell'infanzia all'università) e considerando diffe-

renti contesti sociolinguistici e educativi (Svizzera romanda, Svizzera tedesca, Francia, Italia, Svezia). Viene così evidenziata l'importanza di tali contesti, i quali danno luogo a diverse rappresentazioni, ma anche la prevalenza di alcune rappresentazioni linguistiche comuni a più contesti, specialmente in merito al francese. Questa pubblicazione vuole anche proporre alcune piste didattiche destinate ai diversi attori dell'educazione e della formazione.

Summary

What are the representations that students and pupils who learn a language at school have of that language, and of the other languages that constitute their language environment? How does teaching (re)present these languages to them? More generally, to what extent do language representations convey stereotypes and prejudices about the languages taught? And what is the relationship of their teachers to these languages? Last but not least, what is the impact of these representations – which thus travel from society to classrooms, from official instructions to textbooks, from teacher training to practice – on these languages learning?

This last question, in particular, raises questions about the place that should be given, in the various institutions dedicated to training, to the representations that each of us makes of languages, of their learning, of the regions where they are spoken, and of the people who speak them. The importance of social representations, especially language representations, in our behaviours is well known and documented. However, they are only now beginning to be truly taken into account in teacher training and in teaching.

This publication thus aims, first of all, to better define these issues by examining them in diversified contexts, from the perspective of the languages concerned (French, German, Spanish, English, etc.) but also from the perspective of the "actors" (pupils, teachers, school leaders, etc.), of training institutions (from pre-school to university), and of sociolinguistic and educational contexts (French-speaking Switzerland, German-speaking Switzerland, France, Italy, Sweden). It thus highlights the importance of these contexts, which give rise to diversified representations, but also the prevalence of certain language representations that pass through them, particularly with regard to French. The book also aims to open up some didactic avenues for the various audiences concerned.

Table des matières

Introduction

Jean-François de Pietro, Virginie Conti & Laure Anne Johnsen 9

I. Les enjeux des représentations langagières pour l'enseignement et l'apprentissage

Approches des représentations sociales en linguistique : interaction entre agentivité et structure sociale
Stéphane Borel, Laurent Gajo & Alexei Prikhodkine 25

Faut-il de « meilleures » représentations pour l'enseignement/ apprentissage des langues ? Une réflexion
Daniel Elmiger 53

Second Foreign Languages in the Swedish school context: The attitudes of school leaders
Jonas Granfeldt, Susan Sayehli & Malin Ågren 59

Les représentations des langues étrangères dans leur enseignement : quelles sont-elles ? Qu'en faire ?
Eva Waltermann 77

II. Les représentations dans différents contextes : études de cas

Qu'est-ce que j'enseigne à mes élèves lorsque j'enseigne l'allemand ?
Béatrice Brauchli 95

L'espagnol en Suisse : les représentations des enseignants de langue et culture d'origine
Verónica Sánchez Abchi 115

Les représentations des enseignants à l'égard du français langue de scolarisation : enjeux et défis
Ann-Birte Krüger & Nathalie Thamin 127

Entre tension et insécurité linguistique : le cas particulier des enseignants de l'école élémentaire
Valérie Lecomte 149

Représentations et rapports aux langues d'élèves plurilingues : le français et l'anglais dans une classe de maturité de Suisse alémanique
Marie-Thérèse Note Springer 165

Représentations de la langue française chez les apprenants universitaires italiens : illustrations à travers trois enquêtes
Françoise Favart 189

Résumés des contributions 205

Notices biographiques 211

Introduction

Jean-François de Pietro*, Virginie Conti** & Laure Anne Johnsen***

*IRDP, **DLF et IRDP, ***Université de Neuchâtel

Nous parlons en utilisant des mots, des mots qui appartiennent à des langues, des mots qui se prononcent, de différentes manières, des mots qui suscitent en nous des images, des émotions, parfois aussi des sentiments de rejet... Nous parlons donc avec des mots, mais des mots qui, en retour, nous parlent, dans des langues qui elles aussi nous parlent. Et, comme toute création humaine, les mots et les langues engendrent des représentations chez les sujets qui les utilisent, qui les apprennent, qui les enseignent; ces représentations sont en partie individuelles, liées à notre vécu, à nos expériences, à nos connaissances, mais elles sont aussi collectives, sociales, idéologiques parfois; souvent, elles incluent des jugements de valeur – positifs ou négatifs – à l'égard de ces mots et de ces langues, et à l'égard de celles et ceux qui les parlent. Elles peuvent alors devenir sources de préjugés, de stéréotypes – autrement dit des images figées, cristallisées, qui offrent une vision simplifiée, le plus souvent axiologique, de la réalité sociale et, ce faisant, des schèmes d'interprétation du monde, des modèles d'action qui peuvent s'avérer confortables, utiles, pour l'apprentissage d'un mot ou d'une langue par exemple, mais qui peuvent aussi devenir un obstacle et susciter des blocages.¹

Jusque-là, en fait, rien de bien nouveau, les études sur les représentations sociales sont déjà anciennes, les études sociolinguistiques portant sur les représentations langagières sont aujourd'hui fort nombreuses. Cependant, ces diverses études trouvent-elles un écho suffisant dans le monde de l'école? L'importance des représentations dans les processus d'enseignement et d'apprentissage est-elle suffisamment prise en compte?

Plus concrètement, est-ce qu'on s'interroge suffisamment sur la manière dont les apprenant-es se représentent ces langues, les gens qui les parlent et les régions dans lesquelles elles sont parlées? Est-ce qu'on s'interroge suffisamment sur la manière dont les enseignant-es se représentent ces langues, ces gens et ces régions, et sur l'éventuel impact des représentations véhiculées, volontairement ou non, par leur enseignement sur celles de leurs élèves? Et surtout, est-ce qu'on s'interroge suffisamment sur l'effet des représentations intériorisées par les élèves sur leur engagement dans l'apprentissage de la langue concernée, sur leur motivation et... sur les résultats qu'ils et elles obtiennent?

¹ À propos des fonctions des stéréotypes, voir notamment Schutz (1987); [Oesch-]Serra et Py (1997); etc.

Ces questions ont certes déjà fait l'objet de diverses études (par exemple Allal et Davaud, 1978; Candelier et Hermann-Brenneke, 1993; Moore, 2001; Muller, 1997; etc.). Mais, d'une part, elles restent relativement peu prises en compte dans les manuels et démarches d'enseignement et, d'autre part, la question de l'influence (ou non) des représentations sur ce qui est effectivement appris reste peu explorée.²

En liant dans cet ouvrage représentations, enseignement et apprentissage, ce sont ces questions que nous souhaitons aborder, si ce n'est pour leur apporter de véritables réponses du moins pour en préciser les contours, en cerner les variables pertinentes, bref pour les mettre davantage en lumière sur la scène pédagogique et, de cas en cas, ouvrir quelques perspectives didactiques prometteuses.



Les chapitres réunis dans l'ouvrage proviennent en grande partie de communications présentées lors du colloque *L'image des langues. Vingt ans après*, qui s'est tenu à Neuchâtel les 10 et 11 novembre 2017.³ Quelques contributions sollicitées complètent l'ouvrage afin de traiter de questions qui nous semblaient insuffisamment prises en compte. Ce volume constitue ainsi le pendant « éducation » du numéro 45/1 de la revue *Cahiers de linguistique* (Dubois, Kamber et Matthey, 2019) qui rassemble quant à lui une sélection de contributions du colloque portant sur les aspects sociolinguistiques de la problématique des représentations langagières (politique, langues en contact, variation, etc.).

Ce colloque de 2017 s'inscrivait dans le cadre du 125^e anniversaire de l'Institut de langue et civilisation françaises de l'Université de Neuchâtel (ILCF) – baptisé à son origine, en 1892, Séminaire de français moderne pour étrangers de l'Académie

neuchâteloise –, institut spécialisé dans l'enseignement du français aux étudiant·es non francophones. Aujourd'hui, l'ILCF perpétue cette tradition, mais prépare également des étudiant·es, francophones ou non, à l'enseignement du FLE.



haricot

C'est dans ce cadre que le nuage de mots figurant sur la couverture du présent volume a été réalisé, puis présenté en février et mars 2017 au Péristyle de l'Hôtel de Ville de Neuchâtel lors de l'exposition commémorative du 125^e anniversaire intitulée

« Portes entrouvertes sur Neuchâtel. Regards d'étudiants non francophones ». Les mots rassemblés dans le nuage complétaient la phrase suivante soumise à plus d'une centaine d'apprenant·es: « Pour moi, la langue française, c'est un/une... ».

² À ce propos, voir de Pietro (1994), et Elmiger, dans ce volume.

³ Colloque co-organisé par l'Institut de langue et civilisation françaises (ILCF) et le Centre de linguistique appliquée (CLA) de l'Université de Neuchâtel, l'Institut romand de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) et le Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LDILEM) de l'Université de Grenoble Alpes, avec le soutien de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA), le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) et l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH).

De la même manière, quelques « impressions » d'étudiant-es sur l'acquisition de mots nouveaux, recueillies dans le cadre de divers cours à l'ILCF, sont présentées et commentées en annexe (p. 21-22) et certaines d'entre elles, mises en image par l'illustratrice S. Gagnebin⁴, agrémentent cette introduction. L'idée était de susciter chez les étudiant-es une réflexion subjective sur leur propre apprentissage : quels sont les mots rencontrés en français qui les marquent ? Pour quelles raisons ces mots resteront-ils plus longtemps dans leur mémoire ?...

Une telle démarche nous aide aussi à comprendre pourquoi ces mots ou ces expressions – ayant été chargés d'images personnelles et diverses en complément à l'enseignement reçu – *parlent* aux apprenant-es. Ces impressions apportent en effet quelques éléments révélateurs sur le type de mots retenus et les procédés qui accompagnent naturellement l'acquisition du vocabulaire en FLE (comparaison entre les langues, images inopinées, phénomènes de synesthésie, etc.). Plus généralement, elles illustrent les méandres par lesquels certaines représentations – quelque fantaisistes, voire erronées, qu'elles soient – peuvent contribuer aux processus d'apprentissage et d'acquisition.

Les représentations langagières, vingt ans après...

Pourquoi *Vingt ans après* ? Cette formule fait écho à une autre date importante, celle d'un colloque de 1996 qui traitait la même thématique sous le titre *Les langues et leurs images*. Ce colloque était déjà organisé par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) et le Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, sous l'impulsion de l'Association européenne des linguistes et des professeurs de langues. Et c'est déjà l'IRDP qui avait édité les actes qui allaient naître de l'événement (Matthey, 1997).

Engagé depuis sa création en 1969 dans des recherches au service de l'école romande, notamment en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des langues, l'IRDP est avant tout impliqué dans des travaux portant sur les plans d'études, sur les manuels, sur le suivi de diverses expérimentations et l'évaluation des apprentissages des élèves. Parallèlement, les chercheur-es de l'Institut se sont également intéressé-es aux déterminations et implications socioculturelles de l'enseignement des langues et, parmi celles-ci, aux représentations sociales qui l'accompagnent et, selon des modalités complexes, l'influencent. Diverses recherches ont été menées sur ces questions, aboutissant par exemple au colloque de 1996 ou au développement d'outils didactiques visant à l'éducation et à l'ouverture des élèves à la diversité des langues par des activités prenant très souvent en compte les représentations des élèves.⁵

C'est donc avec enthousiasme que l'IRDP s'est joint à l'ILCF pour l'organisation du colloque *L'image des langues. Vingt ans après*, voyant notamment là une occasion privilégiée de revisiter cette problématique des représentations puis d'assurer l'édition de l'ouvrage regroupant les contributions qui l'abordaient sous ses aspects pédagogiques et didactiques.

⁴ Sophie Gagnebin est une graphiste et illustratrice. On la retrouve souvent en train de sérigraphier des vinyles de rock et lorsqu'elle enlève son tablier plein d'encre, c'est pour créer un univers d'illustrations douces et facétieuses. Son imagination espiègle est une source d'inspiration permanente. À cheval entre le dessin et le graphisme, elle travaille également ses propres typographies.

⁵ Voir par exemple de Pietro (1994) ; Muller (1998) ; Perregaux et al. (2003).

Quelques rappels à propos de la notion de représentation sociale

Nous ne reviendrons pas longuement sur cette notion qui, comme déjà dit, a fait l'objet de très nombreuses études et est désormais bien connue. Elle est de plus thématisée dans plusieurs des contributions à l'ouvrage. Nous nous contenterons par conséquent ici de rappeler d'abord que la représentation d'un objet, d'un phénomène, d'une (catégorie de) personne(s), etc. comporte toujours diverses dimensions – cognitive, affective, discursive, individuelle, sociale... Nous nous intéressons particulièrement ici aux dimensions *sociales* des représentations des langues – tels le contexte socioculturel, les stéréotypes, les préjugés et la motivation – qui semblent jouer un rôle dans les processus d'apprentissage, mais sans occulter les autres ni chercher à catégoriser à tout prix. En effet, quelle que soit leur nature, les représentations ne sont pas une simple composante supplémentaire qui viendrait favoriser – lorsqu'elles sont « positives » – ou entraver – lorsqu'elles sont « négatives » – les processus en jeu dans l'enseignement et l'apprentissage, elles constituent une composante indissociable et nécessaire de tout comportement humain : lorsqu'on croise quelqu'un dans la rue et qu'on adopte une manière de se comporter fondée sur la représentation qu'on se fait de ce quelqu'un, lorsqu'on étudie les exoplanètes et qu'on se forge des hypothèses à leur propos ou lorsqu'on étudie une langue.



ma puce

Venons-en aux représentations langagières. Tout d'abord, comme en témoignent les contributions à l'ouvrage, elles peuvent concerner des aspects de la réalité foncièrement différents :

- des langues, variétés et/ou registres de langues *en tant que tels*, envisagés globalement, dans une perspective esthétique, affective, expérientielle, économique, politique, etc. ;
- des caractéristiques particulières d'une langue donnée, concernant sa syntaxe, son orthographe, sa prononciation, voire la mimogestualité qui lui est associée ;
- en quelque sorte par métonymie, les personnes qui parlent une certaine langue et les pays et régions où elle est parlée ;
- les modalités de son enseignement, de son acquisition et/ou de son apprentissage.

Dès lors, des représentations sont toujours et inévitablement à l'œuvre dans tous nos comportements et échanges. Elles sont d'ailleurs bien souvent évoquées, disputées, niées dans le cadre des discussions de bistrot ou d'ailleurs. Toutefois, même s'il en a vraisemblablement toujours été ainsi, l'intérêt qu'elles suscitent est désormais largement favorisé par les médias, qui contribuent non seulement à les véhiculer, mais également à les questionner, parfois en déconstruisant certains mythes ou stéréotypes sur la langue⁶. L'ampleur des débats actuels sur l'écriture inclusive et, plus

⁶ Cf. par exemple les chroniques *Tu parles !* de Hoedt et Piron sur France Inter et *Sur le bout des langues* d'Anna Lietti sur la RTS, les chaînes *Linguisticae*, *L'insolente linguiste*, etc., sur YouTube et/ou les réseaux sociaux.

généralement, une certaine prise de conscience des diverses formes de discrimination que les locuteurs et locutrices sont susceptibles de subir (cf. le concept de *glotto-phobie*, Blanchet, 2016) témoignent également de la présence des représentations langagières dans l'espace public. Bien souvent, dans ces discussions, dans ces débats, médiatisés ou non, ce sont des questions de normes, de rapports sociaux et d'identité qui sont en jeu.

Par ailleurs, les représentations *évoluent*. Si les débats concernant l'orthographe du français se poursuivent depuis fort longtemps, ceux concernant l'écriture non discriminatoire sont bien plus récents. Les représentations, donc, changent, parfois sans même que l'on s'en rende compte. Dans leur contribution, Borel, Gajo et Prikhodkine (p. 25) relèvent toutefois que, par rapport à d'autres, les représentations concernant le langage et les langues se distinguent par une certaine stabilité.

Vingt ans après, il paraît par conséquent pertinent de s'intéresser à nouveau à cette problématique, d'observer l'évolution des représentations, en l'occurrence dans le contexte scolaire : comment évolue le rapport des enseignant-es et des élèves à l'orthographe ? Les *normes* d'enseignement ont-elles changé ? La perception que les élèves ont des langues étudiées – par exemple l'allemand en comparaison à l'anglais – est-elle la même aujourd'hui qu'il y a vingt ans ? Les mêmes stéréotypes concernant les langues et les pays où elles sont parlées perdurent-ils ? Etc.

Représentations et enseignement/apprentissage des langues

Ainsi, à l'évidence, les mots et les langues nous parlent. Nos comportements dans nos échanges langagiers, les jugements – positifs ou négatifs – qu'on porte sur ce qu'on entend, sur ce qu'on lit sont imprégnés des représentations qu'on se fait de la langue utilisée mais aussi des personnes qui parlent ou qui ont écrit les textes lus. Et ces représentations influencent certainement aussi notre comportement et les mécanismes que nous mettons en œuvre lorsque nous apprenons une langue, voire lorsque nous l'enseignons. Elles influencent par exemple la motivation qui peut être instrumentale ou intégrative et induit des modes d'apprentissage en partie distincts (Gardner & Lambert, 1972).

L'importance et la nature de cette influence restent toutefois sujettes à discussion, comme en témoigne la contribution ici-même de D. Elmiger. La complexité de ces liens était déjà thématisée dans une étude menée dans les années 1990 et présentée lors du colloque de 1996 (Cain et de Pietro, 1997 ; de Pietro, 1994). Les résultats des analyses suggéraient en effet, sans surprise, que les élèves suisses francophones, d'une part, se faisaient une image plus positive de l'anglais que de l'allemand, mais, d'autre part et surtout, que leurs représentations de l'allemand – et de l'Allemagne ! –, qui s'avéraient tout de même relativement positives au degré 8 (élèves de 9-10 ans), devenaient clairement plus négatives au degré 11 (12-13 ans). Comment interpréter de tels résultats ? Cette évolution est-elle un effet de l'entrée des élèves dans l'adolescence ? Ou de leur vécu d'apprentissage en contexte scolaire ? L'étude révélait en tout cas – effet peu souhaitable et un peu inquiétant lorsque l'on pense aux objectifs d'ouvertures explicitement mentionnés dans les plans d'études concernant les finalités et objectifs de l'enseignement des langues – que les élèves développaient des

représentations d'autant plus négatives non seulement de la langue allemande mais également de l'Allemagne qu'ils se percevaient eux-mêmes comme « mauvais » dans l'apprentissage de cette langue.⁷ On peut dès lors se demander si ce sont les représentations qui influent sur (la perception par les élèves de) leurs capacités d'apprentissage ou si c'est plutôt le vécu d'apprentissage – et notamment l'importance croissante qu'y prend l'évaluation au fur et à mesure qu'on avance dans les degrés – qui influe sur leurs représentations...

Les questions à propos de ces liens entre représentations, enseignement et apprentissage, nombreuses et complexes, sont au cœur de cet ouvrage.

Organisation de l'ouvrage

L'ouvrage s'efforce d'affronter cette complexité en intégrant des contributions portant sur des objets diversifiés, du point de vue des langues concernées (français, allemand, espagnol, anglais, etc.) mais aussi du point de vue des « acteurs » (élèves, enseignant-es, formateurs et formatrices, responsables d'établissement), des instances et degrés de formation (de la maternelle à l'université) et des contextes sociolinguistiques et éducatifs (Suisse romande, Suisse alémanique, France, Italie, Suède). Il vise également, à travers certaines des contributions, à ouvrir quelques pistes didactiques permettant de « travailler » les représentations, en classe ou dans le cadre de formations.

L'ouvrage est divisé en deux parties que nous présentons brièvement ci-après.

Partie I – Les enjeux des représentations langagières pour l'enseignement et l'apprentissage

Dans une première partie, l'ouvrage permet de cerner la notion de représentation sociale et ses enjeux dans le contexte scolaire sous divers aspects. **S. Borel**, **L. Gajo** et **A. Prikhodkine** définissent en quelque sorte un cadre général permettant de circonscrire la notion en se référant aux divers cadres théoriques auxquels elle se rattache (psychologie sociale, sociologie de la connaissance) puis en mettant l'accent sur les apports des paradigmes de recherche en linguistique (sociolinguistique, analyse conversationnelle, etc.): travaux sur les attitudes, sur la variation en tant qu'objet des représentations et en tant que ressource, sur les idéologies langagières. L'étude des interactions permet en particulier de mettre en évidence le jeu des acteurs, entre représentations pré- et co-construites, entre structure sociale et *agentivité*. Cette dernière notion est au cœur de leur contribution qui traite finalement du rôle des acteurs et de la dialectique qui s'instaure entre l'individu et la société dans la production et la reproduction des représentations. L'enjeu consiste dès lors à mettre cette dialectique au service de l'école – lieu crucial où se rencontrent, par exemple autour



chameau

⁷ Cf. de Pietro, 1994. Cette enquête, réalisée sous l'égide de l'UNESCO et réunissant la Bulgarie, la France et la Suisse (partie francophone), portait sur la manière dont les élèves de ces trois pays et de trois degrés distincts (8H, 11H et 12H) se représentent les langues qu'ils étudient (allemand, anglais, français). Voir à ce propos Commission française pour l'Unesco (1994).

du « français langue de scolarisation » et de la manière de « placer » les langues, un projet social empreint de valeurs (dont certaines reproductives, normalisatrices) et des visées émancipatrices et critiques de formation citoyenne. Dans cette perspective, les auteurs mentionnent alors diverses approches (relevant en l'occurrence de l'éducation au plurilinguisme : *pédagogie interculturelle*, *biographie langagière* et *éveil aux langues*) qui permettent de prendre en compte les représentations par la didactisation d'un questionnement fondé sur une visée pratique en lien à l'apprentissage.

D. Elmiger développe une réflexion portant sur les enjeux liés aux représentations des langues en contexte scolaire, dans le but de mettre en avant des questions qui nous paraissent d'une importance centrale à propos des relations entre les représentations d'une langue, les attitudes et la motivation qui leur sont liées et – point crucial – l'apprentissage de cette langue ; il s'interroge notamment sur la nécessité ou non d'avoir de « bonnes » représentations pour bien apprendre et sur ce qu'est finalement une « bonne » représentation. D. Elmiger conclut lui aussi sa contribution en se demandant dès lors ce que l'école peut faire, mais aussi ce qu'elle ne doit pas faire. Il adopte une position nuancée, considérant que ce sont avant tout les résultats des apprentissages qui vont permettre le développement de représentations et d'attitudes positives et qu'« un bon enseignement des langues devrait surtout permettre aux élèves d'enrichir leurs représentations » (p. 57).

La contribution de **J. Granfeldt**, **S. Sayehli** et **M. Ågren**, qui porte sur la perception de directeurs et directrices d'école, en Suède, à propos de la place des « secondes langues étrangères » (les SLE, à savoir, celles qui peuvent être enseignées *après* une première langue étrangère, l'anglais), permet d'une part de toucher une première fois, dans un contexte fortement marqué à cet égard, à la question des relations entre l'anglais et les autres langues, entre une conception « pragmatique » centrée sur l'utilité et l'efficacité et une conception « humaniste » mettant l'accent sur la diversité et l'ouverture ; elle permet d'autre part de mettre en évidence le rôle de l'ensemble des acteurs du système scolaire – en l'occurrence les responsables d'établissement – dans le développement d'une sorte de *système* représentationnel qui assigne des places et des rôles aux diverses langues qui en font partie.

E. Waltermann, dans une contribution qui clôt cette première partie tout en préparant la seconde, nous rappelle dans un premier temps que les représentations des langues ne concernent pas seulement les élèves et leurs enseignant-es mais qu'elles sont présentes, plus ou moins explicitement, dans l'ensemble de la chaîne qui va de la société à l'élève apprenant-e en passant par les plans d'études, les manuels et les enseignant-es. En se fondant sur l'hypothèse que leurs représentations ont une influence sur leur enseignement, elle s'intéresse ensuite à l'un des acteurs de ce système, l'un des maillons de cette chaîne, les enseignant-es – genevois-es en l'occurrence –, et à leurs représentations des langues les plus parlées dans cette région. Ses résultats montrent d'une part que leurs représentations sont principalement déterminées par la langue concernée et, constat quelque peu inquiétant, qu'elles se rapprochent finalement de celles – souvent stéréotypées – qu'on peut observer au sein de la société civile, hors de l'école ; ils montrent d'autre part, constat plus rassurant, que ces mêmes enseignant-es évaluent tendanciellement de façon plus positive les langues qui leur sont « familières » (langues qu'ils et elles enseignent ou utilisent régulièrement).

Partie II – les représentations dans différents contextes : études de cas

Les travaux de recherche présentés dans cette seconde partie ont pour but de contribuer à une meilleure compréhension de la place et de la nature des représentations langagières en examinant les manifestations dans des contextes diversifiés. Ces contributions permettent ainsi, chacune à leur manière et en recourant à des approches et méthodes distinctes, de mettre en évidence différentes facettes de la problématique des représentations sociales en contexte scolaire. Certaines d'entre elles tentent en outre de formuler quelques propositions visant à une prise en compte, à diverses fins, des représentations dans le cadre de la formation des enseignant-es et/ou de l'enseignement des langues.



cafard

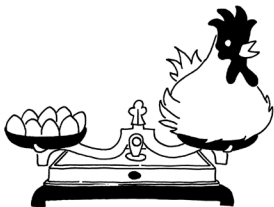
Dans le cadre de cours de formation continue proposés aux enseignant-es d'allemand du primaire genevois, **B. Brauchli** leur demande régulièrement, en introduction, d'exprimer sous forme de quelques mots-clés inscrits sur des post-it la manière dont elles et ils perçoivent leur enseignement. Sa contribution à cet ouvrage présente l'analyse des plus de 3500 post-it ainsi récoltés. Les mots qui apparaissent sont classés, mis en relation avec le *Plan d'études romand* (CIIP, 2010) et interprétés en référence aux orientations actuelles de l'enseignement. L'analyse permet ainsi d'entrevoir leur conception de l'enseignement – apparemment plutôt orientée vers la communication et l'ouverture que vers la maîtrise des règles – et de leur « identité professionnelle » ainsi que leur rapport à la langue allemande et à la discipline qui en permet la transmission ; elle fournit dès lors un matériau riche permettant d'initier un processus de formation fondé sur les représentations des enseignant-es.

V. Sánchez Abchi s'intéresse elle aussi aux représentations des enseignant-es, mais dans un contexte bien différent : l'enseignement de l'espagnol dans le cadre des cours de langue et culture d'origine dispensés en Suisse romande et alémanique. En analysant les entretiens réalisés avec ces enseignant-es, elle parvient à mettre en évidence diverses régularités qui caractérisent leurs représentations de l'enseignement et de la langue espagnole dans ce contexte particulier, marqué notamment par le statut de l'espagnol enseigné (« langue d'origine », affectivement valorisée mais connue à des degrés très divers par les élèves, langue marginale dans le contexte suisse) et la rencontre dans la classe de plusieurs variétés de cette langue. L'auteure souligne dans sa conclusion le défi que représente l'enseignement d'une langue *minoritaire* dans un environnement plurilingue, par exemple lorsqu'il s'agit de gérer les différences entre les élèves ou la tension entre les normes de l'espagnol « standard » et ses variétés telles que portées par les élèves.

Les contributions d'A.-B. Krüger et N. Thamin et de V. Lecomte mettent toutes deux en évidence le poids considérable que peut exercer sur les enseignant-es le contexte et l'« idéologie » monolingue qui le caractérise. Prenant comme objet de leurs contributions, dans le contexte de l'école française, les représentations et la relation qu'entretiennent les enseignant-es avec le français, langue de scolarisation, langue de la République, ces auteures sont placées face aux difficultés et tensions que les représentations de ces enseignant-es révèlent et elles proposent dès lors des pistes pour améliorer la situation.

Dans le cadre d'un dispositif de *recherche-action-formation*, **A.-B. Krüger** et **N. Thamin** analysent les représentations d'enseignant-es stagiaires et confirmé-es sur le français comme langue de scolarisation au primaire et au secondaire. La notion de « français langue de scolarisation », à laquelle les enseignant-es stagiaires n'accordent d'abord que peu d'intérêt, est pourtant sujette à diverses représentations fortement imprégnées de l'idéologie monolingue et de l'idée que l'allophonie est à priori une source de difficultés. Les auteures montrent cependant que leur dispositif – évalué via l'analyse de questionnaires, d'entretiens et de posters élaborés par les participant-es – permet de faire mieux comprendre les enjeux principaux de cette problématique et de contribuer à l'évolution des représentations et de la posture professionnelle des enseignant-es. Au terme du processus, la langue de scolarisation se présente désormais davantage comme une *langue seconde* à s'approprier que comme une donnée de base, une sorte d'exigence implicite, et les enseignant-es, grâce au sentiment de légitimité ainsi forgé, semblent développer des pratiques plus inclusives sur le terrain.

L'étude de **V. Lecomte** est fondée sur l'analyse d'entretiens et de biographies professionnelles d'enseignant-es d'écoles maternelles et élémentaires de la région d'Orléans; elle porte sur leurs représentations du français qu'ils et elles enseignent, ou sont censé-es enseigner, mais aussi du français qu'ils et elles parlent. L'étude met en effet en évidence les tensions qui naissent du décalage que ces enseignant-es ressentent entre leur situation vécue et le français scolaire, normé, le « français de la République » auquel leurs représentations se réfèrent. L'auteure illustre ces tensions à travers deux exemples particuliers: la posture adoptée face à l'orthographe rectifiée et l'attitude face aux langues familiales de leurs élèves. Elle constate ainsi que beaucoup des enseignant-es interrogé-es sont peu sensibilisé-es à la variation, ce qui les empêche d'envisager et gérer sereinement la diversité. Elle plaide dès lors pour une prise en compte de ces représentations problématiques et pour une véritable formation à la variation, afin de permettre aux enseignant-es d'adopter des attitudes et des pratiques plus apaisées et tolérantes.



pondéral

Partant de son expérience d'enseignante et de plusieurs constats préliminaires en rapport avec le français et l'anglais dans le cadre de son enseignement du FLE dans un gymnase de Suisse alémanique, **M.-Th. Note Springer** investigate les représentations que ses élèves ont de ces deux langues à travers différentes sources d'information: des questionnaires, des entretiens, mais aussi des 'portraits de langues' et des 'parcours de mobilité', deux moyens d'expression combinant dessin et texte. Ces différentes sources lui permettent de relever certaines visions bien connues, considérées comme courantes et stéréotypées (« l'anglais est utile »; « le français est une langue belle mais difficile »...), mais aussi de mettre en évidence quelques éléments plus originaux, notamment le fait que certain-es élèves sont déjà sensibles à l'existence d'un lien entre la connaissance des langues et la construction de leur identité – en l'occurrence ici à l'importance de l'apprentissage du français pour la cohésion nationale en Suisse. En conclusion, l'auteure émet quelques propositions didactiques concrètes, propositions qui impliquent tout d'abord qu'on fasse émerger les représentations des élèves mais aussi, plus globalement, au niveau du système scolaire, qu'on renforce les contacts concrets avec la région de la langue cible (échanges, visites...) et qu'on promeuve un enseignement des langues plus intégré, incluant notamment des éléments de transversalité et de collaboration entre langues et autres matières.

La dernière contribution de l'ouvrage porte encore sur un contexte et un public différents. Dans son article, **F. Favart** se propose en effet de dégager les représentations sur la langue française d'apprenant-es universitaires italien-nes, à l'aide d'un questionnaire soumis dans trois classes distinctes. L'auteure observe des différences significatives liées au niveau de français des apprenant-es et, surtout, au type de formation fréquenté. Pour les apprenant-es qui étudient le français de manière facultative à côté de leur cursus ordinaire (niveaux débutant et intermédiaire), les représentations les plus manifestes sont essentiellement liées à des finalités pratiques personnelles et professionnelles peu ancrées dans le paysage socio-économique actuel. En revanche, les apprenant-es avancé-es pour qui le français fait partie du cursus principal expriment une perception plus nuancée, associant des aspects culturels et affectifs à la langue d'étude choisie. Pour l'auteure, ces différences montrent la nécessité de développer des démarches didactiques prenant en compte les représentations et permettant de conscientiser les étudiant-es aux écarts observés entre une image parfois simplificatrice de la langue étudiée et ses usages réels.

Quelques réponses, quelques pistes... et de nombreuses questions ouvertes

L'ouvrage ne prétend évidemment pas apporter des réponses définitives à toutes les questions soulevées mais, comme déjà dit, il permet de mieux les circonscrire, d'en préciser les enjeux, en particulier par le fait de les aborder dans des contextes diversifiés. Il suggère que les représentations ne sont pas inéluctablement un problème mais bien plutôt une donnée, un matériau de base avec lequel il s'agit de « travailler » et de construire les apprentissages.

Pour initier ce travail, il importe tout d'abord de connaître les représentations qui ont cours dans le contexte concerné et, par conséquent, de les faire émerger. Les contributions à l'ouvrage se caractérisent par la diversité des méthodes utilisées pour ce faire, du questionnaire aux mots associés en passant par les entretiens et leur analyse, les biographies langagières, voire le dessin. Elles suggèrent ainsi des activités possibles qui – tout en développant leurs connaissances de la langue étudiée, des pays et régions où on la parle et de leurs habitant-es – font des apprenant-es des *acteurs* de leurs apprentissages et de leur construction identitaire.

Les représentations que les différents articles font ressortir n'apportent guère de surprises, qu'il s'agisse de la perception de l'anglais, du français ou de l'allemand, du statut des langues liées aux processus migratoires ou encore des cadres idéologiques qui viennent parfois contraindre les représentations, par exemple en créant de l'insécurité – en France du moins – chez les enseignant-es du français langue de scolarisation. Elles expriment la persistance de diverses tensions, bien connues, entre conceptions plutôt utilitaristes et culturalistes, entre la focalisation sur une langue ou une norme uniques et une vision centrée plutôt sur l'ouverture à la diversité, à la variation, entre « la société » qui légitime voire impose certaines représentations et l'individu, son vécu et les images qu'il se forge à travers ses expériences (voir les illustrations des « mots qui nous parlent »).

Mais l'ouvrage met en évidence le rôle, conjoint et crucial, de *l'ensemble des acteurs* du monde éducatif, des responsables d'établissement aux élèves en passant par les éditeurs de manuels et les enseignant-es – afin de créer un espace dans lequel les représentations constituent un terrain favorable aux apprentissages, à la construction des identités et à l'ouverture à la diversité. Il suggère aussi que les représentations langagières doivent également faire l'objet d'une attention soutenue dans le cadre de la formation des enseignant-es : quelles sont leurs représentations ? Quelles sont celles qu'elles et ils transmettent (ou vont transmettre), souvent inconsciemment, à leurs élèves ? Comment prendre en compte les représentations des élèves, la diversité des normes et la variation dans leur enseignement ? Etc. Sur ce dernier point, l'ouvrage propose quelques principes, démarches et, parfois, des pistes didactiques concrètes pour prendre en compte et travailler les représentations langagières dans la classe : faire émerger et discuter en classe des représentations des élèves, encourager les échanges scolaires, éveiller aux langues, etc.⁸

Quel est, finalement, l'impact réel des représentations dans l'apprentissage des langues ? Dans cette perspective, qu'est-ce qu'une « bonne » représentation ? L'ouvrage ne permet pas de répondre mais il fournit aux lecteurs et lectrices quelques pistes permettant de se forger sa propre opinion.

L'ouvrage confirme ainsi que les mots et les langues nous parlent ! Il met en évidence l'omniprésence des représentations langagières dans les processus d'enseignement et d'apprentissage : celles-ci sont de fait une composante constitutive de notre compétence plurilinguistique.

⁸ Voir à ce propos l'expérience développée par N. Muller (1998) pour thématiser et mettre à distance les stéréotypes des élèves à propos de l'allemand et du suisse allemand en Suisse.

Bibliographie

- Allal, L. & Davaud, C. (1978). *Attitudes des élèves du cycle d'orientation de Genève à l'égard de l'apprentissage de l'allemand*. Genève: Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- Blanchet, Ph. (2016). *Discriminations: combattre la glottophobie*. Paris: Textuel.
- Cain, A. & De Pietro, J.-F. (1997). Les représentations des pays dont on apprend la langue: complément facultatif ou composante de l'apprentissage? In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 300-307). Lausanne: LEP; Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Candelier, M. & Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier.
- Commission française pour l'UNESCO. (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris: Commission française pour l'UNESCO.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP.
- De Pietro, J.-F. (1994). Une variable négligée: les attitudes. *Éducation et recherche*, 1, 89-111.
- Dubois, M., Kamber, A. & Matthey, M. (dirs). (2019). *L'image des langues. Vingt ans après*. Louvain-la-Neuve: EME Editions.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley (Mass.): Newbury House.
- Matthey, M. (éd.). (1997). *Les langues et leurs images*. Lausanne: LEP; Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*. In D. Moore (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes* (pp. 7-22). Paris: CREDIF Didier.
- Muller, N. (1997). Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 211-217). Lausanne: LEP; Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Muller, N. (1998). «*L'allemand, c'est pas du français!*»: enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP); Lausanne: LEP.
- Oesch-Serra, C. & Py, B. (1997). Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute. *TRANEL*, 27, 29-49.
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (dirs). (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école* (EOLE). Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck. (Traduit de l'américain, 1971).

Annexe : Des mots et expressions qui parlent aux étudiant·es

Les mots et expressions présentés ici ont tous été proposés par des étudiant·es de FLE, dans le cadre de cours à l'ILCF. Ils nous apportent des informations révélatrices de certains processus de mémorisation par l'observation des types de réflexion mis en œuvre par les étudiant·es. Le « classement » proposé ci-dessous vise, sans prétention scientifique, à esquisser une telle typologie.

- a. Mots et expressions fondés sur des ressemblances sonores entre des mots de la langue maternelle et de la langue cible. Outre l'association d'images et de sons, c'est ici un mélange d'impressions culturelles différentes qui accompagnent l'acquisition et forgent la connotation du mot dans l'esprit de l'apprenant·e.

Chameau – Sa sonorité est exactement la même que le mot « désert » en chinois : un chameau se balade dans le désert. Logique ! J'étais surprise par cette belle coïncidence.

Manteau – Sa prononciation ressemble à celle du pain blanc traditionnel chinois. Donc je porte un manteau taillé en style de pain chinois !



manteau

- b. Expressions interprétées littéralement, par un procédé de défigement de l'expression figurée en français, et donnant lieu à une représentation qui suscite des émotions diverses comme du dégoût, de l'étonnement, de l'amusement voire de l'ironie.

Chauve-souris – (...) Lorsque j'utilise ou entends ce mot, je ne peux pas vraiment l'associer à l'animal en tant que tel, et je pense généralement à une souris normale sans poils sur la tête.

Arrête ton cirque ! – (...) En anglais, on dit « stop being dramatic », mais j'aime l'image que le « cirque » crée. J'imagine quelqu'un dans un grand spectacle avec du drame et du théâtre... on ne s'arrête pas !

- c. Mots ou expressions polysémiques pour lesquels la mise en relation des deux sens crée une image marquante.

(*Avoir le*) *cafard* – Au début, je pensais que les gens avaient vraiment des cafards sur eux et c'est pourquoi ils étaient angoissés. Avoir le cafard signifie avoir tristesse, mélancolie accompagnées d'idées sombres et obsessives.

Vachement – J'ai trouvé amusant de découvrir un lien inattendu entre les vaches et un [adverbe] qui exprime une forte intensité.

Chapeau – Un chapeau est une coiffure de feutre ou de matières diverses, assez rigides. Mais... le chapeau peut décrire un texte bref qui introduit un article de journal. J'ai trouvé ce deuxième sens très drôle quand je l'ai rencontré à la classe d'expression écrite. C'est chou à imaginer que le texte a un petit chapeau !



chapeau

- d. Mots et expressions interprétés selon des hypothèses relevant d'une sorte d'étymologie populaire et conduisant ainsi à la création d'images parfois cocasses corrigées ensuite par le processus d'apprentissage mais qui restent apparemment gravées dans l'esprit des apprenant-es.

Haricot coco – La première fois que j'ai entendu haricot coco, j'ai pensé à un coq qui criait «cocorico» ! J'ai pensé que les deux étaient empruntés à une autre langue, mais voilà, ils sont français.

Pondéral – Quand j'ai entendu ce mot, je pensais qu'il était relatif aux poules qui pondent des œufs. Mais en fait, il est relatif au poids. Cela m'a surpris.

Avionneur – Constructeur d'avions. J'ai découvert ce mot en lisant le journal et je l'ai trouvé amusant. On dirait qu'il s'agit d'un mot «inventé» par un enfant qui ne connaît pas le mot convenable. Pourtant, il existe bel et bien en français.

- e. Mots et expressions liés à des expériences personnelles à forte valeur affective.

Chouchou – J'ai appris ce mot l'année passée lorsque mon ami me l'a dit et maintenant, ce n'est plus possible de l'oublier. J'aime ce mot en raison de sa sonorité et de la situation dans laquelle je l'ai entendu la première fois. Je m'en souviendrai toujours !

Minable – « Tu étais formidable, j'étais fort minable » cette rime dans la chanson *Formidable* de Stromae m'aide à retenir ce mot et, en plus, c'est une chanson magnifique.

I. Les enjeux des représentations langagières pour l'enseignement et l'apprentissage

Approches des représentations sociales en linguistique : interaction entre agentivité et structure sociale

Stéphane Borel, Laurent Gajo & Alexei Prikhodkine

Université de Genève

1. Introduction

Si plusieurs définitions de la notion de représentations sociales (RS) existent aujourd'hui en sciences humaines, elles se rejoignent sur le caractère social de l'élaboration et du partage des RS. La notion de RS impliquant l'accessibilité des représentations aux membres d'un groupe social, elle véhicule l'idée d'une certaine stabilité, d'un schéma de pensée immédiatement disponible et à la portée de tout un chacun, ce dont rendent compte divers termes connexes, tels *stéréotypes*, *clichés*, *idées reçues*. En même temps, les fonctions qui sont attribuées aux représentations suggèrent que les RS sur un objet donné peuvent, d'une part, être multiples (certaines peuvent s'imposer avec plus de force) et, d'autre part, être modifiables. Ainsi, si un individu rend compte de ses expériences à travers des schémas de pensée pré-construits, ce n'est pas pour autant qu'il les prend en charge ou qu'il ne peut pas en proposer une signification alternative. La théorie d'Abric du noyau central (1994) essaie justement de rendre compte du dynamisme des RS à travers l'opposition entre noyau structurant et schémas périphériques. Ce caractère dynamique met ainsi en exergue la dialectique – au cœur de la notion de RS – entre l'individu et la société, ou entre l'agentivité et la structure sociale.

Le langage joue un rôle central dans cette dialectique. D'un côté, grâce à sa propriété réflexive, le langage permet aux êtres humains de donner sens aux expériences individuelles et de représenter le monde. C'est aussi par le discours que les RS se diffusent mais aussi se transforment, que ce soit dans le discours explicite (commentaires sur un objet donné) ou dans le discours implicite qui participe à l'interprétation des formes linguistiques en contexte et qui est indissociable de l'usage des répertoires langagiers. Enfin, le langage est un des objets les plus saillants des représentations, avec, aujourd'hui, un focus particulier sur les pratiques plurilingues.

De l'autre côté, les représentations sur le langage et les langues peuvent servir d'exemple de stabilité : tant, par exemple, les croyances sur le caractère motivé des signes linguistiques que celles qui se méfient de l'hybridité des pratiques langagières peuvent paraître inaliénables. En termes de processus d'apprentissage, force est de

constater, en effet, que, contrairement, par exemple, aux concepts de la physique, ceux de la linguistique peinent à passer de savoirs «quotidiens» à des savoirs «savants». Il faudrait alors s'interroger sur les moyens, pour l'école, de passer du statut de producteur de RS sur la langue à celui d'acteur promouvant le travail réflexif sur les faits langagiers. Il s'agit, en d'autres termes, de se demander comment mettre la dialectique entre agentivité et structure sociale au service de l'enseignement.

Dans cet article, nous proposons de considérer la recherche en linguistique dans le domaine des RS à l'aune de cette dialectique. Pour ce faire, nous nous intéresserons d'abord à la genèse de la notion de représentation sociale en sociologie de la connaissance et en psychologie sociale. Nous situerons ensuite le langage au centre de cette notion non seulement en tant qu'objet et lieu de représentations, mais aussi en tant que ressource qui permet l'agentivité. Nous examinerons par la suite certains paradigmes de recherche en linguistique concernés par l'étude des RS du point de vue de l'interaction entre agentivité et structure sociale dans le traitement des représentations sur la diversité linguistique. Enfin, nous discuterons d'un terrain particulier – l'école publique – qui illustre bien le caractère dynamique des RS et nous nous interrogerons sur les possibilités d'action sur les RS dans le travail éducatif.

2. Genèse de la notion de représentation sociale

Lorsque la communauté des linguistes s'empare de la notion de représentation sociale, il est généralement mentionné au passage que celle-ci est issue des sciences humaines, et plus précisément du domaine de la *psychologie sociale*. Plus rarement, la *sociologie de la connaissance* est évoquée en tant que champ ayant contribué à la théorisation des représentations. La plupart du temps, ces orientations fondatrices ne sont que citées, sans que l'on s'intéresse réellement aux modes de pensée ayant conduit à l'émergence d'un concept qui jouit depuis des décennies d'une notoriété incontestable, que ce soit en linguistique appliquée, en didactique, dans les théories de l'acquisition des langues ou, de manière plus générale, en sociolinguistique. Aussi nous semble-t-il pertinent de revenir brièvement sur quelques éléments constitutifs de la genèse de la notion, en la situant dans les disciplines qui l'ont vue apparaître.

D'un côté, la psychologie sociale constitue une ramification de la psychologie qui s'intéresse à l'influence du psychisme sur les relations interpersonnelles, et de manière plus générale aux interactions entre le mental et le social. Selon Allport (1954, p. 3), cette discipline vise à «comprendre et expliquer comment les pensées, les sentiments et les conduites des individus sont influencés par la présence réelle, imaginaire ou implicite d'autrui». Dès lors, la psychologie sociale repose sur l'analyse de deux postulats, à savoir la vision personnelle de l'individu sur la réalité, d'une part, et d'autre part l'impact de cette vision sur l'environnement social. Il y a donc là une forte intrication entre l'individuel et le collectif, ce qui incarne un pan majeur de l'étude des représentations sociales.

De l'autre côté, la sociologie de la connaissance a pour objet la connaissance humaine en tant que phénomène social. Elle cherche à appréhender l'influence des cadres sociaux sur l'acceptation, la communication et la diffusion des connaissances acquises, en faisant ressortir les rôles sociaux variables que jouent les savants et les intellectuels dans les différents types de société (cf. Znaniecki, 1940). Le parallèle avec les objectifs visés par la psychologie sociale est frappant, avec comme dénominateur commun

l'idée de circulation des savoirs/transmission des connaissances, et plus particulièrement de l'accréditation de ces savoirs dans le cas de la sociologie de la connaissance. En tant que pionnier de cette discipline, Émile Durkheim a fortement contribué au développement de la notion de « représentation sociale ». Le terme apparaît pour la première fois dans « Représentations individuelles et représentations collectives », qu'il publie dans la *Revue de Métaphysique et de Morale* en 1898¹. Privilégiant au gré de ses recherches tout d'abord le terme de « conscience collective » puis celui de « représentations collectives », Durkheim produira ce qui semble être la toute première occurrence de « représentations sociales », sans toutefois définir ce terme en tant que concept-clé : « La vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations ; il est donc présumable que représentations individuelles et représentations sociales sont, en quelque manière, comparables. » (Durkheim, 1898)

En psychologie sociale, Moscovici incarne un prolongement de la pensée durkheimienne en s'intéressant notamment aux phénomènes de constitution, consolidation et évolution des RS (Moscovici, 1961 et 1984). Prenant en compte une dimension à la fois *comportementale* et *communicationnelle*, il définit les RS comme des « formes de savoir naïf, destinées à organiser les conduites et orienter les communications » (1961). Son modèle originel propose un ancrage des RS sur trois niveaux (cf. Roussiau et Bonardi, 2001), *structural* (les représentations constituent un ensemble organisé), *attitudinal* (elles requièrent un positionnement évaluatif vis-à-vis de l'objet) et *informationnel* (elles forment un réseau de connaissances et/ou croyances de l'individu autour d'un objet donné). Moscovici théorise la construction psycho-cognitive des RS en différentes phases de décontextualisation, catégorisation, ancrage et consolidation des objets du monde.

C'est à Abric (1989, 1994) que l'on doit la conception du modèle des RS en tant que « théorie du noyau ». Les représentations sont ainsi constituées de deux composantes indissociables, le *noyau central*, d'une part, qui incarne le caractère inaliénable de la RS, pour ainsi dire le degré zéro, à l'état brut, de sa propre schématisation. Ce noyau structurant remplit à la fois une fonction génératrice de sens et une fonction organisatrice, en termes de référence et de cohésion pour sa circulation. Il est caractérisé par une fréquence d'apparition stable autour d'un objet donné. Gravitant autour de ce noyau, d'autre part, un ensemble de *schèmes périphériques* autorisent les variations individuelles dans les positionnements interprétatifs de la représentation et, par conséquent, une circulation nuancée dans la diffusion sociale et la réappropriation de celle-ci.

Forte de son succès, la théorie du noyau bénéficie d'approfondissements multiples proposés par différents chercheurs en psychologie sociale (cf. Flament, 1987 et 1989; Abric, 1994; Guimelli, 1994). Un des enjeux consiste notamment à proposer un modèle dynamique visant à décrire les possibilités de modification de la représentation. À ce titre, Flament avance que la transformation s'opère en premier lieu dans la région périphérique, tout en insistant sur le caractère peu labile du noyau : « la périphérie de la représentation sert de zone tampon entre une réalité qui la met en cause et un noyau central qui ne doit pas changer facilement » (Flament, 1989, p. 210). Il en vient à considérer trois types de transformation, une classification bien connue dans les travaux de psychologie sociale portant sur les RS. Une *transformation brutale*

¹ Réédité en 2006 dans *Les cahiers de psychologie politique* [En ligne], numéro 8, janvier 2006. URL : <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1084>

implique de nouvelles pratiques remettant immédiatement en cause l'existence de la représentation, ce qui va à l'encontre de l'immuabilité réputée du noyau ; une transformation est qualifiée de *résistante* lorsque sont activés des « schèmes étranges » en périphérie du noyau, lesquels ne remettent pas en cause l'intégrité de celui-ci ; une *transformation progressive* décrit une intégration graduelle de nouvelles pratiques sans éclatement du noyau central.

3. Langage et réflexivité

Le langage joue un rôle central dans cette dialectique, et cela pour plusieurs raisons. D'abord, parce que c'est le langage qui permet la réflexivité. Celle-ci est rendue possible par l'un des *design features* (Hockett, 1963) du langage – son caractère symbolique. En effet, comme le note Lucy, contrairement à d'autres systèmes de communication, le lien entre signe et objet tend prioritairement à être construit, dans les langues naturelles, de manière conventionnelle entre les membres d'une communauté, plutôt que de manière « naturelle », comme c'est le cas pour les icônes (signes basés sur l'idée de ressemblance entre signe et objet) et les indices (signes impliquant une relation de co-présence entre signe et objet). Ainsi, dans la mesure où le signe linguistique n'a pas besoin de ressembler à son objet ou de dépendre de sa co-présence, le discours peut inclure n'importe quel objet, y compris lui-même, ce qui explique que l'on puisse faire des commentaires métasémiotiques sur tous les signes, y compris sur le discours lui-même (Lucy, 1996, p. 40).

Ensuite, c'est le discours qui permet la circulation des représentations, en étant l'interface entre l'individuel et le social. Ainsi, le langage – un instrument social par excellence – permet à l'individu de donner sens à ses expériences (de les socialiser et de les objectiver, dans les termes de Lucy, 1996, p. 40), de penser le monde en confrontant ses propres expériences à celles des autres, bref, le langage fait que les représentations deviennent précisément sociales. Cependant, pour être sociales, les représentations n'ont pas besoin d'être toujours verbalisées à haute voix, c'est-à-dire constituer des commentaires explicites sur un objet donné, par exemple la langue (cf. la fonction métalinguistique de Jakobson, 1978). En effet, bien plus fréquentes sont les représentations circulant de manière implicite, lorsque les individus interprètent leurs actions et celles des autres dans une interaction, interprétation basée sur une analyse de l'information sociale et du degré d'acceptabilité de chaque forme linguistique dans un contexte donné.

Enfin, la prégnance des discours sur des faits linguistiques (par exemple, sur le sens des mots ou sur des accents) fait du langage un des objets les plus saillants de représentations. Il suffit pour s'en convaincre d'examiner les corpus de nombreuses études réalisées dans le cadre de la *folklinguistics* (Niedzielski et Preston, 2003), champ de recherche destiné à légitimer l'analyse scientifique des représentations des locuteurs ordinaires (par opposition aux linguistes professionnels) ayant pour objet des faits linguistiques. L'instrumentalisation de la langue dans le cadre de la construction des États-nations dès le 18^e siècle peut, en grande partie, expliquer la saillance de cet objet dans les RS. En effet, pour créer un sentiment d'appartenance à un nouvel ensemble politique, la langue a très souvent été construite en tant que ciment national (par exemple, Piller 2001), tout en servant d'argument symbolique pour justifier un maintien des inégalités sociales (Heller, 2011). Il n'est dès lors pas étonnant que, de nos jours, nombre de gens estiment que la langue qu'ils parlent est le premier trait

définitoire de leur appartenance géographique ou ethnique (Provost *et al.*, 2003). La présence fréquente de commentaires sur la langue peut aussi être due à des transformations économiques de la fin du 20^e siècle, menant à l'émergence massive d'une économie des services avec, comme conséquence, l'augmentation de la part langagière du travail, allant jusqu'à en faire un outil central de l'économie (Duchêne, 2011).

Plus spécifiquement, la réflexivité autour du langage prend très souvent la forme de commentaires sur les pratiques plurilingues. Quelle que soit la valence – positive ou négative – de ces commentaires, ils constituent une manière de rendre compte d'une réalité linguistique foncièrement hétérogène de nos sociétés, que le mythe de l'homogénéité et l'imposition effective de celle-ci à travers des politiques de « gestion de la diversité » ont essayé de nous faire oublier (Piller, 2016). En outre, la diversité croissante des sociétés occidentales, dont rend compte la notion de « super-diversité » proposée par Vertovec (2007), ainsi qu'une certaine célébration de celle-ci sont aussi responsables de la saillance de l'objet « plurilinguisme » dans les RS². Cela dit, la diversité linguistique ne favorise pas seulement les discours sur le plurilinguisme en tant que tel, mais elle est aussi révélatrice de représentations portant sur le fonctionnement du langage (arbitraire du signe) et les rapports de pouvoir re-produits par les langues. Inversement, des discours sur telle ou telle langue (par exemple, produits au sein des institutions de formation comme l'école) peuvent générer des conceptions particulières – plus ou moins monolingues – du plurilinguisme, autrement dit des conceptions qui maintiennent chaque langue séparée (par exemple, sans code-switching ou autre mélange de langues).

4. Paradigmes de recherche en sciences du langage et représentations sociales

Puisque, comme nous venons de l'exposer, le langage joue un rôle important en tant qu'objet et lieu de représentations, plusieurs disciplines des sciences du langage ont placé les RS au centre de leurs analyses. Dans les sous-chapitres qui suivent, nous abordons quelques-uns de ces paradigmes. L'objectif de cet exposé n'est pas de faire une synthèse de recherches menées dans ces disciplines (une importante littérature y est consacrée), mais plutôt de les examiner du point de vue du traitement de l'interaction entre structure sociale et agentivité, deux dimensions constitutives des représentations sociales.

4.1. Attitudes linguistiques

Le paradigme « attitudes linguistiques » – l'un des champs de recherche les plus concernés par l'étude des RS – subsume plusieurs domaines, que sont la psychologie sociale du langage, la sociolinguistique variationniste et la *folklinguistics* (Coupland et Jaworski, 2004, p. 23-27). Mais c'est probablement la psychologie sociale du langage qui est le domaine le plus associé à ce paradigme, avec, comme étude pionnière, celle de Lambert *et al.* (1960) menée au Canada. L'intérêt porté aux RS sur la langue dans le cadre de cette approche peut s'expliquer par l'importance accordée au langage dans

² Certains chercheurs parlent plutôt de l'augmentation de la « diversité subjective » (Grin *et al.*, 2010), en arguant qu'il s'agit davantage d'un changement de perception de la diversité plutôt que d'une nouvelle forme de diversité (voir Piller, 2016 pour un développement).

le processus de catégorisation sociale et les relations inter-groupes. En effet, les variations linguistiques étant une source d'inférence de stéréotypes sur les groupes sociaux, les réactions évaluatives à une variété de langue peuvent renseigner sur les attitudes envers les membres du groupe social associés à l'usage de cette variété. Si les terrains des nombreuses études se réclamant de cette approche sont variés, l'instrument d'élicitation des RS qu'elles utilisent est similaire. Il s'agit de la *matched-guise technique* (MGT), ou technique du locuteur masqué, basée sur l'enregistrement par le même locuteur de deux échantillons de parole, chacun dans une langue ou variété de langue différente (par exemple, un locuteur lit le même texte deux fois, la première fois en langue X, la seconde en langue Y). Enregistrements qui sont soumis à l'évaluation de la part des auditeurs sur plusieurs échelles des différenciateurs sémantiques et de type Likert. Ryan *et al.* (1982) ont étudié un grand nombre de telles évaluations et en ont suggéré un modèle général, selon lequel les attitudes des locuteurs tendent à varier principalement sur deux grands axes: celui du prestige ou du statut social, qui rend compte des réponses de nature prescriptive, et celui de la loyauté ou de la solidarité, composé de propos exprimant un attachement affectif³. Si le dispositif de MGT doit son succès à la facilité de sa mise en œuvre et au contrôle des variables (l'incidence de la qualité de la voix est, par exemple, nivelée), il n'en reste pas moins critiqué notamment en ce qui concerne l'authenticité des productions réalisées par le même locuteur et le contrôle du statut social des personnes enregistrées (Garrett *et al.*, 2003 ; Garrett, 2010). Pour répondre à ces critiques a été développée la *verbal-guise technique* (VGT), qui utilise des locuteurs différents pour illustrer des langues/variétés différentes, la parole «spontanée» et des locuteurs socialement définis (*cf.* Moreau *et al.*, 2007 pour une application de cette technique).

Un autre domaine qui relève du paradigme «attitudes linguistiques» est la sociolinguistique variationniste. Tout en s'inspirant de la MGT, elle va proposer des analyses linguistiques plus fines, les études portant non pas sur des langues/variétés différentes considérées de manière globale mais sur des variables phonétiques concrètes. Ainsi, à la suite de Labov (1976), l'étude des représentations dans ce domaine s'est généralement faite à travers deux types de techniques.

- Pratiques déclarées : à partir d'enregistrements de plusieurs variantes (par exemple, consonnes), les enquêtés doivent choisir celle qu'ils utilisent le plus souvent.
- Tests de réaction subjective : les évaluations (par exemple, convenance à un poste) sont faites à partir d'enregistrements où chaque locuteur lit plusieurs phrases qui se distinguent par la présence/absence des variables linguistiques investiguées.

Les techniques développées dans le courant variationniste se singularisaient ainsi non seulement par leur caractère expérimental mais aussi par leur objectif : elles étaient destinées à identifier les facteurs sociaux responsables des changements linguistiques. Cependant, tout comme la MGT, elles présentaient quelques limites, sur lesquelles se penchera la *folklinguistics* (Niedzielski et Preston, 2003), le troisième domaine relevant du paradigme «attitudes linguistiques». En effet, la *folklinguistics* va non seulement fonder la pertinence de l'étude scientifique des représentations linguistiques des locuteurs ordinaires, mais aussi chercher à apporter un degré de validité supérieur au

³ Par exemple, pour les situations impliquant des rapports de type diglossique, les locuteurs de variétés dominées tendent à caractériser les locuteurs de leur propre variété avec les termes suivants: ils sont perçus comme chaleureux, amicaux, honnêtes, sympathiques, mais aussi lents, peu intelligents et lourds. Tandis que les locuteurs de la variété dominante ou standard sont plutôt perçus comme des êtres froids, malhonnêtes, peu sympathiques, mais aussi efficaces, intelligents et ambitieux.

dispositif méthodologique inspiré de la technique du locuteur masqué. C'est ainsi que Preston (1999) propose d'accorder plus d'importance aux représentations de la distribution géographique des usages linguistiques ainsi qu'au degré de différence perçue entre variétés linguistiques. Propositions que Preston réalise dans le cadre de la « dialectologie perceptive », basée sur l'usage de cartes géographiques. Dans ce type d'études, tout en élicitant des attitudes des répondants sur le caractère correct ou plaisant des variétés linguistiques, on leur demande de dessiner et de nommer les principales régions linguistiques d'un pays ou d'une région. Ce dispositif permet ainsi de mieux interpréter les réponses attitudinales, en les confrontant à la perception du lieu auquel chaque voix est associée.

Si les différents domaines de recherche que nous venons de mentionner présentent des spécificités, ils partagent quelques caractéristiques qui justifient leur inclusion dans le cadre du paradigme « attitudes linguistiques ». Tout d'abord, l'investigation des représentations s'y caractérise principalement par la perspective quantitative et se réalise à travers les formes standardisées de récolte des données, pour la plupart inspirées de la technique du locuteur masqué (ou MGT). Ensuite, les représentations scrutées dans ce type d'études renvoient plutôt à la dimension évaluative, qui se reflète dans le nom attribué au paradigme. En effet, en psychologie sociale, l'attitude tend à être définie comme « a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor⁴ » (Eagly et Chaiken, 2005, p. 745). Cela dit, cette spécificité définitoire ne semble pas déterminer l'usage de cette notion, dans la mesure où, du moins dans la tradition francophone, l'attitude reste associée prioritairement à une tradition de recherche quantitative, tandis que le terme de représentation renvoie plutôt à une perspective qualitative sans que l'évaluation soit exclue de sa définition (Gueunier, 1997). Cette compartimentation terminologique a, d'ailleurs, mené Preston à proposer un terme générique « language regard » pour englober tous les phénomènes relatifs à la réflexivité linguistique, tous les termes et traditions de recherche, ainsi que les différentes méthodologies (Preston, 2010).

Enfin, et ce point rejoint notre discussion sur la dialectique entre agentivité et structure sociale s'agissant de la notion de représentation, différentes études se rangeant dans le paradigme « attitudes linguistiques » tendent à présenter l'attitude comme un construit stable, qui préexiste à la situation d'enquête, car déterminé par la socialisation de l'individu⁵, et qui ne tient donc pas compte du contexte ni de la capacité de l'individu à participer activement à la construction de la représentation (cf. Potter et Wetherell, 1987 pour le détail de la critique). De fait, une telle conception de la représentation s'inscrit pleinement dans l'approche « structuraliste », qui consiste en une lecture plutôt essentialiste des pratiques sociales (cf. Bucholtz et Hall, 2005 ; Bell, 2016). Ainsi, en présentant l'attitude comme un construit déterminé par un ensemble stable de facteurs (par exemple, la socialisation), on a tendance à mettre le focus sur la structure sociale, en minimisant la capacité de l'individu de contribuer à ce

⁴ « une tendance psychologique qui est exprimée par l'évaluation d'une entité particulière avec un certain degré de faveur ou de défaveur », traduction automatique autorévisée.

⁵ Le rôle attribué à la socialisation dans la formation de l'attitude est manifeste dans l'extrait suivant de Sherif (1967, p. 2, cité dans Garrett, 2010, p. 29) : « When we talk about attitudes, we are talking about what a person has learned in the process of becoming a member of a family, a member of a group, and of society that makes him react to his social world in a *consistent and characteristic* way, instead of a *transitory and haphazard* way » (« Lorsque nous parlons d'attitudes, nous parlons de ce qu'une personne a appris en tant que membre d'une famille, d'un groupe, et de la société qui la fait réagir à son univers social d'une manière cohérente et caractéristique, au lieu d'une manière transitoire et aléatoire », traduction automatique autorévisée).

construit. Or, le tournant constructiviste en sciences sociales, qui s'impose depuis les années 1990, réhabilite, en quelque sorte, l'agentivité des acteurs sociaux et insiste sur le caractère contingent des pratiques sociales. En effet, dans le cadre de l'approche « post-structuraliste » (par exemple Baxter, 2016), les catégories sociales qui détermineraient les modes d'action et de réflexivité (par exemple, les identifications) ne sont plus considérées comme homogènes et stables : ces appartenances ne sont plus quelque chose que l'on posséderait à la naissance ou grâce à la socialisation. Corollairement, les pratiques sociales ne sont plus vues comme entièrement déterminées par ces deux facteurs. Cette caractéristique de non-fixité du lien entre langue et positionnement social est bien résumée par Bucholtz et Hall (2005, p. 588) dans ce qu'elles appellent le principe d'émergence des identifications : celles-ci sont considérées « as the emergent product rather than the pre-existing source of linguistic and other semiotic practices and therefore as fundamentally a social and cultural phenomenon »⁶. De ce fait, les traits linguistiques peuvent être utilisés comme des ressources que les individus ou les groupes peuvent utiliser pour négocier les frontières sociales.

Les critiques formulées à l'égard de la conceptualisation de l'attitude ne sont pas restées sans réponse. Cette réponse a toutefois été mesurée : une certaine forme de stabilité d'attitude n'a pas été remise en question. En effet, comme le notent Coupland et Jaworski (2004, p. 26), s'il y a un consensus sur le rôle essentiel joué par le moment de l'interaction (ou le contexte), il y a aussi une compréhension que « [...] social interaction is, as well as contextualising, contextualised by prior expectations and assumptions, which must be carried cognitively [...] »⁷. Des efforts ont donc été entrepris pour essayer de tenir compte précisément du versant contextualisant de l'interaction sociale. À cet égard, l'ouvrage de Prikhodkine et Preston (2015) réunit plusieurs études ayant pour but de rendre compte de la variabilité des conditions d'élicitation des attitudes linguistiques. Partant de l'idée que des conditions similaires entre situation d'interaction effective et situation d'enquête génèrent des résultats similaires, Soukup (2015), par exemple, propose de recréer, lors de l'enquête, le même cadre de référence que celui régissant les interactions auxquelles on s'intéresse. Pour ce faire, la chercheuse applique la grille SPEAKING de Hymes (1972), en contextualisant la situation d'enquête à travers les paramètres de Setting (moment et lieu) / Participants / Ends (buts) / Act sequences (séquences d'actes) / Keys (ton) / Instrumentalities (instruments ou modes de communication) / Norms / Genre (type d'évènement).

Bien sûr, la question, que la chercheuse se pose d'ailleurs elle-même, est de savoir dans quelle mesure le cadre de référence recréé en situation d'entretien et celui de la situation d'interaction effective sont similaires. Pour y répondre, il convient certes de continuer les investigations, mais il faut d'ores et déjà reconnaître l'importance, pour les résultats des futures recherches, de la prise de conscience de la variabilité des attitudes linguistiques, qui limite leur surdétermination par la structure sociale, tout en évitant le risque de faire de l'attitude un construit éphémère et évanescent.

⁶ « comme un produit émergent plutôt qu'une source préexistante de pratiques linguistiques et d'autres pratiques sémiotiques, et donc fondamentalement en tant que phénomène social et culturel », notre traduction.

⁷ « [...] l'interaction sociale, de même qu'elle est contextualisante, est contextualisée par des attentes et des hypothèses antérieures, qui doivent être effectuées cognitivement [...] », traduction automatique autorévisée.

4.2. *Idéologies langagières*

Le paradigme « idéologies langagières » pourrait être défini de manière négative par rapport à celui des attitudes linguistiques. En effet, il se caractérise plutôt par la perspective qualitative et semble fortement marqué par l'approche ethnographique. Il reflète, ensuite, le tournant constructiviste en sciences sociales, qui remet en question la stabilité des catégories sociales déterminant les pratiques langagières. Le terme d'idéologie se situe, enfin, à un autre niveau d'analyse que celui d'attitude ou de représentation.

Il existe plusieurs définitions d'idéologie en linguistique. Si celle de Silverstein est peut-être l'une des plus citées⁸, nous proposons ici la définition d'Irvine, qui a l'avantage de présenter de manière explicite l'idéologie comme une interface entre langue et société : « [...] the cultural (or subcultural) system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests [...] »⁹ (Irvine, 1989, p. 255). La mention de l'intérêt est cruciale pour comprendre la différence conceptuelle entre représentation et idéologie. En effet, si les fonctions de ces termes sont similaires, celui d'idéologie introduit une dimension politique, car si une idéologie est construite dans l'intérêt d'un groupe, elle connecte les pratiques langagières aux rapports de pouvoir et aux inégalités sociales (Woolard, 1998, p. 27). Et comme il s'agit d'imposer à d'autres groupes sociaux une vision du monde conforme aux intérêts d'un seul groupe, l'idéologie « [...] cherche à faire reconnaître l'ordre social qu'elle conforte, comme légitime et "naturel" et par là même, elle favorise la méconnaissance de son caractère "intéressé" et arbitraire » (Lipiansky, 1991, p. 61)¹⁰.

Une autre particularité des idéologies vis-à-vis des représentations est leur caractère structurant, en ce sens qu'elles « [...] instituent des liens et des rapports logiques entre un ensemble éparé de représentations sociales » (Lipiansky, 1991, p. 60). Organisées en un système, ces représentations sont liées et s'appellent mutuellement. De Bres (2013, p. 59) décrit les spécificités du caractère systématique des idéologies. Ainsi, lorsqu'une représentation est exprimée, on peut s'attendre à ce qu'une autre suive. Par exemple, si une personne s'exprime en faveur du monolinguisme dans la sphère publique à Genève, on peut s'attendre à ce que cette personne voie des conséquences négatives de l'enseignement bilingue sur les performances des élèves. Le caractère systématique des idéologies se reflète également dans le fait que le même type de représentations peut être exprimé par plusieurs personnes de manière similaire (mêmes termes, mêmes métaphores).

S'il n'y a pas de méthode particulière pour investiguer les idéologies langagières, leur observation semble plutôt associée à l'approche qualitative et, plus spécifiquement, à la recherche de type ethnographique. Cela est probablement dû au fait que, dans le champ des sciences du langage, l'étude des idéologies s'est d'abord déve-

⁸ Silverstein (1979, p. 193) définit les idéologies comme « [...] any sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use » (« tout ensemble de croyances à propos de la langue et du langage telles que formulées par les utilisateurs comme une rationalisation ou une justification de la manière dont ils perçoivent la structure d'une langue/du langage et son usage », traduction de Costa et al., 2012, p. 247-248).

⁹ « le système culturel (ou sous-culturel) d'idées sur les relations sociales et linguistiques, ainsi que sur les intérêts moraux et politiques que ces relations véhiculent », traduction automatique autorévisée.

¹⁰ D'autres caractéristiques découlent de la prise en compte du caractère « intéressé » des idéologies, comme, par exemple, le fait qu'elles peuvent être dominantes ou hégémoniques ou qu'elles peuvent être contestées ou remises en question (voir De Bres, 2013 pour une synthèse).

loppée en anthropologie linguistique¹¹, qui pouvait, comme le notent Coupland et Jaworski (2004, p. 37), être en quête d'une lecture critique des pratiques culturelles « exotiques ». C'est aussi de l'anthropologie linguistique que sont venus les éléments théoriques clés associés à l'étude des idéologies langagières, tels l'ordre des indexicalités (par exemple Silverstein, 2003) ou le modèle de la différenciation linguistique (par exemple Irvine et Gal, 2000). Ce dernier modèle s'avère particulièrement productif dans l'analyse de la variation, car il permet de rendre compte des processus interprétatifs des formes linguistiques, à travers lesquels opèrent les idéologies langagières (voir, par exemple, Costa *et al.*, 2012 pour une application de ce modèle). Au centre de ce modèle se trouve le processus d'iconisation, qui, comme le deuxième ordre d'indexicalité de Silverstein, conceptualise la transformation de la relation entre signe linguistique et groupe social. Ainsi, « les différences linguistiques fonctionnent comme des représentations iconiques de contrastes sociaux qu'elles indexent – comme si, d'une certaine manière, un trait linguistique décrivait ou exhibait l'essence d'un groupe social » (Irvine, 2001, p. 33, traduction de Costa *et al.*, 2012, p. 254). Deux autres processus sémiotiques peuvent être vus comme concomitants à l'iconisation : l'effacement réfère à un gommage de certains groupes sociaux ou de certains phénomènes linguistiques dans l'espace sociolinguistique (par exemple, Prikhodkine et Correia Saavedra, 2016), tandis que la récursivité fractale renvoie à une projection d'une opposition, observée à un niveau de la structure sociale, à un autre niveau (par exemple Prikhodkine, 2018).

L'appropriation du concept d'idéologie en sociolinguistique s'inscrit dans le tournant constructiviste qui s'impose dans les sciences sociales depuis les années 1990 (voir § 4.1). Et cette appropriation se réalise, en grande partie, à travers la notion de style, qui, comme le note Eckert (2012, p. 98), fait appel à celle d'idéologie, dans la mesure où c'est elle qui informe les relations entre les styles dans un système de distinction et qui contribue donc à la production de significations sociales. Partant du caractère dynamique et socialement situé du processus interprétatif des formes linguistiques, Eckert postule qu'une variante linguistique n'a pas une signification sociale fixée une fois pour toutes : celle-ci se définit, en effet, à l'intérieur de styles, compris comme des ensembles de variables faisant partie d'un système de distinction (Irvine, 2001 ; Eckert, 2008 et 2012). À cet égard, Coupland (2007, p. 23-24) parle de la signification sociale des variantes linguistiques en termes de potentiel qui peut être activé, validé ou remis en question. De cette façon, les locuteurs peuvent réinterpréter des formes linguistiques et les combiner avec d'autres pour créer des nuances de styles ou de nouveaux styles, pratique stylistique connue sous le nom de *bricolage* (par exemple Eckert, 2012). Cette dernière notion est basée sur le rôle actif (agentif) des locuteurs, qui deviennent des *agents* : « The emphasis on stylistic practice [...] places speakers not as passive and stable carriers of dialect, but as stylistic agents, tailoring linguistic styles in ongoing and lifelong projects of self-construction and differentiation. »¹² (Eckert, 2012, p. 97-98) Ainsi, contrairement au paradigme « attitudes linguistiques », on assiste ici à la valorisation de la capacité d'agir des locuteurs, qui peuvent utiliser différentes ressources linguistiques pour se positionner dans l'espace social.

¹¹ Pour l'histoire du concept d'idéologie, voir Woolard (1998, p. 5-9).

¹² « L'accent mis sur la pratique stylistique [...] fait des individus non plus des locuteurs passifs et stables d'une variété, mais des agents stylistiques, adaptant les styles linguistiques aux projets de construction de soi et de différenciation en cours et à long terme. » (Traduction automatique autorévisée)

Si, comme le note Bell (2016, p. 400), la recherche est ressortie gagnante à travers la richesse et la nuance des analyses intégrant le focus sur l'agentivité, ce virage s'est fait au détriment de la prise en compte de la structure sociale. En effet, si la réflexivité et la capacité d'agir des individus doit indéniablement être prise en compte, leur pouvoir d'action se trouve circonscrit par des facteurs qui, s'ils peuvent, sous certaines conditions, être négociables, sont structurels et dépassent, de ce fait, la volonté d'un seul individu. Or, la prise en compte de ces facteurs nécessite d'élargir le focus d'analyse : il ne suffit pas de s'intéresser uniquement à l'usage stratégique de formes linguistiques par un acteur social et à son analyse du contexte social. Il s'agit de prendre aussi en compte les processus sociaux qui circonscrivent les choix de cet acteur et qui lui permettent de faire usage de telles ou telles ressources linguistiques (Duchêne, 2016, p. 76-78). En d'autres termes, il s'agit d'intégrer la dimension proprement politique des idéologies langagières, en rapportant le positionnement de l'acteur social aux rapports de pouvoir et donc à la légitimité de ses choix eu égard aux voix définissant qui compte comme un bon locuteur ou un bon citoyen (par exemple, Prikhodkine et Gajo, 2019). Aussi, sur le plan méthodologique, investiguer les idéologies uniquement à travers les usages et les représentations des locuteurs aurait pour effet de grossir le poids de l'intentionnalité dans leur agissement, tout en diminuant l'incidence des enjeux de légitimité, dont on ne pourrait rendre compte qu'en reconnaissant le rôle des acteurs sociaux qui définissent cette légitimité.

4.3. Discours et interaction

L'apport des sciences du langage à l'étude des RS est plus récent que celui de la sociologie et de la psychologie. Si les deux paradigmes précédents s'inscrivent dans une sociolinguistique dont l'objectif est de décrire avant tout l'engagement de la langue – des discours et dispositions envers la langue – dans la structuration sociale, le paradigme « discours et interaction » s'intéresse d'abord à la structuration linguistique elle-même, à savoir au moulage des RS dans le discours et aux ressources qu'elles représentent dans l'interaction sociale. On y retrouve une dynamique intéressante et constitutive entre agentivité et structure sociale.

Les approches concernées relèvent essentiellement de l'analyse du discours et de l'analyse conversationnelle. Partant du constat que le langage est à la fois vecteur et objet des RS, ces approches autorisent une analyse conjointe ou séparée aussi bien des formes linguistiques que des contenus des RS. L'énonciation et la séquentialité de la parole en permettent une observation privilégiée au travers de dispositifs méthodologiques de type qualitatif visant l'analyse de données orales. C'est dans la polysémie même du terme « social » que Py entrevoit les deux versants objet/vecteur et, par là, un aspect relevant de croyances figées prêtes à l'emploi (en termes de conversation) et un autre, plus dynamique, lié à la construction interactive du sens :

Le terme social est [ainsi] fortement polysémique. Les RS sont sociales à la fois en tant que croyances diffusées dans un groupe, disponibles à tous et à tout moment, et en tant que processus de construction interactionnelle. Le premier sens fait appel à des méthodes plutôt sociologiques, le second à des méthodes plutôt linguistiques (plus précisément à l'analyse du discours). (Py, 2000, p. 12)

Le formatage linguistique et discursif des RS se justifie par le fait que ces dernières existent et se diffusent dans le tissu social, *par* et *dans* le discours, lequel constitue leur milieu naturel privilégié, celui où elles se constituent, se façonnent, se modifient ou se désagrègent. Cela dit, à la suite de Py, l'on peut insister sur l'existence d'une forte intrication entre verbalisation et contenu d'une RS, conférant à la formulation un certain pouvoir de façonnage du contenu : « Le discours n'est pas un pur reflet de ce qu'il met en mots, mais il contribue à créer ce dont il parle » (Py, 2000, p. 6), ou encore : « la configuration discursive n'est pas un simple reflet d'une représentation qui existerait en soi, mais elle contribue à sa nature » (Py, 2000, p. 16).

On peut partir du constat que les RS prennent leur forme initiale dans des formules primitives stéréotypées (cf. théorie du « noyau »), fonctionnant comme une sorte de « prêt-à-parler » pour l'interaction, et font ensuite l'objet d'une dynamique d'adhésion/distanciation par un travail de reformulation (cf. « schèmes périphériques »). Les chercheurs ont proposé et décrit plusieurs types de modalisation des RS rendus visibles par l'analyse de corpus oraux, par exemple l'*atténuation*, la *thématisation* et la *dérive référentielle* ([Oesch-J]Serra et Py, 1997), que nous ne détaillons pas ici. Nous aimerions en revanche nous arrêter sur quelques notions qui permettent de penser, à travers une analyse du discours et de l'interaction, les tensions entre structure sociale et agentivité.

Le premier couple de notions propose une distinction entre *représentations de référence* et *représentations d'usage* (Py, 2000 et 2004). Les premières incarnent l'énoncé initial, soit une formulation sous-jacente « primitive », brute, appuyée par un historique de la mémoire collective et pouvant se réduire à une généralisation absolue de type « les X sont/ont Y ». Elles se matérialisent ainsi par des formes préfabriquées, décontextualisées et relèvent d'un implicite partagé pouvant être introduit par des éléments généralisants comme *théoriquement...* ou encore *on dit que...*. À l'inverse, les secondes tolèrent une variabilité de prises en charge énonciatives élaborées au fil de l'interaction, qui s'associent à un contexte pratique et discursif posé par une représentation de référence déjà activée. Elles sont donc « fabriquées », « contextualisées » et « explicites/explicitées », et peuvent impliquer des formules du type *pratiquement...*, *mais moi, je...*, qui se matérialisent de façon personnifiée dans un contexte donné. Arrêtons-nous sur un bref extrait d'entretien.

A : Tu penses [...] alors... que ça sert pas à grand-chose le bon allemand à Bienne ?

B : Non ça sert à rien du tout. Bon, rien du tout, c'est peut-être exagéré, mais c'est pas bien vu, c'est pas bien accepté, et puis ça crée une distance, ça crée une énorme distance parce que c'est toujours « du *sprichst besser deutsch als wir* » [tu parles mieux l'allemand que nous]

Dans cet échange, l'informateur A fait rebondir l'informatrice B en reformulant une représentation de référence en vigueur à Bienne, à savoir que « l'allemand standard est inutile ». L'informatrice procède alors à une modalisation qui remet en question l'étendue de la représentation, en l'atténuant au gré d'un usage personnalisant mettant en relief tout autant un décalage dans les pratiques communicatives de cette ville qu'une forme de supériorité dans la maîtrise du standard par cette informatrice.

Une autre opposition théorique reprend la tension entre structure sociale et agentivité. Il s'agit de l'opposition entre *représentations préconstruites* et *représentations co-construites* (Gajo, 2000 ; Cavalli et al., 2003). Pour Gajo, les représentations sont *sociales* pour deux raisons : d'une part, elles sont diffusées dans un groupe, partagées,

reconnues et/ou reconnaissables et largement implicites et stables. D'autre part, elles sont amenées à être négociées et proposées dans l'interaction ; elles sont donc explicites et changeantes (Gajo, 2000, p. 40). Dès lors, une représentation préconstruite présente une disponibilité immédiate pour l'interaction, elle relève d'un domaine d'usage (milieu institutionnel, professionnel, communauté, etc.) et est actualisée *dans* le discours (Cavalli *et al.*, 2003, p. 520). À l'inverse, une représentation co-construite est négociable dans la construction collaborative du sens et relève du contexte interactionnel. Elle est donc configurée *pour* et *par* le discours. Penchons-nous sur la séquence suivante.

- 484 G [moi je trouve heu . l'ACCUEIL en tout cas moi j'ai eu un: excellent (elles?)
 . &enfin c'est une classe y a que des filles mais . elles m'ont a- . vraiment
 accueillie TRES bien quoi c'était impressionnant (bon?) elles ont une
 bonne ambiance de classe/ mais . (aspiration) l'accueil moi je pensais pas
 j'avais un peu des préjugés X à Bienne les Romands et les Suisses allemands
 (rires) c'est quand même (deux/des préjugés?) .. euh: surtout de la part
 des Romands et:: en fait c'était vraiment: un super accueil très chaleureux/
 donc euh. c'est un truc que je recommanderais aux gens de faire des:&des
 échanges linguis-&tiques avec des Suisses allemands .. et puis de (casser ?) les
 préjugés parce que moi j'étais vraiment quelqu'un qui avait BEAUCOUP de
 préjugés quoi
- 485 Q hein hein
- 486 G et:
- 487 Q et ça les a tous cassés paf
- 488 G non mais je garde toujours (mes/les?) (rires) les les petites phrases ouais ben
 c'est les Suisses allemands/ . mais . je sais que quelque part les .. personnaliser
 euh: ya des camarades suisses allemandes que avec qui j- ben ouais/ qui
 sont vraiment très chouettes/ quoi . même si ya ya parfois des des différences
 de culture qui qui qui concordent PAS quoi . ya vraiment (les/des?) différences
 en: qui (se sentent/sont?) fortes/ je trouve . la manière de travailler est est:
 très différente/ .. [entre des Suisses allemands puis des Romands
- 489 Q [mhm mhm ... vous avez l'impression que quand vous parlez des Suisses allemands
 avec vos amis romands vous en parlez différemment/ .. maintenant
- 490 G je sais pas parce que j'en- . j'en parlais jamais personnel- personnellement je
 parlais des Suisses allemands ben . LES Suisses allemands [point c'est:
- 491 Q [mhm mhm (1')
- 492 G alors que maintenant ben c'est plus euh: LES personnes avec- dans la classe
 avec- avec qui je suis dans la [CLASSE donc euh
- 493 Q [mhm mhm
- 494 G ça fait déjà PERSONNELLEMENT c'est: c'est CERTAINS Suisses Allemands .
 mais: ouais c'est sûr que c'est positif
- (FNS-repr-Unine)

L'étudiante G évoque les effets de son échange linguistique. La dynamique entre représentations de référence et représentations d'usage est très perceptible. On voit aussi que l'avènement de ces dernières ne saurait invalider totalement les premières, qui continuent à jouer un rôle dans la structuration sociale. Le fait de garder les « petites phrases » du type « ben c'est les Suisses allemands » (488) permet sans doute de s'identifier à son groupe premier d'appartenance, d'être reconnu parmi les Romands – ou les Romands de Bienne. Cette préconstruction des représentations présente donc une utilité, même lorsque l'expérience personnelle a permis de remettre en question le

contenu même des représentations. Par ailleurs, c'est aussi sous l'effet de l'entretien que l'interviewée prend de la distance par rapport à ses propres représentations et discours et qu'elle arrive à entrer dans un processus de co-construction.

La dynamique entre pré- et co-construction peut se lire grâce une autre notion, celle de *référence «zéro»* (Gajo, 2000; Cavalli *et al.*, 2003; Borel et Gajo, 2006).

La disponibilité sociale externe des représentations s'organise souvent autour de points de référence plus ou moins stabilisés et emblématiques. Par exemple, en Suisse, il arrive régulièrement qu'une discussion sur le bilinguisme convoque la situation de Bienne, reconnue comme exemplaire [...]. Le point de référence, que nous appellerons «référence zéro», pourra ainsi être endogène ou exogène, c'est-à-dire relever de la situation locale, ou au contraire d'une autre situation [...]. Argumentativement, elle sera utilisée soit en phase soit en contraste avec l'argumentation, mais toujours pour la renforcer. (Gajo, 2000, p. 48)

Les arguments sont ainsi toujours contextualisés mais, d'abord, «localisés», c'est-à-dire élaborés et compris à partir d'espaces emblématiques, porteurs de valeurs reconnues. La circulation entre des espaces ou l'expérimentation à l'intérieur de ceux-ci peuvent permettre ainsi l'explicitation des RS et leur remise en question. C'est un des bénéfices des échanges linguistiques (voir séquence ci-dessus) et d'autres dispositifs éducatifs, comme nous le verrons dans la section 5. La référence «zéro» fonctionne donc comme un élément déclencheur apte à faire émerger d'autres représentations de référence et/ou à ouvrir un espace argumentatif orienté vers leur modalisation, dans une dynamique de co-construction interactive.

Certaines théories interactionnistes, notamment celles fondées sur l'analyse conversationnelle, mettent au centre la dimension co-construite et contextualisée des activités de discours, ce qui les conduit à mettre à distance la notion même de RS. Cette dernière présente en effet l'inconvénient de supposer une théorie référentielle du langage doublée d'une perspective cognitiviste. Or, les RS ne sont pas directement observables et ne sauraient se résumer à un mode de connaissance d'un monde donné. En analyse conversationnelle, on ne peut observer que des activités descriptives en contexte (Mondada, 1998), des activités de catégorisation. La notion de représentation n'a d'intérêt que lorsqu'elle est mobilisée par les acteurs eux-mêmes sous la forme de discours repris, cités, évoqués, présupposés :

[...] les locuteurs ne cessent de proposer des théories vernaculaires de la langue, qui sont élaborées et discutées en contexte, conformément aux visées locales des participants, afin de réaliser certaines tâches et activités, comme celle de trouver des raisons plausibles ou de conférer une intelligibilité à une situation particulière (Mondada, 1998, p. 143).

La dimension performative est donc centrale, si bien que les RS seront liées à des moyens d'agir, de se positionner, de placer les autres dans l'interaction. Cette dimension se retrouve de manière importante dans le fonctionnement même de l'école et dans certaines approches éducatives.

5. École, enseignement des langues et représentations sociales

L'école publique représente un lieu intéressant pour la dynamique des RS. D'une part, elle se définit comme l'émanation d'un projet social et en porte les valeurs. Elle fonctionne ainsi comme un point de repère structuré et structurant caractérisé par une certaine stabilité. D'autre part, elle veut contribuer à l'émancipation de citoyens libres et critiques. Son rôle dépasse donc la simple fonction de transmission. Ces deux mouvements en apparence contradictoires vont être examinés successivement dans les trois sous-sections suivantes.

5.1. *Structuration sociale : production et reproduction des représentations sociales à l'école*

Les institutions, en particulier publiques, se présentent comme des modalités particulières d'organisation sociale. Elles en constituent des points de repère en produisant de la *normalisation*. Ce processus se retrouve dans le langage, qui en est aussi le support. On pourra parler, par analogie avec les entreprises, de *company speak*, qui se laisse appréhender à deux niveaux. D'une part, le discours de l'entreprise ou de l'institution peut être entendu comme sa façon de s'exprimer, impliquant notamment le choix d'une ou de plusieurs langues (*corporate language*; voir, par exemple, De Vecchi, 2014). D'autre part, il peut être entendu comme le discours de l'institution, sur son fonctionnement ou sur les objets dont elle s'occupe. Si, comme nous l'avons posé ci-dessus, il existe un rapport constitutif entre le discours et les arguments qu'il véhicule, on ne doutera pas que les deux acceptions du *company speak* s'interdéterminent et impliquent un jeu serré entre discours et représentations sociales.

On ne doutera pas non plus que le processus de normalisation se tisse en partie dans les choix de langue et les modalités discursives. Si ce processus agit d'abord sur le fonctionnement même de l'institution, dans le cas d'une institution éducative, il exerce une influence sur son extériorité, autrement dit la société au sens le plus large. L'école publique est d'ailleurs une émanation de la société, qui la définit de manière plus ou moins démocratique. Au sein de l'école, la langue assume un rôle de premier plan, au moins pour trois raisons : (a) elle marque l'institution dans son identité, (b) elle constitue la voie de médiation vers tous les savoirs scolaires, (c) elle organise le lien avec la société.

Le premier outil de normalisation de l'école est la langue de scolarisation. Dans la didactique francophone, de nombreuses recherches ont progressivement érigé le français langue de scolarisation – FLSco – en domaine spécifique (voir notamment Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Chiss, 2005 et 2008), relevant à fois du français langue seconde et du français langue maternelle. L'intérêt majeur consiste à différencier la langue de scolarisation de la langue maternelle, la première se distinguant toujours dans une certaine mesure de la deuxième. Néanmoins, la distinction relève davantage de la théorie que de la réalité de terrain, où la notion de langue maternelle reste très présente et tend à mettre du côté de l'élève la responsabilité de gérer ses difficultés langagières pour adopter la *langue commune*. Comment se joue, dans ce contexte, le processus d'identification (voir points (a) et (c) ci-dessus) ? L'école est-elle – suffisamment – consciente qu'elle mobilise des formes discursives particulières (voir Vollmer, 2010) dans la langue de scolarisation (voir point (b) ci-dessus) ?

La mise en évidence d'une culture éducative n'est pas aisée, car elle se tresse dans la culture « tout court » et se transforme progressivement au gré des impulsions contextuelles. Elle devient toutefois plus visible et lisible lorsqu'on s'intéresse au parcours scolaire des élèves issus de la migration.

L'allemand vu par des élèves allophones

- 1EQ ouais ouais c'est ça\ et/ euh: bon vous avez fait un peu d'anglais euh à l'école mais autrement par exemple l'allemand est-ce que vous avez déjà entendu parler allemand\
- 2R [xxx]
- 3P [ouais à la télé]
- 4EQ à la télé/
- 5S mais moi je quand je vais la à la piscine en été il y a beaucoup d'Allemands/ ils sont tout le temps en train de parler j'comprends quelques mots ce qu'ils disent mais: parce qu'ça ressemble à l'anglais un petit peu
- 6EQ [hum hum]
- 7S mais: [pas tout]
- 8R [moi:]
- 9EQ autrement toi tu comprends un peu/
- 10R non: moi ((rires)) j'ai jamais eu anglais je sais rien/ et puis euh là-bas au Portugal on: on s'dit que pour parler le: l'allemand/ qu'avec une: comment ça s'appelle: . une pomme de terre bien chaude dans la langue ((rires))/ ça fait presque la même chose
- 11EQ oui
- 12R parce que c'est trop dur
- 13EQ oui oui
- 14R je comprends rien
- (projet PNR 33 – Unine/Unil)

L'enquêteur mène ici un entretien avec des élèves allophones arrivés en Suisse romande quelques mois auparavant. Il s'agit ici d'adolescents de 12-14 ans, originaires du Portugal et confrontés d'emblée à l'apprentissage de deux nouvelles langues, toutes deux nationales. Ils sont interrogés sur leur rapport à l'allemand, qu'ils doivent apprendre – comme L3 – en plus du français. Leur expérience sociale de cette langue est pour l'instant très limitée: contact par la télé (3) et à la piscine (5). Pour S, l'allemand est partiellement accessible grâce à la médiation de l'anglais. Pour R, l'allemand, qu'il qualifie de trop dur (12), est incompréhensible (14). Reste à savoir si l'adjectif « dur » se rapporte à l'esthétique de la langue ou à son apprentissage. On notera aussi que R se réfugie derrière une représentation stéréotypée circulant au Portugal, qui dit que bien parler allemand revient à parler avec une patate chaude dans la bouche (10). Si la source de cette représentation est portugaise, il se trouve qu'elle rejoint les discours usuels entendus en Suisse romande à propos de l'allemand, régulièrement qualifié de langue peu mélodieuse et difficile. Le fait qu'un élève allophone tienne ce genre de discours donne ainsi deux indications: d'une part, il n'entretient que peu de contacts personnels avec l'allemand; d'autre part, il reproduit les discours entendus auprès de ses camarades. Ce deuxième constat présente un intérêt particulier car, à travers l'appropriation d'un stéréotype, on peut sans doute mesurer le processus d'intégration d'un élève allophone.

Dès lors, si le stéréotype constitue, du point de vue de son contenu, un objet à dépasser dans et par le processus d'enseignement/apprentissage, il représente, du point de vue de son fonctionnement sociodiscursif, un point d'entrée dans le processus de scolarisation et, partant, une ressource provisoire sur le chemin de l'intégration. Si nous verrons plus loin comment l'école peut favoriser des approches didactiques permettant un travail sur les représentations des langues et le dépassement des stéréotypes, nous devons bien admettre que l'école elle-même se comprend par rapport à sa façon de placer les langues (par une politique linguistique implicite ou explicite) et d'en parler (langues plus ou moins valorisées). Les langues y sont rangées dans des espaces relativement clos et le plurilinguisme, pourtant vécu par les élèves allophones par exemple, ne constitue le plus souvent pas un objet didactique en tant que tel. Même les programmes d'enseignement bilingue sont en général discutés sur la base de représentations héritées de traditions scolaires monolingues, comme l'illustre l'extrait suivant.

Un petit mix spécial

- 24EQ Mais justement alors... pour commencer j'me demandais ces leçons d'appui fin ça s'appelle «appui d'allemand» et ça c'est assez unique parce que ... ils font pas ça dans les autres collèges
- 25BAR Non
- 26EQ Enfin en tout cas dans les autres classes *Prima* qu'on a observées ...
- 27MEL Alors dans (xxx) ça c'est assez particulier- (xxx)
- 28EQ Oui alors ça vient d'où-
- 29MEL On a-
- 30EQ C'est de l'initiative de quelqu'un (xxx)
- 31MEL On a accepté entre guillemets de... continuer *Prima*
- 32SAB Participer au projet *Prima* oui
- 33MEL Mais d'une façon assez particulière en disant que ben dans notre classe... par journée on essayait d'intégrer l'allemand au mieux donc par des rituels surtout (xxx) ((bruit d'objet)) se dire bonjour au revoir en allemand . chez moi j'faisais j'ai peut-être pu entendre qu'on me demande pour aller aux toilettes en allemand ... après comme j'suis pas bilingue toi t'es déjà un p'tit peu plus que moi mais c'est (nom de SAB) qu'est là aussi plus ... souvent que toi
- 34PA? Plus
- 35MEL C'est vrai que moi j'me sentais pas faire ... plus que ce genre de choses en allemand parce que voilà y a aussi les leçons d'allemand deux fois quarante-cinq minutes par semaine ... où on a une méthode der grüne Max
- 36EQ Oui
- 37MEL Voilà et puis le reste du temps . c'est *Prima* un petit peu spécial . et pis toutes les trois semaines elle vient deux semain- ... périodes dans notre classe pour ... appuyer un peu un p'tit peu ça
- 38EQ D'accord mhm
- 39MEL Donc c'est pour ça que c'est un petit mix spécial
- 40EQ Oui oui il m'semblait [...] donc ... ils ont pas un enseignement bilingue au sens strict c'est-à-dire y a pas de mathématiques en allemand

(Projet PRIMA – suivi scientifique 2016-17)

L'enjeu de l'échange consiste à qualifier le type d'enseignement dispensé dans une classe participant au projet PRIMA développé dans le canton de Neuchâtel. Ce projet porte sur l'introduction d'une immersion partielle en allemand dès le début de la scolarisation. Si l'exposition à l'allemand se fait à 50% du temps scolaire dans les deux premières années, le taux varie ensuite en fonction des possibilités de chaque établissement scolaire. La classe en question ici a dû recourir à un montage particulier. S'il n'y a pas de disciplines attribuées hebdomadairement à l'allemand, les enseignantes « ordinaires » tentent de maintenir, dans la vie de classe, quelques formules acquises en allemand (33) et comptent sinon sur une collègue spécialisée qui vient toutes les trois semaines mener des activités en allemand avec les élèves (37). Il ne s'agit donc pas d'un enseignement bilingue « au sens strict », comme le dit l'enquêteur en 40, ni d'un enseignement « traditionnel » de langue, soutenu notamment par un manuel, comme le souligne MEL en 35. Ce « petit mix spécial » (39) devient difficile à qualifier, car il s'aligne assez difficilement avec le projet institutionnel PRIMA (« c'est *Prima* un petit peu spécial », en 37). Même dans un projet bilingue, il s'agit de ranger les langues, de leur accorder un espace légitime et si possible monolingue. Cette représentation courante s'appuie elle-même sur une autre représentation, portant, elle, sur le bilinguisme (33). Cette représentation tend à réserver le qualificatif « bilingue » à des personnes qui fonctionnent de manière relativement symétrique dans deux ou plusieurs langues et qui, dans tous les cas, peuvent aller au-delà du recours à des formules rituelles de base (« j'me sentais pas faire ... plus que ce genre de choses en allemand », en 35). On accroche ensuite *tout naturellement* cette représentation à la représentation sur l'enseignement bilingue : il faut être bilingue pour dispenser un enseignement bilingue.

L'école se présente donc comme un lieu de production et de reproduction des RS. Le constat est sans doute plus fort en matière de langues, car elles font l'objet d'une très haute pertinence sociale. Dans ces conditions, les pratiques innovantes peinent souvent à s'installer sur leurs propres justifications. Cela dit, la permanence de certains discours sur les langues fonctionne aussi comme des points de repère qui permettent aux acteurs de l'institution de se reconnaître et de faire communauté. Cette structuration socio-institutionnelle n'empêche toutefois pas des positionnements individuels et une constante mise en débat favorisant l'agentivité.

5.2. Agentivité : didactique du plurilinguisme et action sur les représentations sociales

Si nous réfléchissons maintenant au niveau didactique, nous pouvons identifier un certain nombre d'approches ou de dispositifs qui prennent pour cible les RS sur les langues et les cultures. Nous pensons ici, en particulier, à la didactique du plurilinguisme (Moore, 2006 ; Candelier, 2008 ; Gajo, 2009 ; Troncy, 2014) et aux approches relevant de l'éducation au plurilinguisme. En tant que telle, la didactique du plurilinguisme exige, d'abord de la part de l'institution et ensuite pour les élèves, un déplacement du regard, qui ne doit plus envisager les langues seulement de manière isolée (approches singulières) mais les travailler ou les amener dans leurs articulations (approches plurielles, selon la terminologie de Candelier, 2008). Si l'on considère la distinction proposée par Beacco et Byram (2003), on opposera, au sein de la didactique du plurilinguisme, les approches relevant d'une éducation au plurilinguisme à

celles qui relèvent d'une formation plurilingue. Dans le premier cas, l'enjeu majeur de l'action éducative consiste à agir sur les RS et, derrière ces représentations, sur les valeurs attachées aux langues, aux cultures, aux communautés.

Nous pouvons citer trois approches d'éducation au plurilinguisme : la *pédagogie interculturelle*, la *biographie langagière* et l'*éveil aux langues*. La première recouvre une grande diversité de dispositifs et de projets qui visent à travailler à *partir de et sur* les représentations sociales issues de divers groupes culturels et/ou linguistiques. Le plurilinguisme se présente comme une valeur à saisir d'abord dans sa réalité sociale. L'échange linguistique, évoqué plus haut, peut servir une pédagogie interculturelle par une immersion volontaire dans une communauté dont on ne partage pas pleinement les codes. La deuxième approche (biographie langagière ; voir, par exemple, Molinié, 2006), veille à travailler les représentations de soi. Il s'agit d'une démarche réflexive destinée à mettre en valeur le répertoire langagier de l'élève et à articuler ses expériences sociolinguistiques. Par un guidage adéquat, on peut permettre à l'élève de prendre conscience de la diversité ou de l'hétérogénéité présente dans son répertoire et/ou dans celui de sa famille. La pluralité devient ainsi rapidement un trait régulier, ce qui contribue à la normaliser. La troisième approche (éveil aux langues ; voir notamment Candelier, 2003) constitue la plus emblématique et la plus aboutie de l'éducation au plurilinguisme. Elle vise une prise de conscience de la diversité présente dans l'environnement de l'élève, à commencer par sa classe. Cela passe notamment par la rencontre des langues à l'écrit (confrontation avec une variété de systèmes d'écriture, prise de conscience que toutes les langues ne s'écrivent pas de gauche à droite, etc.) et/ou à l'oral (attention à diverses sonorités, à des variations de ton, etc.), par la comparaison des langues, par le repérage de mécanismes langagiers généraux. Cette démarche, prônant une ouverture à la diversité, est souvent qualifiée de propédeutique, dans la mesure où elle prépare utilement à l'apprentissage des langues singulières. Si les RS sont nécessairement impliquées dans les expériences sociolangagières, il y aurait donc une utilité à identifier des approches permettant un travail *premier* et didactisé sur les représentations.

Une telle didactisation nous semble en effet nécessaire, car il n'est pas sûr que le seul contact avec la diversité ou l'altérité suffise à mettre en discussion les RS des élèves. D'une certaine manière, une agentivité sans didactisation pourrait contribuer au renforcement de la structure sociale existante. C'est pourquoi un échange linguistique, par exemple, devrait être préparé et/ou accompagné. La responsabilité ne doit pas être laissée tout entière à l'élève mais doit impliquer aussi l'institution et, en particulier, les enseignants. Leur action est capitale, car ils se trouvent au carrefour entre les savoirs savants (ceux de la science), qu'il s'agit de vulgariser, et les savoirs quotidiens (ceux des élèves), qu'il s'agit de rendre moins intuitifs. Cela comporte deux exigences : d'une part, demeurer proche des débats scientifiques sur les langues (par exemple, comprendre en quoi une notion comme celle de « translinguaging » peut venir revisiter celle de langue) et, d'autre part, connaître au mieux le répertoire des élèves et leur rapport aux langues. Ce double mouvement permet le processus de transposition didactique (Chevallard, 1991), au cœur de l'action éducative. Un tel processus se retrouve notamment dans la fabrication des manuels de langue.

5.3. La voix des manuels

Les manuels et guides pédagogiques pour l'(auto-)apprentissage des langues étrangères se présentent comme un lieu regorgeant de représentations, la plupart du temps axées sur les langues elles-mêmes, et souvent déclinées en termes d'accessibilité. Nous nous intéressons ici plus particulièrement à leurs encarts introductifs, considérés comme un genre de texte indicateur de différents degrés d'érudition et d'élaboration des RS, qui se veulent attrayantes pour l'apprenant. De fait, ces introductions exposent de manière condensée une certaine tension entre des RS quotidiennes – allant souvent à l'encontre d'un apprentissage facilité – et des RS plus savantes, supposées objectives, et orientées vers un accès à la langue sécurisant pour l'apprenant. Jouant sur cette tension, elles visent donc à « vendre » une forme d'équilibre propice à la motivation initiale de qui souhaite s'approprier une nouvelle langue. Cet équilibre peut être interprété comme une forme de neutralisation de RS « négatives » par l'apport de savoirs attestés, dans l'objectif de minimiser la difficulté inhérente au processus d'apprentissage. Nous y voyons en outre un lieu privilégié pour l'analyse de la mise en discours de RS de référence en confrontation avec différents types de savoirs, que ceux-ci soient de nature typologique, esthétique, démolinguistique, ou sociolinguistique de manière plus générale. Les différents ancrages de mise en discours observés impliquent donc des RS reposant sur les langues elles-mêmes, ou sur un déplacement/une relativisation de la notion de difficulté qui leur est inhérente. Ces RS reposent sur et/ou exploitent différents types de *discours* et *positionnements épilinguistiques*, au sens de Canut (2007) qui distingue les discours *évaluatifs/appréciatifs*, les discours *descriptifs* et les discours *prescriptifs*. Cette tripartition, pensée pour l'étude de la perception des pratiques langagières, peut s'appliquer à l'étude du genre de texte qui nous intéresse.

Ainsi, les discours *évaluatifs/appréciatifs* sont conditionnés par les discours antérieurs faisant appel à la dimension collective des RS. Il peut s'agir d'énoncés porteurs de jugements implicites et subjectifs sur les langues (opinions, sentiments, perception), pourvus d'une certaine « affectivité » à portée idéologique et/ou esthétisante. Dans les encarts introductifs, ils incluent également des formulations véhiculant des jugements sur l'accessibilité des langues, tendant à relativiser la notion de difficulté (en ciblant, par exemple, un niveau de structuration linguistique supposé plus régulier ou moins saillant en regard de la langue-source) ou, de manière plus absolue, à réduire la perception de la distance interlinguistique. Présents de manière récurrente dans les introductions de manuels, comme nous allons le voir au travers de quelques extraits, ces discours tablent sur une forte intrication entre l'individu et la collectivité et, partant, incarnent l'essence même de la dynamique des RS. On y recense notamment la présence de « normes fictives » en tant qu'« idéal pratique de la langue non étayé par des discours ou documents académiques » (Houdebine, 1994).

Les discours *descriptifs*, également présents dans les encarts introductifs, se composent de constats ou de données factuelles exempts de l'implication affective du sujet. Ils incarnent un positionnement épilinguistique « neutre » répondant à un besoin d'objectivité et d'exactitude. On peut les appréhender en vertu de la fonction informative qu'ils véhiculent, formée de savoirs déclaratifs, lesquels agissent parfois à l'encontre de RS fortement ancrées socialement. Cela dit, dans les manuels, les frontières entre les différents niveaux de savoirs scientifiques et leur degré d'élaboration/objectiva-

tion, impliquant un travail de vulgarisation orienté vers l'encouragement de l'apprentissage, restent mal délimitées et remettent en question l'utilité d'une transposition didactique ultérieure qui se voudrait favorable à l'accessibilité des savoirs linguistiques.

De manière prévisible, les *discours prescriptifs* portant directement sur les structures de la langue en termes d'infraction, de type *on ne dit pas...*, et qui impliquent un idéal de pureté non réalisé, au travers de normes de référence ou « normes de prestige », ne sont pas inventoriés en tant que tels dans les introductions de manuels. Néanmoins, les mouvements de distanciation/atténuation des RS peuvent passer par une forme de prescription portant précisément sur les *discours sur* et les croyances socialement ancrées. On distingue alors les discours *prescriptifs/descriptifs* : « ce n'est pas un patois, mais (bien) une langue¹³ » des discours *prescriptifs/appréciatifs* : « telle langue a la réputation d'être difficile: faux!¹⁴ ».

L'étude des encarts introductifs de manuels, ici principalement des méthodes ASSiMil, nous montre que la stratégie principale d'atténuation des RS chargées négativement en termes d'accessibilité consiste à combiner des discours *évaluatifs/appréciatifs* avec des discours de nature *descriptive*, comme l'indiquent les différents extraits que nous avons observés.

Parlé par environ 65 millions de personnes, l'italien est une langue latine dont l'apprentissage est relativement aisé pour un francophone. (ASSiMil)

Le roumain appartient au groupe des langues romanes – ce qui rend son apprentissage plus aisé pour les Français. (ASSiMil)

Le néerlandais est une langue assez facile. Il est très proche de l'allemand et a de nombreux traits communs avec l'anglais; côté vocabulaire, il a laissé au français (et à d'autres langues...) un lexique important. Autant de repères qui pourront faciliter votre apprentissage. (ASSiMil)

C'est le swahili standard qui est proposé dans cette méthode, une langue d'une régularité extrême [...] (ASSiMil)

Le basque a la réputation d'être une langue terriblement difficile – c'est faux. C'est simplement une langue fort différente dans sa structure des autres langues européennes, et c'est ce dépaysement qui étonne ceux qui s'attaquent à son étude. (ASSiMil)

[...] ce Lëtzebuergesch, que l'on considère habituellement comme une langue patchwork, comme un dialecte bâtarde culturellement mixte, mais qui est somme toute (et c'est ce qu'il s'agit de montrer) une langue non moins cohérente que les autres, si l'on s'en tient à ses articulations proprement linguistiques. (Schanen, 2004, Parlons luxembourgeois)

Ces différents extraits mobilisent, outre le recours à différents types de discours déjà mentionné, certaines propriétés que nous synthétisons comme suit : pour les discours *évaluatifs/appréciatifs*, une référence orientée majoritairement autour des critères linguistiques (« une langue X est plus/mieux structurée qu'une langue Y », en général la langue-source, soit le français dans notre cas; « une langue distante tend moins de pièges qu'une langue proche »), faisant recours aux notions de facilité/difficulté, simplicité, régularité, proximité interlinguistique, intercompréhension. Concernant les

¹³ ASSiMil *Le corse sans peine*

¹⁴ par exemple, ASSiMil, *Le basque unifié - initiation*

discours *descriptifs*, nous recensons autant de facteurs linguistiques (rattachement, parenté commune, proximité typologique, présence d'emprunts, alphabet commun) que sociolinguistiques (statut de langue; données factuelles, démolinguistiques). Comme déjà évoqué, les discours *prescriptifs*, peu présents, agissent à un niveau conceptuel, affectant des représentations se trouvant dans les deux types de discours précédents, qui s'inscrivent *de facto* dans un niveau méta hiérarchiquement supérieur.

Comme on le voit dans plusieurs de ces extraits, bousculer certaines RS implique d'en stabiliser d'autres, par exemple le fait que la ressemblance interlinguistique et la régularité du système facilitent l'apprentissage. Les méthodes de langue, comme les enseignants, se posent en médiatrices des apprentissages. Venir chercher les apprenants suppose alors d'adopter un discours techniquement allégé et convivial (voir, dans l'extrait ci-dessus concernant le néerlandais, l'expression « côté vocabulaire »).

6. Conclusion

Dans cet article, nous avons approché les représentations sociales du point de vue de l'interaction entre l'individu et la société, ou entre l'agentivité ou la structure sociale. Le langage jouant un rôle central dans cette interaction, nous avons examiné plusieurs paradigmes de recherche en linguistique concernés par l'étude des RS du point de vue de la prise en compte du caractère dynamique des représentations. Cette analyse montre que, si l'on observe des différences épistémologiques et méthodologiques entre les différents courants de recherche, ils ont en commun de proposer une interprétation de la place de l'individuel et du social dans la construction des RS ayant la langue comme vecteur et comme objet. La rétrospective historique a permis de voir que le poids de chacune de ces composantes est variable suivant le paradigme de recherche, mais on peut aussi arriver à la conclusion que les deux dimensions – la structure sociale et l'agentivité – sont constitutives des représentations. En effet, d'un côté, nous avons besoin de la structure sociale pour rendre compte, par exemple, de la persistance de certaines croyances et pratiques sociales, comme la discrimination. De l'autre, nous constatons quand même que le monde et ses représentations changent, ce qui amène à reconnaître le rôle de l'agentivité. La question qui se pose alors est de savoir comment rendre compte de l'interaction de ces deux dimensions. Un constat qui se dégage de l'examen des différents paradigmes est que l'analyse seule des discours des acteurs sociaux pourrait mener à grossir le poids de l'intentionnalité dans leur agissement, tout en diminuant l'incidence des enjeux de légitimité (structure sociale), dont on ne peut rendre compte qu'en reconnaissant le rôle des acteurs sociaux qui définissent cette légitimité. La diminution ou l'effacement du rôle de la structure sociale ne sont pas étonnants quand on sait que l'existence et l'effet de la structure peuvent être indépendants de la connaissance dont ils sont les objets dans le discours des acteurs sociaux. C'est notamment pour cette raison que Sealey et Carter (2004) proposent, dans le cadre de la sociologie réaliste, de considérer que les propriétés agentives et structurelles relèvent de deux dimensions différentes, les secondes étant marquées par l'antériorité, la durabilité ainsi que par le pouvoir d'habilitation et de contrainte.

À cet égard, l'école publique se présente comme un terrain de choix pour observer ces deux dimensions des RS. La structuration sociale *de* et *par* l'école se retrouve, d'une part, dans l'appropriation de discours circulants (sur les langues et les cultures, notamment) et, d'autre part, dans la mobilisation de la langue de scolarisation et de

son capital symbolique. Pour s'intégrer, un élève migrant doit s'approprier ce capital et ces discours. En même temps, l'école est un lieu de mise en débat et de renforcement de la capacité de positionnement de chacun (agentivité). Certaines approches font d'ailleurs du travail sur les RS leur objet. Agir sur les représentations, en particulier lorsqu'il s'agit de la langue et du plurilinguisme, demeure toutefois un projet délicat. En effet, les RS peuvent être liées aussi bien à des savoirs qu'à des idées. Si l'action sur les savoirs semble suffisamment calibrée à travers le processus de transposition didactique, il en va autrement d'une éventuelle action sur les idées, très souvent liées aux idéologies. L'école et les enseignants sont-ils habilités à agir sur les idéologies ? Pour répondre à cette question¹⁵, il convient sans doute de passer par la notion de savoir-être. Pour l'illustrer, nous prenons deux exemples concrets tirés du Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP ; voir Candelier *et al.*, 2007) :

A-9.2.3: Considérer ses représentations et ses attitudes face au bilinguisme/au plurilinguisme/aux pratiques culturelles mixtes comme questionnables

A-19.1: Disponibilité à modifier ses connaissances/représentations en vue de l'apprentissage des langues lorsqu'elles peuvent apparaître comme peu favorables à l'apprentissage {préjugés négatifs}

Dans le premier cas, il s'agit seulement de prendre conscience de ses représentations et de ses attitudes et d'être prêt à les questionner. Ce savoir-être n'implique pas d'adopter une idéologie, mais de développer une posture critique face à toute idéologie. Un tel projet éducatif relève avant tout d'une justification intellectuelle, même s'il n'est pas pour autant vide au niveau idéologique. Dans le deuxième cas, on prône une capacité d'adaptation et de transformation de ses préjugés linguistiques. Cette capacité ne répond toutefois pas à un projet idéologique, mais à une utilité pratique. En effet, l'adaptation des RS peut jouer un rôle important dans le parcours d'apprentissage et, à elle seule, lever des obstacles vers l'atteinte de buts fixés par l'apprenant ou par l'institution. Cette façon d'envisager les savoir-être, en termes de questionnement et de visée pratique, reste selon nous dans le mandat de l'école en termes de transformation des RS.

¹⁵ Cf. aussi, à ce sujet, le texte de D. Elmiger ici-même.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris: Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.
- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Oxford: Addison-Wesley.
- Baxter, J. (2016). Positioning language and identity. In S. Preece (ed.), *The Routledge handbook of language and identity* (pp. 34-49). London: Routledge.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
- Bell, A. (2016). Succeeding waves seeking sociolinguistic theory for the twenty-first century. In N. Coupland (ed.), *Sociolinguistics: theoretical debates* (pp. 391-414). Cambridge: Cambridge University Press.
- Borel, S. & Gajo, L. (2006). Les références diatopiques dans l'argumentation autour du bilinguisme: l'emblème biennois. *TRANEL*, 43, 49-69.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4/5), 585-614.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5(1), 65-90.
- Candelier, M. (éd.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Candelier, M. et al. (2007). *CARAP: cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes (CELV).
- Canut, C. (2007). *Une langue sans qualité*. Limoges: Lambert Lucas.
- Cavalli, M., Coletta, D., Gajo, L., Matthey, M. & Serra, C. (2003). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Aoste: Istituto Regionale di Ricerca Educativa.
- Chevallard, Y. (1991, 2^e éd.). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chiss, J.-L. (2005). Enseigner et apprendre en français: des « langues » de l'école aux discours didactiques. *Le français dans le monde: recherches et applications*, no spécial janvier, 59-64.
- Chiss, J.-L. (dir.). (2008). *Immigration, école et didactique du français*. Paris: Didier.
- Costa, J., Lambert, P. & Trimaille, C. (2012). Idéologies, représentations et différenciations sociolinguistiques: quelques notions en question. *Cahiers d'atelier de sociolinguistique*, 6, 247-266.
- Coupland, N. (2007). *Style: language variation and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Coupland, N. & Jaworski, A. (2004). Sociolinguistic perspectives on metalanguage: reflexivity, evaluation and ideology. In A. Jaworski, N. Coupland & D. Galasinski (eds), *Metalanguage: social and ideological perspectives* (pp. 15-51). Berlin: Mouton de Gruyter.
- De Bres, J. (2013). Language ideologies for constructing inclusion and exclusion: identity and interest in the metalinguistic discourse of cross-border workers in Luxembourg. In E. Barat, P. Studer & J. Nevkapil (eds), *Ideological conceptualizations of language: discourses of linguistic diversity* (pp. 57-83). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- De Vecchi, D. (2014). Company-speak : an inside perspective on corporate language. *Global Business and Organizational Excellence*, 33(2), 64-74.
- Duchêne, A. (2011). Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme : l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs. *Langage et société*, 136, 81-108.
- Duchêne, A. (2016). Investissement langagier et économie politique. *Langage et société*, 3, 73-96.
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, VI.
- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (2005). Attitude research in the 21st century: the current state of knowledge. In D. Albarracín, B.T. Johnson & M.P. Zanna (dirs), *The handbook of attitudes* (pp. 743-767). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field. *Journal of sociolinguistics*, 12(4), 453-476.
- Eckert, P. (2012). Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, 41, 87-100.
- Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (éds), *Perspectives cognitives et conduites sociales. Tome 1 : Théories implicites et conflits cognitifs* (pp. 143-150). Cousset : Delval.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 204-219). Paris : Presses universitaires de France.
- Gajo, L. (2000). Disponibilité des représentations sociales : approche linguistique. *TRANEL*, 32, 39-53.
- Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Les langues modernes*, 4, 15-24.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Garrett, P., Coupland, N. & Williams, A. (2003). *Investigating language attitudes*. Cardiff : University of Wales Press.
- Grin, F., Sfreddo, C. & Vaillancourt, F. (2010). *The economics of the multilingual workplace*. London : Routledge.
- Gueunier, N. (1997). Représentations linguistiques. In M.-L. Moreau (dir.), *La sociolinguistique : concepts de base* (pp. 246-252). Sprimont : Mardaga.
- Guimelli, C. (dir.). (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel ; Paris : Delachaux & Nestlé.
- Heller, M. (2011). La francophonie et ses contradictions : multiples positions, multiples intérêts. *Sociolinguistic Studies*, 5(3), 423-439.
- Hockett, C.F. (1963). The problem of universals in language. In J.H. Greenberg (ed.), *Universals of language* (pp. 1-22). Cambridge : The MIT Press.
- Houdebine, A.-M. (1993). De l'imaginaire des locuteurs et de la dynamique linguistique : aspects théoriques et méthodologiques. In M. Francard (éd.), *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques* (pp. 31-40). Leuven : Peeters ; Louvain-la-Neuve : Institut de linguistique.
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (eds), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London : Penguin.
- Irvine, J. (1989). When talk isn't cheap : language and political economy. *American ethnologist*, 16, 248-267.
- Irvine, J. (2001). 'Style' as distinctiveness : the culture and ideology of linguistic differentiation. In P. Eckert & J.R. Rickford (eds), *Style and sociolinguistic variation* (pp. 21-43). Cambridge : Cambridge University Press.

- Irvine, J. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P.V. Kroskrity (ed.), *Regimes of language: ideologies, politics, and identities* (pp. 35-84). Santa Fe: School of American Research Press.
- Jakobson, R. (1978). *Essais de linguistique générale*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Lambert, W.E., Hodgson, R.C., Gardner, R.C. & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(7), 44-51.
- Lipiansky, E.M. (1991). Représentations sociales et idéologies: analyse conceptuelle. In V. Aebischer, J.-P. Deconchy & E.M. Lipiansky (éds), *Idéologies et représentations sociales* (pp. 35-63). Cousset: DelVal.
- Lucy, J.A. (1996). The scope of linguistic relativity: an analysis and review of empirical research. In J.J. Gumperz & S.C. Levinson (eds), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 2-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Molinié, M. (éd.). (2006). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Le français dans le monde: recherches et applications*, 39.
- Mondada, L. (1998). De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte. *Cahiers de praxématique*, 31, 127-148.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.
- Moreau, M.-L., Bouchard, P., Demartin, S., Gadet, F., Guerin, E., Harmegnies, B., Huet, K., Laroussi, F., Prikhodkine, A., Singy, P., Thiam, N. & Tyne, H. (2007). *Les accents dans la francophonie: une enquête internationale*. Bruxelles: Service de la langue française.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (dir.). (1984). *Psychologie sociale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Niedzielski, N. & Preston, D.R. (2003). *Folk linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Oesch-Serra, C. & Py, B. (1997). Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute. *TRANEL*, 27, 29-49.
- Piller, I. (2001). Naturalization language testing and its basis in idéologies of national identity and citizenship. *The International Journal of Bilingualism*, 5(3), 259-277.
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: an introduction to applied sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage.
- Preston, D.R. (1999). A language attitude approach to the perception of regional variety. In D.R. Preston (ed.), *Handbook of perceptual dialectology* (Vol. 1) (pp. 359-373). Amsterdam: John Benjamins.
- Preston, D.R. (2010). Variation in language regard. In P. Gilles, J. Scharloth & E. Ziegler (eds), *Variatio delectat: empirische Evidenzen und theoretische Passungen sprachlicher Variation* (pp. 7-27). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Prikhodkine, A. (2018). Language regard and sociolinguistic competence of non-native speakers. In B. Evans, E. Benson & J. Stanford (eds.), *Language regard: methods, variation, and change* (pp. 218-235). Cambridge: Cambridge University Press.
- Prikhodkine, A. & Correia Saavedra, D. (2016). Pratiques langagières légitimes et ethnicité: quels rapports? In L. Arrighi & A. Boudreau (éds), *Langue et légitimation: la construction du locuteur francophone* (pp. 107-126). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Prikhodkine, A. & Gajo, L. (2019). Entre volonté et contrainte: suffit-il de le vouloir pour devenir francophone? *Cahiers de linguistique*, 45(1), 33-50.

- Prikhodkine, A. & Preston, D.R. (eds). (2015). *Responses to language varieties: variability, processes, and outcomes*. Amsterdam : John Benjamins.
- Provost, V., Yzerbyt, V., Corneille, O., Désert, M. & Francard, M. (2003). Stigmatisation sociale et comportements linguistiques : le lexique menacé. *Revue internationale de psychologie sociale*, 16(1), 177-200.
- Py, B. (2000). Représentations sociales et discours : questions épistémologiques et méthodologiques. *TRANEL*, 32, 5-20.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154, 6-19.
- Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales : état des lieux et perspectives*. Sprimont : Mardaga.
- Ryan, E., Giles, H. & Richard, S. (1982). An integrative perspective for the study of attitudes towards language variation. In E. Ryan & H. Giles (dirs), *Attitudes towards language variation* (pp. 1-19). London : Edward Arnold.
- Sealey, A. & Carter, B. (2004). *Applied linguistics as social science*. London : Continuum.
- Sherif, M. (1967). Introduction. In C.W. Sherif & M. Sherif (eds), *Attitude, ego-involvement, and change* (pp. 1-5). New York : Wiley.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P.R. Clyne, W.F. Hanks & C.L. Hofbauer (eds), *The elements: a parasession on linguistic units and levels* (pp. 193-247). Chicago : Chicago Linguistic Society.
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language and Communication*, 23(3/4), 193-229.
- Soukup, B. (2015). Mixing methods in the study of language attitudes. In A. Prikhodkine & D.R. Preston (eds), *Responses to language varieties: variability, processes and outcomes* (pp. 55-84). Amsterdam : John Benjamins.
- Troncy, C. (dir.). (2014). *Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures : autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français langue de scolarisation pour une didactique réaliste*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Vollmer, H. (2010). *Sciences : une démarche et des points de référence : éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage des sciences (fin de la scolarité obligatoire)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Woolard, K.A. (1998). Language ideology as a field of inquiry. In B.B. Schieffelin, K.A. Woolard & P.V. Kroskrity (eds), *Language ideologies: practice and theory* (pp. 3-47). Oxford : Oxford University Press.
- Znaniecki, F. (1940). *The social role of the man of knowledge*. New York : Columbia University Press.

Faut-il de « meilleures » représentations pour l'enseignement/apprentissage des langues ? Une réflexion

Daniel Elmiger

Université de Genève

Introduction

Les représentations, qu'elles soient individuelles ou sociales, sont un objet d'étude fascinant : si l'on est sensibilisé à les repérer – ou à en soupçonner l'influence, car il n'est pas toujours aisé de les repérer directement –, on peut les retrouver partout où l'être humain est amené à comprendre le monde, à lui donner un habit verbal ou à y agir d'une autre manière.

Leur importance varie bien sûr en fonction de la manière dont on les définit. Dans cette contribution, j'utilise une définition très large : les représentations sociales sont, pour moi, ce qui permet à l'être humain de comprendre et s'expliquer le monde – et d'en avoir une image (une re-présentation) mentale : une théorie ou explication interne (de « sens commun », selon Guimelli, 1994, p. 12) que nous avons du monde. Cette image n'est ni nécessairement fidèle ni réfléchie – bien au contraire, elle est probablement nourrie de toutes sortes de sources : en partie des contacts avec les objets ou concepts représentés, en partie aussi d'émotions, de (vrais ou faux) souvenirs, d'opinions, de croyances, d'échanges verbaux à leur égard, etc. Si l'on considère les représentations de manière aussi large, il est quasi impossible de sous-estimer leur influence et leur portée.

Malgré cette importance que je lui attribue, force est d'admettre que la notion de représentation n'est pas précise et se superpose – ou, selon le point de vue théorique, s'oppose – à plusieurs autres notions, comme

- les savoirs, que l'on peut considérer comme la face consciente et raisonnée des représentations, c'est-à-dire comme ce qui peut être consciemment mobilisé – contrairement aux représentations, qui échappent, en tant que « savoir naïf » (Moscovici, 1961, p. 10), à une élaboration cognitive consciente ;
- les idées reçues (ou clichés, préjugés, stéréotypes, etc.) que l'on peut voir comme des représentations simplifiées, stylisées – et qui présentent parfois des traits largement démesurés ;

- les idéologies et doctrines, qui sont des systèmes de pensée structurés qui sont sujets à interprétation et qui peuvent faire l'objet d'un enseignement, par exemple. dans un système de croyances politique, économique ou religieux;
- ou les fantasmes, que je considère comme des représentations psychologiques élaborées dans lesquelles interviennent les désirs et craintes du sujet.

On peut par ailleurs se demander dans quelle mesure les représentations sont proches des opinions, que j'envisage comme une élaboration plus ou moins consciente et énoncée d'une représentation: il semble clair qu'elles se nourrissent des représentations, mais dans la mesure où elles sont plus explicites et mises en paroles, elles sont aussi tributaires d'autres sources cognitivement disponibles, comme les savoirs, idéologies, etc.

Il est difficile de savoir si l'on peut distinguer clairement ces différents éléments, d'autant plus qu'ils s'influencent certainement mutuellement. Je partage donc le point de vue de Guimelli (1994, p. 12), pour qui les représentations sont « l'ensemble des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné ». Certaines parties de cet ensemble sont conscientes (ou conscientisables), tandis que d'autres ne le sont pas – ou seulement difficilement.

À l'instar d'autres auteurs, je suis d'avis que les représentations sont étroitement liées aux *attitudes*, c'est-à-dire le positionnement ou l'orientation (favorable ou défavorable) que l'on peut avoir par rapport à un objet – et qui peut se traduire dans les actions que le sujet entreprend ou peut envisager.

Les représentations dans l'enseignement/ apprentissage des langues

Si l'on prend comme exemple l'enseignement/apprentissage des langues¹, on peut repérer toutes sortes de représentations: celles qui touchent les langues enseignées (par exemple, l'allemand en Suisse romande est souvent représenté comme langue complexe, difficile à apprendre et aux consonances rauques); il existe aussi des représentations que l'apprenant peut avoir par rapport à lui-même (« je suis nul·le pour les langues ») ou par rapport à l'apprentissage (« il faut apprendre son vocabulaire si on veut apprendre une langue »), etc. Il va de soi que les exemples donnés ne sont que des illustrations simplifiées et quelque peu stéréotypées.

À côté de cela, il existe aussi des savoirs qui accompagnent les représentations: des savoirs de type grammatical (« en allemand, il y a trois genres », « dans une subordonnée, le verbe se met à la fin »), linguistique (« l'allemand est une langue germanique »), politique (« en Suisse, l'allemand est une langue nationale »), sociale (« en Suisse allemande, les gens parlent en général un dialecte, pas l'allemand standard »), etc.

Les idées reçues existent aussi bien sur la langue même (« l'allemand est une langue peu chantante »), sur les régions où on la parle (« en Suisse allemande, on préfère répondre en anglais qu'en allemand standard ») et sur leurs aspects culturels (« en

¹ De nombreux travaux ont thématisé les représentations individuelles ou collectives dans le domaine scolaire. Je me limite à quelques titres isolés: Commission française pour l'UNESCO (1995); de Pietro (1994); Matthey (1997), et plus récemment, Waltermann (2016). D'autres travaux fournissent des compléments précieux du point de vue social et politique (Grin *et al.*, 2015) ou historique (Extermann, 2013).

Allemagne, on boit des bières en mangeant des saucisses»). Enfin, les représentations peuvent donner naissance à des attitudes tant négatives («je suis nul·le pour les langues») que positives («j'ai de la facilité avec les langues, donc je me réjouis d'apprendre l'allemand»).

Le fait qu'il existe des représentations n'est en soi ni positif ni négatif, mais cela témoigne du fait que nous nous faisons une certaine idée du monde : une idée qui peut être plus ou moins fidèle, plus ou moins favorable pour nous ou d'autres. Sans représentation du monde, il est difficile de l'appréhender. Cela vaut aussi – et tout particulièrement – pour l'école, un monde où les apprenant·e·s sont amené·e·s à revoir leurs premières représentations, acquises notamment dans le cadre familial (où elles peuvent rester plutôt implicites). L'école est le lieu où certaines représentations sont objectivées, tantôt en accord, tantôt en désaccord avec celles que l'enfant avait auparavant élaborées. Cela se fait notamment dans l'interaction, qu'elle soit verbale ou non verbale : si certaines représentations sont sociales, c'est parce qu'elles font l'objet de nombreuses interactions. C'est dans l'échange verbal notamment que les éléments centraux des représentations (le noyau, selon la théorie d'Abrić, 1994) se négocient et se figent.

Mais l'école est aussi le lieu où de nombreuses nouvelles représentations naissent : je pense par exemple à celles qui sont en lien avec le métier d'élève, avec l'apprentissage et la réussite scolaires ou avec les nouvelles branches auxquelles l'élève est confronté·e. Les langues en font partie, même pour les élèves qui grandissent dans un environnement bi- ou plurilingue : d'instruments de communication, les langues deviennent, à l'école, des matières scolaires ; d'autres facettes s'ajoutent alors à l'aspect communicatif : la langue se travaille – d'ailleurs souvent sans réelle intention communicative – et elle devient objet d'évaluation et objet évalué.

Un exemple provenant de la Suisse alémanique permet d'illustrer l'influence de l'école sur l'apprentissage de la langue de scolarisation : il est connu que la plupart des enfants alémaniques, qui parlent d'abord un dialecte alémanique à la maison, acquièrent, parfois à côté d'autres langues, des notions d'allemand standard (Schneider, 1998 ; Suter Tufekovic, 2008), bien avant que l'allemand standard ne devienne la langue de scolarisation. Il semble que les enfants intègrent ces compétences en allemand standard de manière décontractée et libre dans leur quotidien, par exemple dans les jeux et leur manière de parler.

Malgré ces compétences avérées, les élèves « apprennent » à l'école que l'allemand standard n'est pas une variété que l'on est censé·e aimer et parler couramment (Häcki Buhofer et Burger, 1998) : pour nombre d'élèves, il devient ainsi une langue éloignée et malaimée au point que beaucoup finissent par le considérer comme une langue étrangère qui s'oppose au dialecte qui, en tant que vecteur de communication privée et immédiate, échappe ainsi à la sphère d'influence de l'école. Ainsi, l'école fonctionnerait comme un lieu où l'on « désapprend » les connaissances informelles en allemand standard, tout en « apprenant » la représentation selon laquelle cette variété ne fait pas vraiment partie du répertoire linguistique des Alémaniques.

Cela ne signifie aucunement que l'école est seulement un lieu où les représentations et les attitudes se détériorent, loin de là ! On peut y découvrir et apprendre tant de choses que chaque élève peut y trouver son compte. Mais il est indéniable que le cadre scolaire, de par ses contraintes et son fonctionnement, contribue aussi à modeler les représentations et attitudes négatives. En Suisse, cela concerne entre autres l'enseignement et l'apprentissage des langues nationales – notamment l'allemand en Suisse romande et le français en Suisse alémanique –, pour lesquelles il semble bien plus difficile – notamment en comparaison avec l'anglais – d'éveiller une curiosité et l'envie de les apprendre : ne s'agit-il pas de langues difficiles, parlées par bien moins de personnes dans le monde que l'anglais – et parfois même dans une variété dialectale seulement, comme l'allemand dans la partie germanophone du pays ?

Liens entre bonnes représentations et réussite scolaire

Aussi importants que soient les rapports représentationnels que l'élève peut avoir avec une branche scolaire et le cadre dans lequel il ou elle l'apprend (les enseignant-e-s, les méthodes utilisées pour la travailler ou l'évaluer), il est difficile de savoir de quelle nature est le lien entre les représentations et la réussite. Il est certes probable que des représentations favorables provoquent des attitudes favorables, susceptibles d'entraîner une meilleure motivation (intrinsèque) qui permet à l'apprenant-e d'obtenir de meilleurs résultats. Mais est-ce nécessairement le cas et est-ce que cela va toujours dans ce sens – ou peut-être aussi dans le sens inverse : de bons résultats susciteraient-ils des représentations et attitudes plus favorables ? Ou se pourrait-il que la réussite soit parfois indépendante d'une attitude positive ou négative ?

Idéalement, il serait souhaitable de pouvoir mesurer précisément l'effet des représentations sur l'apprentissage. En partie, cela a été fait et on peut tout à fait constater des corrélations entre les attitudes positives et la réussite – et l'inverse (cf. par exemple Sieber, 2015). Mais peut-on en conclure un lien de causalité ? Rien n'est moins sûr : à mon avis, les liens entre les représentations et la réussite scolaire sont trop complexes pour qu'on puisse les mesurer – et encore moins les instrumentaliser afin d'en augmenter l'impact.

En effet, on serait tenté de postuler que de « meilleures » représentations et attitude sont la voie royale pour augmenter le rendement de l'enseignement scolaire. Mais que signifie « meilleur », par rapport aux représentations que l'élève peut avoir par rapport à une langue étrangère ou sa réussite en tant qu'apprenant-e ? S'agit-il de représentations plus correctes – ou plus positives ? Les deux facettes ne sont pas nécessairement liées : je peux me représenter une chose de manière très simplifiée, voire fausse, tout en ayant une attitude positive, tout comme je peux éprouver une attitude négative par rapport à un objet dont j'ai une représentation détaillée et « juste ».

Quel est le rôle de l'école dans la transformation des représentations que les élèves ont des objets scolaires et de leur propre apprentissage ? On trouve à l'école tous les éléments propres aux fonctions sociales des représentations : on y établit des codes communs socialement partagés auxquels l'individu peut adhérer ou pas. Ces codes justifient l'école en tant que telle et les enseignements qu'elle donne ; en même temps, ils contribuent à créer ou maintenir une identité de groupe (fonction identitaire) et orientent les pratiques. Tout cela sans que tous les acteurs soient pleinement conscients de ce que cela implique et comment chacun-e y contribue.

L'école doit-elle – et, plus fondamentalement peut-elle – améliorer les représentations des élèves ? Tout porte à croire que la réponse est affirmative et, en partie, cet objectif est reconnu et figure dans les plans d'étude : ainsi, « Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage » est l'une des quatre finalités que le domaine *Langues* est censé développer selon le *Plan d'études romand* (CIIP, 2010), c'est-à-dire le programme scolaire pour la scolarité obligatoire dans la partie francophone de la Suisse. On y lit : « L'enseignement/apprentissage du français et des langues étrangères doit également permettre de développer chez les élèves des attitudes de curiosité et d'intérêt à l'égard des langues et du langage, d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle, et de favoriser la motivation à apprendre d'autres langues et à s'ouvrir aux autres ». L'apport de l'école, pour la construction et l'élaboration des représentations sociales, est indéniable, mais on peut se demander si c'est un objectif premier – ou secondaire – par rapport à d'autres objectifs comme, dans notre cas, l'apprentissage des langues étrangères.

Enseigner les attitudes ou permettre qu'elles évoluent ?

Quel est ainsi le rôle de l'école dans le développement des représentations et des attitudes ? À mon avis, il est difficile de répondre à cette question. Peut-être vaut-il mieux la poser différemment : quel n'est pas son rôle ? Il me semble que son but ne doit pas être la « transmission » de représentations ou d'attitudes positives, car celles-ci sont plutôt un résultat de l'apprentissage, pas son objectif premier. Mais l'école peut – et doit – être consciente qu'elle agit sur les représentations et qu'elle peut contribuer à les remettre en question, notamment lorsqu'elles s'avèrent nuisibles pour l'élève, par exemple s'il ou elle se représente comme mauvais-e apprenant-e ou si la langue cible est perçue de manière trop négative : dans ces cas, un travail de remise en question des représentations et attitudes peut s'avérer utile.

Pour moi, un bon enseignement des langues devrait surtout permettre aux élèves d'enrichir leurs représentations, par de multiples contacts avec la langue cible (via un input riche, des échanges variés et d'autres façons d'entrer en contact avec la langue et les personnes qui la parlent) et par un enseignement qui permette à l'élève de sortir de son rôle d'apprenant-e amorphe et ignorant-e pour devenir un acteur capable de se servir de la langue dès le début et d'augmenter son autonomie tout au long de son apprentissage. Ainsi, l'école devrait fournir un cadre où les représentations peuvent se développer favorablement plutôt qu'essayer de vouloir transmettre celles qu'elle considère comme particulièrement souhaitables.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-84). Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé.
- Commission française pour l'UNESCO. (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris : Commission française pour l'UNESCO.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP.
- De Pietro, J.-F. (1994). Une variable négligée : les attitudes. Représentations culturelles de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand. *Éducation et recherches*, 1, 89-111.
- Extermann, B. (2013). *Une langue étrangère et nationale : histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790-1940)*. Neuchâtel : Alphil.
- Grin, F., Amos, J., Faniko, K., Fürst, G., Lurin, J. & Schwob, I. (2015). *Suisse – Société multiculturelle : ce qu'en font les jeunes aujourd'hui*. Glaris ; Coire : Éditions Rüegger.
- Guimelli, C. (1994). Présentation de l'ouvrage. In C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 11-24). Neuchâtel ; Paris : Delachaux et Niestlé.
- Häcki Buhofer, A. & Burger, H. (1998). *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen*. Stuttgart : Franz Steiner.
- Matthey, M. (éd.). (1997). *Les langues et leurs images*. Lausanne : LEP ; Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France (PUF).
- Schneider, H. (1998). "*Hochdeutsch – das kann ich auch*": der Erwerb des Hochdeutschen in der deutschen Schweiz : eine Einzelfallstudie zur frühen mündlichen Sprachproduktion. Bern : Peter Lang.
- Sieber, J. (éd.). (2015). *Évaluation des compétences en allemand de 6^e année de la scolarité obligatoire vaudoise*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- Suter Tufekovic, C. (2008). *Wie mehrsprachige Kinder in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch umgehen : eine empirische Studie*. Bern : Peter Lang.
- Waltermann, E. (2016). *Représentations du savoir disciplinaire dans l'enseignement des langues étrangères : le cas des enseignants genevois* (thèse de doctorat). Genève : Université de Genève, FPSE.

Second Foreign Languages in the Swedish school context: The attitudes of school leaders¹

Jonas Granfeldt*, Susan Sayehli** & Malin Ågren*

*Lund University, Sweden, ** Stockholm University, Sweden

1. Introduction

The role and status of Second Foreign Languages (SFLs), e.g. languages like French, German and Spanish which are most often learned after English (see below), are currently discussed in many European countries and Sweden is no exception. In this debate, conflicting attitudes surface at different societal levels and among different groups involved in the planning, teaching and learning of SFLs. On the one hand, politicians and stakeholders adhere to the 'Mother tongue plus two' language policy of the European Union (European Commission, 1995), stating that European citizens, in addition to their first language, should learn (at least) two foreign languages. Therefore, they generally express positive attitudes towards multilingualism and stress the importance of learning SFLs alongside English. On the other hand, a disinterest in SFLs is documented among language learners. In Sweden, lack of motivation to learn an SFL has been reported to be more widespread than in many other European countries (Eurobarometer, 2012) and research on Swedish adolescents' motivation to learn an SFL has shown that the perceived high level of their first foreign language (English) negatively affects their motivation to learn other languages (Henry, 2012).

The aim of this study is to discuss the attitudes towards SFLs in the Swedish school context by focusing on a group of influential actors in the local educational environment that is rarely heard in the ongoing debate, namely school leaders. School leaders have the overall responsibility for schools and are obliged to organise the work at school level in such a way that national goals and aims can be achieved (*cf.* Swedish Education Act). Therefore, they have an influence on the local school environment with respect to recruitment, resources and scheduling, but potentially also on the shaping of attitudes towards teaching and learning expressed at school level.

The empirical data presented in this paper are based on responses of 147 school leaders to a questionnaire that was part of the TAL-project (www.tal.lu.se) focusing on the interaction between teaching, assessment and learning of SFLs in the Swedish

¹ We gratefully acknowledge funding from the Swedish Research Council, grant number 2015-01088 to J. Granfeldt. We would also like to thank all the respondents to our questionnaire. We are particularly grateful to an anonymous reviewer for comments on a first version of this paper. We also like to thank Dr Joost van de Weijer for statistical support. Responsibility for all remaining errors and omissions rests with us.

school context (Granfeldt, Bardel, Erickson *et al.*, 2016; Granfeldt *et al.*, 2019; Erickson *et al.*, 2018). In this questionnaire, the school leaders are asked to express their level of agreement and their thoughts on statements concerning the importance of SFLs in general and at their school in particular.

The paper will be organised as follows. In section 2, we present a brief history of SFLs in the Swedish school context in order to explain the specific background of this study. In section 3, we give a short review of socio-psychological research on attitudes. Section 4 introduces the methodology of this study as well as the characteristics of the participating school leaders and their schools. In section 5, we present quantitative as well as qualitative results of the questionnaire to school leaders as far as their attitudes towards SFLs are concerned and in section 6 we discuss these results in light of previous research findings from Swedish and international school contexts.

2. SFLs for everyone? A brief history of SFLs in the school context

In the Swedish school context, an SFL is defined as the foreign language chosen and studied after English, which is the first and obligatory foreign language in Swedish schools. In other European countries, this situation is also very common. According to the recent Eurydice report on language teaching in European educational systems (2017, p. 44), English is the first mandatory foreign language in compulsory school in nearly all European countries that stipulate a particular mandatory foreign language. Exceptions include Belgium, where French is mandatory alongside English in the German and Flemish communities, Finland where Swedish and Finnish are mandatory languages and in Switzerland where the first mandatory language varies between a national language and English following the respective cantons decision.

The main SFLs in Swedish compulsory school are French, German and Spanish. In this section, we will provide a short historical background to the current situation in order to illustrate ambivalences towards SFLs at the policy level.

During the 1990's, a series of political decisions lead to the implementation of major educational reforms in the Swedish school system (see Lundahl *et al.*, 2013; Yang *et al.*, 2016). A central neoliberal idea in these reforms was to increase the number and type of choices that parents and pupils could make within the educational system (Miron, 1993). As far as languages were concerned, the new national curriculum for compulsory school in 1994 (*Lpo94*) was intended to reinforce the position of SFLs. At the time, Sweden was becoming a member of the EU (1995) and would thus adhere to the *Mother tongue plus two* language policy promoted by the European Commission (1995). In fact, in the legislative history preceding the national curriculum of 1994, SFLs were suggested to become a mandatory subject (Läroplanskommittén, 1992, p. 94), but in the proposed and later adopted legislation (Ministry of Education, Prop. 1992/93, p. 220) this was changed. Instead, the new curriculum introduced a mandatory *language choice* where pupils could choose between one of three SFLs, French, German or Spanish, but also between legitimate alternatives to SFLs, e.g. remedial Swedish or English, Swedish as a second language, Mother tongue and Swedish sign language. In the Government bill (Ministry of Education, Prop. 1992/93, p. 220) it is understood that an SFL should be the default choice and that the alternatives, reme-

dial Swedish and English, should be chosen only in exceptional cases. In reality, however, remedial Swedish and English (or a combination of both, labelled SV/EN) host a large proportion of pupils at the end of compulsory school (Tholin & Lindqvist, 2009; Tholin, 2017, see also below for further discussion). Cabau-Lampa (2007) argues that the suggested introduction of a mandatory SFL in 1994 did not enjoy public support, which forced policy makers to make SFLs optional rather than mandatory.

In the beginning of 2000, the Swedish government appointed an inquiry concerning a national language policy. The conclusions of the inquiry were presented as proposed legislation (adopted in late 2005) in a Government bill (The Committee on Cultural Affairs, Prop. 2005/06, p. 2). The last of the four major language policy goals in the proposition reads: "Everyone is to have the right to language: to develop and learn Swedish, to develop and use their own mother tongue and national minority language, and to have the opportunity to learn foreign languages" (Prop. 2005/06, p. 14). The language policy legislation thus states that everyone is to have the opportunity to learn SFLs in Sweden. This is echoed in the current Education Act that came into force in 2010. According to this law, compulsory schools are required to offer at least two of the three languages French, German and Spanish, if at least five pupils have chosen the language within their *language choice*. In addition, schools should strive to offer other languages than these three. In practice, this means that SFLs are mandatory for schools, but not for pupils, since they can for instance choose to study remedial English or Swedish instead.

Around 2000, reports from the National Agency for Education (2000) were starting to show increasingly high abandon rates from SFLs. About 80% of all pupils started to study an SFL in Year 6 (age 12) or Year 7 (age 13), but since the subject had not been made mandatory a substantial number of pupils abandoned the subject before the end of compulsory school (Tholin & Lindqvist, 2009). The tendency was the same in Upper Secondary school where pupils chose other subjects than SFLs, which were considered too difficult and challenging. The Government was concerned with this development, but rather than revising the optional status of SFLs in the curriculum, the government chose another path. In 2007 (revised on several occasions during 2010-2015) extra merit points for SFLs were introduced as a new measure to raise the interest in studying SFLs and to increase the completion rate among pupils. In brief, the system allows pupils who complete an SFL in year 9 to include extra merit points when applying to upper secondary school. Furthermore, pupils who continue studying the SFL at the upper secondary school and complete higher levels can in some cases benefit from extra merit points when applying to university.

In conclusion, this brief historical overview serves to illustrate an apparent ambivalence at the policy level towards SFLs in the Swedish educational system. On the one hand, the official policy is that it is the pupil's choice whether he or she should learn an SFL, but on the other hand, the government is concerned when fewer pupils than expected complete their studies in SFLs in compulsory school or choose the subject in upper secondary school. The fact that SFLs were from the beginning suggested to become mandatory in 1994, but in the end became optional is yet another example of this ambivalence. The main issue here seems to be who should study an SFL in Sweden. Are SFLs for everyone or only for some? The present study seeks to investigate attitudes towards the idea of 'SFLs for everyone' among a selection of school leaders in Sweden. Before going into the details of the present study, we will in the next section provide a brief introduction to the study of attitudes.

3. Characteristics of attitudes and attitudes to SFLs

Attitudes are generally considered to be a person's favourable or disfavourable evaluations of an entity. Attitudes inhere in a person and are usually not created in the spur of a moment, but are characterized by some kind of endurance. Furthermore, attitudes are mental constructs that are shaping our behaviour and thoughts. As such, they are not in themselves observable but can only be inferred by people's behaviour (Perloff, 2003).

In addition, attitudes are assumed to be formed drawing from different sources. Traditionally researchers identify three sources, namely cognition, affect and behaviour (*multi-component model*, e.g. Breckler, 1984; Zanna & Rempel, 1988). Attitudes can be based on information from all three sources or just one or two of them (Zanna & Rempel, 1988).

Sometimes attitudes are differentiated from broader concepts such as *values*. Values are understood as ideals, overarching principles guiding one's life. As such they are more global, more abstract and fewer in number than attitudes. Values encompass many different attitudes. Values are usually widely-shared in a group and it is claimed that "this consensus reduces the perceived need to build cognitive support for values, even though there might be media debate over value-related issues" (Bernard *et al.*, 2003, p. 2; see also *values-as-truism-hypothesis*, Maio & Olson, 1998).

Among the functions that attitudes are assumed to fulfil is the idea that attitudes allow a person – in similarity to stereotypes – to react faster to the surrounding world (e.g. Smith *et al.*, 1956; Katz, 1960; *object-appraisal function*). A further function is to help an individual to identify with a group or another individual (*social-adjustment function*; Smith *et al.* 1956). As such researchers generally agree upon that attitudes are learnt and a result of socialization and experience (Perloff, 2003).

Even though attitudes always imply endurance, they are susceptible to change. In fact, much of the socio-psychological research on attitudes of the last decades has dealt with the causes, contexts and consequences of attitude changes (Haddock & Maio, 2012). It is usually assumed that weak attitudes are more changeable than stronger attitudes. Instantaneous influences such as the wording of questionnaire items might influence them (Krosnick & Petty, 1995; Schwarz, 2007).

People cannot only form new attitudes and leave old ones; they can also adhere to different and conflicting attitudes towards an object. This can lead to what is called *attitude ambivalence* that can be either potential or felt (e.g. van Harreveld *et al.*, 2009; Thompson *et al.*, 1995). Attitude ambivalence has partly been explained through the different sources that they can be based upon (Zanna & Rempel, 1988). Depending on the particular context, cognition, affect or behaviour can be involved to different degrees (e.g. Schwarz, 2007). Furthermore, attitude ambivalence can occur when an object is ascribed many positive and negative evaluations at the same time (Cacioppo *et al.*, 1997). Ambivalent persons are claimed to be more inconsistent in their evaluations depending more strongly on whether positive or negative features of the object are highlighted (MacDonald & Zanna, 1998; Maio & Haddock, 2010).

Attitudes can be measured either more directly or more indirectly. When measured directly, people are explicitly asked about their attitudes and are aware that their attitudes are assessed. Often interviews or self-report questionnaires are used, asking

respondents to indicate on a Likert scale the degree of their agreement to certain statements. Even though more direct measurements of attitudes have been used primarily in attitude research, there are several limitations to the technique (Maio & Haddock, 2010). Minor changes in format, wording and context, for example, can influence the results obtained (Schwarz, 1999). Consequently, researchers often use multi-item questionnaires, that is, the same construct is measured by several items in order to mitigate wording or format effects. A further, potentially more severe problem is that respondents might respond falsely or inaccurately to items. This is known under the general term *response bias*. For example, people might respond carelessly to items. Further, particularly when socially sensitive issues are targeted, they might respond with the socially most accepted answer, which does not necessarily overlap with their own attitude, in order to present themselves in a positive light (*social desirability bias*). Sometimes more indirect measures of attitudes are therefore used when socially sensitive attitudes are targeted. Attitudes are then inferred from individuals' responses without asking them directly about their attitudes, either through behavioural measures (e.g. priming effects; for an overview see Goodall, 2011) or physiological measures (e.g. pupillary responses or event related potentials to violations of attitudes to which individuals commit; for a discussion see Proulx & Inzlicht, 2012).

Previous research on school leaders' attitudes to foreign languages

There are some previous reports on pupils' and teachers' attitudes to SFLs in Sweden (Myndigheten för skolutveckling, 2003; Thorson *et al.*, 2003). The picture emerging from these studies is that neither teachers nor pupils are convinced that it is necessary for everyone to learn an SFL in school. In the report by Myndigheten för skolutveckling (2003) both pupils and teachers often agree upon that it is too demanding and takes too much effort to learn an SFL. Additionally teachers tend to assume that some pupils do not have enough cognitive resources to focus on an SFL alongside other subjects. Pupils also often point out that the teaching methods used in classroom are unattractive and hamper motivation. In Thorson's *et al.* (2003) study, teachers at upper secondary school thought that an SFL should be mandatory in compulsory school. In the TAL-project, *i.e.* the project we are reporting on here, Erickson and colleagues (2018) present initial findings from a teacher questionnaire administered to the same sample of schools that were targeted in the present study (see Methodology section below). Out of 315 responding teachers, 68% were in favour of making SFLs mandatory and 27% were against this idea. Even though the teachers themselves express positive attitudes towards their profession, they also perceive a weak interest for SFLs in the Swedish society.

With respect to school leaders' attitudes to SFLs, there are, to our knowledge, very few published studies. There are some older studies from the United States to which we will turn below, even though we recognize that both the context and the time period make close comparisons with the present study difficult. In a study by Baranick and Markhan (1986), the objective was to investigate the attitudes of school leaders towards the introduction of foreign languages in elementary school in the state of Maryland (USA). The results of a questionnaire administered to 435 school leaders showed that the majority of them were positive to the introduction of foreign languages in elementary school. Interestingly enough, only one of the background variables investigated influenced significantly the results. School leaders in urban

schools were significantly more positive towards the introduction of foreign languages than school leaders in rural areas. All other investigated background variables (socio-economic status (SES) of the community, parents' educational level, students' overall achievements, school leaders' own experience with foreign language learning) turned out to be non-significant in this study. However, a previous study, conducted with school leaders in the state of Georgia (USA) and reported by Weatherford (1982), had found a correlation between positive attitudes towards foreign language programs and school leaders' own knowledge of foreign languages.

4. Methodology

The selection of schools

Since we wanted the results of our survey to be representative at a national level with respect to a set of selection criteria, we cooperated with *Statistics Sweden (Statistiska Centralbyrån, SCB)* and selected schools from the Swedish school register using a stratified random sampling method.

The following criteria presented in Table 1 were taken into account in the selection process. The data was provided by SCB.

Table 1. Selection criteria for the representative school sampling

Selection criteria	Description
School year	Only schools including year 9
Type of school	Public and independent schools
Pupils with parents with higher education	Proportion of pupils of a school with at least one parent with higher education (beyond A-level)
Pupils with foreign background	Proportion of pupils of a school with foreign background, defined as proportion of pupils either born abroad or born in Sweden of parents both born abroad
Geographical spread	Schools from different parts of the country (north, middle and south)

A selection model of nine strata was chosen by SCB that was based on the schools' geographical spread and their proportion of pupils with foreign background. Type of schools and the proportion of pupils with parents with higher education were equally distributed over all nine strata. The sample was drawn from the total of 1697 schools in Sweden teaching SFL in year 9 and had a size of 425 schools (see Granfeldt *et al.*, 2019, for more details).

Among the selected schools, nine were incorrectly sampled by SCB. These schools either never offered teaching in SFLs for various reasons (e.g. schools with special needs pupils) or did not follow the Swedish curriculum (international schools) and they were consequently excluded from the sample. The relevant sample size is therefore 416 schools.

The questionnaire to school leaders

School leaders were asked to respond to the five statements below concerning SFLs on a numbered 7-point Likert scale with the endpoints 1 *Do not at all agree* and 7 *I agree completely*. They also had the opportunity to make specific comments on each statement (see Granfeldt et al., 2019, for more information).

1. It is important that all pupils are learning an SFL in school
2. Certain pupils should not learn an SFL in school
3. SFL should be obligatory in school
4. SFL is a high status subject in our school
5. SFL has sufficient resources in our school

The responding school leaders

One hundred and forty-seven school leaders answered the questionnaire (out of 416), a response rate of 35%. This response rate corresponds to SCB's expectations for school surveys of this kind (SCB, personal communication). A logistic regression analysis was carried out with the selection criteria (see Table 1), plus school size (total number of pupils at the school), as predictors of non-responses. The analysis revealed that two predictors affected the response probabilities marginally. School leaders of schools with a higher proportion of pupils with foreign background ($p = .06$) as well as school leaders from schools in the north of Sweden ($p = 0.09$) responded slightly less often than expected to the questionnaire. When non-significant predictors were excluded only the proportion for pupils with foreign background remained significant ($p = .03$).

Out of the 147 responding school leaders, four responses were excluded since these schools did not have any active SFL teaching at the time of the study. Close to half of the remaining 143 school leaders were rather new in their position and had worked less than five years as school leader. About a fifth of the respondents, however, had long experience and had worked more than 15 years as school leaders. Approximately 40% had been in the position between six and 15 years. Among the school leaders, 60.6% were female and 39.4% were male (based on 142 who answered this question). The vast majority of them had both a degree in education (96.4% of 139 responses) and had completed a school leader education (87.1% of 140 responses).

5. Results

Figure 1 below presents the results of the five questionnaire items targeting attitudes towards SFLs.

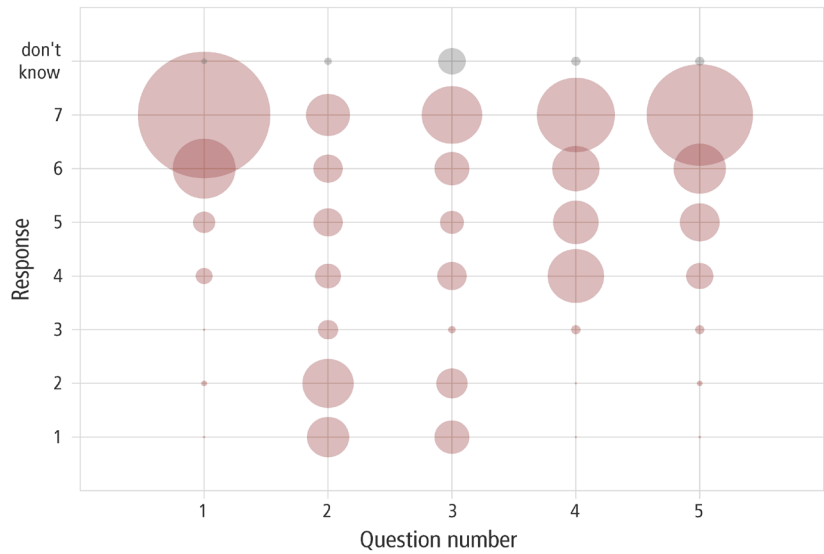


Figure 1. Legend: Responses to five statements (based on 140 schools). 1= *It is important that all pupils are learning an SFL in school*; 2= *Certain pupils should not learn an SFL in school*; 3= *SFL should be obligatory in school*; 4= *SFL is a high status subject in our school*; 5= *SFLs have sufficient resources in our school*. The Likert scale ranged from 1 to 7 with 1 = *Do not at all agree* and 7 = *Agree completely*. There was also a *Do not know*-option represented by 8 in the figure. The larger the circle, the more responses.

The first statement targeted the issue of *SFLs for everyone* and read *It is important that all pupils are learning an SFL in school*. 140 school leaders responded to the question out of which three said they did not know. Among the remaining 137 school leaders, 112 (80%) of the school leaders responded very positively (6 or 7 on the Likert scale) and agreed with the statement. The second statement targeted the same issue but was rephrased in negative terms, as *Certain pupils should not learn an SFL in school*. This statement also generated 140 responses with four school leaders responding that they did not know. Compared to the previous item, school leaders responded more to the extremes either very negatively (55; 39% responses; 1 or 2 on the Likert scale), or very positively (38; 26% responses; 6 or 7 on the Likert scale).

The third statement targeted the issue of a mandatory status for SFLs and read *SFL should be mandatory in school*, with 140 responses. Compared to the previous two statements, there were more (16) school leaders who responded *Don't know* (see Figure 1 above). Otherwise, the pattern was similar to the responses of the second statement. They responded either very positively to the statement (54; 39%; 6 or 7 on the Likert scale) or negatively (36; 26%; 1 or 2 on the Likert scale).

The next statement in this section concerned the perceived status of SFLs at school according to the school leaders and read *SFL is a high status subject in our school*. Out of the 141 responses, four school leaders responded that they did not know. Half of the school leaders (71; 50% responses) responded very positive (6 or 7 on the Likert scale) to the statement and only two school leaders disagreed (1 or 2 on the Likert scale).

The last statement dealt with the issue of sufficient resources to SFLs and read *SFLs have sufficient resources in our school*. Out of the 142 responses, five school leaders stated that they did not know. Otherwise, the response pattern to this item was very positive: 91 (64%) of the school leaders agreed with the statement (6 or 7 on the Likert scale) and only 8 (6%) disagreed strongly (1 or 2 on the Likert scale).

When the descriptive results are summarized, two response patterns emerge. The first response pattern is one that is in strong agreement with the statement. This is the case for both items targeting the school leaders' perception of the subject's high status and necessary resources at school (items 4 and 5). It is also the response pattern found for the first item concerning the general importance of all pupils studying an SFL. The second response pattern is a distribution with some school leaders strongly or completely agreeing and other school leaders strongly or completely disagreeing. This is the case for item 2 (*Certain pupils should not learn an SFL in school*) and for item 3 targeting the mandatory status of the subject (*SFL is a high status subject in our school*).

Results in relation to background variables

Looking next at different background variables that could account for the school leaders' responses, we found very few relationships or differences reaching significance. Starting with factors relating to the schools at which the school leaders work (e.g. region, type of school, proportion of pupils with foreign background, proportion of parents with higher education), none of these school level variables had a significant impact on the results from any of the five items in the attitudes section of the questionnaire.

With respect to factors related to the school leaders themselves (e.g. gender, educational background, teacher education, school leader education and number of years of experience), there was only one factor that turned out to be significant in relation to how the school leaders responded. A Mann-Whitney U-test revealed that school leaders who had completed a formal school leader education agreed significantly less strongly ($Mdn = 5$) with the statement that SFLs should be mandatory than school leaders without a completed school leader education ($Mdn = 7$, $U = 1092$, $p = .026$). The same factor turned out to significantly impact on item 4 (*SFLs have high status at our school*) and on item 5 (*SFLs have sufficient resources in our school*). For both of these items the responses from school leaders with a completed school leader education were more in agreement with the statement compared to school leaders without a completed formal education (Item 4: $U = 579$, $p = .020$ and Item 5: $U = 629$, $p = .020$).

Analysis of volunteered comments

The school leaders could comment on each of the five items in the section on attitudes. The first three items targeting the general issue of ‘SFLs for everyone or SFLs for some’ were the ones that generated by far the most comments. Out of 53 substantial comments to all of the five items, 42 comments pertained to the first three items and in the following we will concentrate on these.

Among the three first items, it was item 2 (*Certain pupils should not learn an SFL in school*) that generated more than half of the comments (24). In relation to this item, four main attitudes could be identified in the school leaders’ comments. These are presented in Table 2 below.

Table 2. Attitudes and their frequency in the comment section to item 2 (*Certain pupils should not learn an SFL in school*)

Attitude	General and/or language learning difficulties make it too difficult to learn an SFL	Multilingualism impedes learning an SFL	Prioritize English and/or Swedish	SFLs should be for everyone
Example	<i>Pupils with dyslexia or other learning difficulties should focus on the mandatory subjects</i>	<i>It's important but many pupils already have another home language... Yet another language can be too much</i>	<i>Difficult question. English is the most important language and should be prioritized</i>	<i>Very few pupils should not study a SFL. All pupils should start and then decide (if they want to continue)</i>
Frequency	16/24	7/24	10/24	3/24

The most frequent attitude in the school leaders’ comments (appearing in 16 out of 24 comments) is *General and/or language-learning difficulties make it too difficult to learn an SFL*. School leaders who largely agree with item 2 (*Certain pupils should not learn an SFL in school*) put forward this argument as an explanation as to why they think that some pupils should not learn an SFL in school. The same comments often contain a second attitude stating that these learners should focus on English and/or Swedish instead. In seven out of the 24 comments, we found the idea that multilingual pupils have too many languages to deal with in order for them to learn an SFL at school. Sometimes school leaders limited their apprehension in SFL learning to newly arrived migrant pupils, pointing out that Swedish and English needed to be prioritized for these learners.

The attitudes expressed in the comments to the other two items in this section (items 1 and 3) were largely the same as the ones that were found in relation to item 2. However, a few other attitudes stand out and we highlight these below in examples 1 to 4:

Comments to item 1 (It is important that all pupils are learning an SFL in school)

(1) *For a small country like Sweden, language competence is crucial. English is not enough* (school leader who agrees completely (7) with the statement)

(2) *In today's globalized world, it is important that young people study languages* (school leader who responded positively (6) to the statement)

Comments to item 3 (SFLs should be mandatory in school)

(3) *Today there is 'an easy way out' both for the pupil and for the teacher. If I am not successful in a subject, I can always take the backdoor (= skip the SFL) and sign up for remedial English or Swedish* (school leader who agrees completely (7) with the statement)

(4) *All pupils need more knowledge of languages, but if all pupils are to be included, my opinion is that we should offer different language courses, e.g. language courses for everyday life focusing on communication and other course for those pupils who aim to continue their studies* (school leader who agrees completely (7) with the statement)

As illustrated in examples 1-4, some school leaders highlight the importance of various language competences for a small country like Sweden and they stress the fact that in our globalized world good language proficiency in English is not enough.

6. Discussion

Three main results emerge from the present study. First, the school leaders seem to be ambivalent with respect to the idea of *SFLs for everyone*. Second, the only background variable that significantly affects the results is the formal training as school leader. Last, the school leaders are often biased in thinking that language learning is particularly taxing on cognitive resources, and they typically mention pupils with learning difficulties who would have more trouble learning SFLs. In so doing, they often compare SFLs with English/Swedish and come to the conclusion that Swedish/English should be given priority when they are reasoning around the issue of why certain pupils should not learn an SFL in school. In the following, we will discuss each of these results in more detail.

The first result emerges from the data in relation to the first three items. Even though almost all school leaders strongly agree that everyone should learn an SFL (item 1), almost half of them hold that certain pupils should not learn an SFL (item 2) and do not agree that SFLs should be mandatory in school (item 3). There are several ways to account for this apparent contradiction. On the one hand, it is well known that attitudes can conflict and that this is a natural part of our human psychological make-up. Attitude ambivalence, felt or potential, has been explained through the different sources that inform an attitude. These sources can change depending on other influences, such as wording of the statement or situational contexts (Zanna & Rempel, 1988; Schwarz, 2007). For example, it is possible, that while *cognitively* convinced that all pupils should learn an SFL in school, school leaders are not *emotionally* convinced that this is a good idea, or vice versa. It could also be that we targeted *broader* or *narrower* attitudes with our different items (Bernard *et al.*, 2003): while school leaders might have as a guiding principle, i.e. a *value*, that all pupils should learn an SFL (*cf.* agreement with item 1), narrower considerations come into

play, when taking perspectives for action (*cf.* item 3 on the introduction of a mandatory status). This might lead them to agree with the statement that certain students should not learn an SFL (item 2). Continuing on this point, the apparent discrepancy in responses to item 1 as compared to items 2 and 3 could indicate an attitude ambivalence concerning the implementation of '*SFLs for everyone*' in school as one potential consequence might be that pupils in need of aid would be eligible to more teaching and more individualized support. This could include teaching in smaller groups, learning materials tailored to specific needs, specific equipment, etc. School leaders are probably well aware of the difficulties and the costs associated with tailoring education to individual pupils' needs and abilities, as budgeting and scheduling is one of their main responsibilities. If SFLs were to become mandatory, it is most probable that the need of such measures would increase in the teaching of SFLs compared to today since it would no longer be possible to abandon the subject. We will come back to this issue below when discussing why formal school leader education correlated significantly with our results. Finally, an important piece in the puzzle might also be that the attitudes that are asked for here are frequently - but rather one-sidedly - discussed in the media. Stakeholders arguing that SFLs are *not* very important in school seem to be rare. School leaders are of course well informed about the predominant view on SFLs expressed in the media and they might have, consciously or unconsciously, considered this when responding. In that case, our data, probably particularly in item 1, suffers from social desirability bias where school leaders have responded according to what is socially expected rather than according to their own attitude.

With respect to the second result, it could be considered surprising that none but one of the background variables, be it on the individual level or the school level, turned out to correlate significantly with the results. Based on previous research (Weatherford, 1982; Baranick & Markhan, 1986) and based on what is generally known about the social-adjustment function of attitudes (Smith *et al.*, 1956), it could have been expected that the local school context and/or the school leaders' educational background would play a greater role. Instead, a single variable, school leader education, turned out to affect the results. Recall that it was consistently found that school leaders with a formal school leader education were significantly more negative towards the *SFLs for everyone* idea. Before discussing possible explanations to this result, we need to remind of the fact that 87% of the responding school leaders had completed a formal school leader education. This is considerably higher than the national average (about 60% according to Nihlfors & Johansson, 2013) and it means that only 13% of the responding school leaders had not completed a formal school leader education. The current Swedish school leader education program focuses on three domains: legal aspects of exercising public authority, goal and results oriented management and school leadership. The National Agency for Education evaluated the effects of the program in 2014 and found that the reported knowledge increased after completing the program and were the highest with respect to legal aspects and goal-and-results-oriented-management (National Agency for Education, 2014). If SFLs were to become a mandatory subject in compulsory school, this would probably be a great challenge for many schools since it would mean that pupils would have the right to more support in this subject and that it would no longer be possible to abandon the subject as it is today. It might be that school leaders who have completed the school leader program have a different view on these issues compared to school leaders who have not yet completed the education. Moreover, we know that attitudes are acquired in the course of socialisation (Smith *et al.*, 1956). After having completed the school

leader education program, it is possible that the school leaders more strongly identify with the group of school leaders (rather than with the group of teachers, which most of them also belong to) and that this has an effect on their responses.

The last result that we shall discuss here emerges from the volunteered comments to the items. In these comments, school leader express attitudes on language learning and in particular an idea of SFLs as being 'too much' for some pupils. One frequent comment among school leaders who agree that some pupils should not study an SFL (cf. item 2) was that pupils with general and/or language learning difficulties should not study an SFL. Not many studies have been carried out examining this particular population. Existing results indicate however that pupils who have been diagnosed as learning disabled and are enrolled in foreign language courses do not have "distinctly different language learning problems as low-achieving foreign language learners" (Sparks *et al.*, 2008). Moreover, students who are diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) did not exhibit any difficulties in fulfilling foreign language course requirements according to one study (Sparks *et al.*, 2008).

However, research on foreign language learning by pupils with diagnosed dyslexia in their first language find that these learners do have particular difficulties at the phonological/orthographic level also in the foreign language (Ganschow & Sparks, 2000). The authors suggest (2000:92) that these "at-risk learners" would "benefit from direct, systematic, multisensory instruction in the rule systems of language: phonological/orthographic; grammatical/syntactic; semantic; and morphological (prefixes, suffixes, roots)". A clear focus on these formal aspects of language might be less frequent under the present communicative approach to foreign language teaching and pupils with learning difficulties might therefore require special attention in the foreign language classroom.

The school leaders also expressed the opinion that learning an SFL would be 'too much' for multilingual learners, particularly for newly arrived migrant pupils who are actively learning Swedish as a second language. Recall, however, that school leaders of schools with a higher proportion of pupils with foreign language are slightly under-represented in our sample. Studies that are examining learning effects when more than one second language is learnt simultaneously are rare (but see Henry, 2010 on motivation). Generally, research results indicate advantages in language proficiency for multilingual learners as compared to monolingual learners when learning an additional language (cf. Mady, 2017; Peyer *et al.*, 2010; Sanz, 2000; for a review see Cenoz, 2003). The school leaders' worries are therefore not warranted and not informed by current research. Lastly, the school leaders express the opinion that these two categories of learners, learners with learning difficulties and multilingual learners, should bundle their efforts and focus on Swedish/English instead. Most of the school leaders who express this view do not differentiate between Swedish and English. Both languages are mentioned in combination. A possible interpretation is that this result testifies to the high status that English currently enjoys in the Swedish society. The latest Eurobarometer on languages (2012) confirm this picture and adds to it that no other foreign language can compete with English. In fact, when asked to mention the two foreign languages that are the most important for personal development, 93% of the Swedish respondents to the Eurobarometer quote English. In second place, we find German with 29%. What is characteristic about the Swedish situation is not the fact that more than 90% of the respondents mention English, but that the second most important language is mentioned only by 29%. The difference between the first

and the second most important foreign language is among the largest among the 27 member states in the European Union. In many of the other countries in EU27, there is at least one other foreign language that many respondents find to be of higher importance. This language can be the national language of a neighboring country. For instance in Denmark, German is mentioned by 48% of the respondents. In future research, it would be interesting to compare the attitudes towards a foreign language that is the official language of a neighboring country with the related but different situation inside multilingual countries like Switzerland.

7. Conclusion

The present study set out to investigate school leaders' attitudes to Second Foreign Languages (SFLs) in the Swedish school context. The study is based on 147 responses to a questionnaire from school leaders in compulsory school. The group level results shows that school leaders adhere to conflicting attitudes. Even though they are generally very positive towards the idea that SFLs are important for all pupils, many of them nevertheless believe that not all pupils should learn an SFL. Several reasons might account for this ambivalence. We argued that *SFLs for everyone* might merely be a *value*, in the use of the word by Maio & Olson (1998). That is, it might be a widely shared principle, which is maybe not cognitively supported. As such, a commitment to *SFLs for everyone* is easily abandoned as soon as any practicalities, particularly pecuniary and organisational ones, are involved. Consequently, *SFLs for everyone* becomes more of an ideal than a reality. The contradictory messages conveyed are blurring a proper assessment of the situation that would be a prerequisite for an open and thorough public debate on the status of SFLs in Sweden.

Further reasons for the school leaders' ambivalences seem to be the scientifically not warranted notion of a cognitive overload caused by learning "too many languages" that is particularly assumed to infect "vulnerable" student populations such as pupils with general learning difficulties and multilingual pupils. As far as research results concerning multilingual students are concerned, they indicate if anything the opposite of a cognitive overload effect, namely advantages for multilingual learners when learning an additional language. It is therefore pivotal that these results reach stakeholders. In addition, more research into these areas is more than welcome, particularly when it comes to SFLs and general learning difficulties. Finally, the crucial question that needs to be discussed on school and societal levels in Sweden is why, when it comes to learning other foreign languages than English, pupils' "ability" seems to be the guiding factor and not "necessity". It is for instance seldom questioned whether pupils in lower secondary school "can" learn other subjects, even though these might be challenging for many of them (e.g. maths, chemistry, history, sports, etc.). They are simply assumed to belong to the basic education that a child in Sweden needs in order to be able to take an active part in modern society. Therefore, the question that really has to be addressed here is whether SFLs should belong to the basic education of Swedish compulsory schooling or not.

References

- Baranick, W.A. & Markham, P.L. (1986). Attitudes of elementary school principals toward foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 19(6), 481-489.
- Bernard, M.M., Maio, G.R. & Olson, J.M. (2003). Effects of introspection about reasons for values: extending research on values-as-truisms. *Social Cognition*, 21(1), 1-25.
- Breckler, S.J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1191-1205.
- Cabau-Lampa, B. (2007). Mother tongue plus two European languages in Sweden: unrealistic educational goal? *Language Policy*, 6, 333-358.
- Cacioppo, J.T., Gardner, W.L. & Berntson, G.G. (1997). Beyond bipolar conceptualizations and measures: the case of attitudes and evaluative space. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 3-25.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Erickson, G., Österberg, R. & Bardel, C. (2018). Lärares synpunkter på ämnet Moderna språk – en rapport från projektet TAL. *LMS – Lingua*, 2, 8-12.
- Eurobarometer. (2012). *Europeans and their languages*. Special Eurobarometer 386. Report.
- European Commission. (1995). *White paper on education and training: teaching and learning - towards the learning society*. Bruxelles: Commission of the European Communities.
- Eurydice. (2017). *Key data on teaching language at school in Europe: report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF> (2018-10-12)
- Ganschow, L. & Sparks, R.L. (2000). Reflections on foreign language study for students with language learning problems: research, issues, and challenges. *Dyslexia*, 6(2), 87-100.
- Goodall, C. (2011). An overview of implicit measures of attitudes: methods, mechanisms, strengths, and limitations. *Communication Methods and Measures*, 5(3), 203-222.
- Ministry of Education (Prop. 1992/93). *En ny läroplan för grundskolan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*. <https://data.riksdagen.se/fil/104C3D36-1002-43B2-AB1C-F13DCAE2717E>
- The Committee on Cultural Affairs (Prop. 2005/06) *Bästa språket - en samlad svensk språkpolitik*. <https://www.regeringen.se/49bb93/contentassets/f3255c7087a34551858c01c256c3091c/basta-spraket---en-samlad-svensk-sprakpolitik>
- Granfeldt, J., Bardel, C., Erickson, G., Sayehli, S., Ågren, M. & Österberg, R. (2016). Muntlig språkfärdighet i främmande språk – en studie av samspelet mellan lärande, undervisning och bedömning i svensk skolkontext: presentation av det nya forskningsprojektet TAL. *LMS-Lingua*, 2, 1-6.
- Granfeldt, J., Sayehli, S. & Ågren, M. (2019). The context of second foreign languages in Swedish secondary schools: results of a questionnaire to school leaders. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 27-48.
- Haddock, G.G. & Maio, G.R. (2012). Editor's introduction: psychology of attitudes. In G.G. Haddock & G.R. Maio (eds), *Psychology of attitudes*. London: SAGE books.

- Henry, A. (2010). Contexts of possibility in simultaneous language learning: using the L2 motivational self system to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(2), 149-162.
- Henry, A. (2012). *L3 Motivation* (Doctoral thesis). Gothenburg: University of Gothenburg, Department of Education and Special Education.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Krosnick, J.A. & Petty, R.E. (1995). Attitude strength: an overview. In R.E. Petty & J.A. Krosnick (eds.), *Attitude strength: antecedents and consequences* (pp. 1-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Läroplanskommittén. (1992). *Skola för bildning: huvudbetänkande*. Stockholm: Allmänna (Statens offentliga utredningar 1992:94)
- Lundahl, L., Arreman, I.E., Holm, A.S. & Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), 497-517. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22620>.
- MacDonald, T.K. & Zanna, M.P. (1998). Cross-dimension ambivalence toward social groups: can ambivalence affect intentions to hire feminists? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 427-441.
- Mady, C. (2017). The bilingual advantage for immigrant students in French immersion in Canada: linking advantages to contextual variables. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 235-251.
- Maio, G.R. & Olson, J.M. (1998). Values as truisms: evidence and implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 294-311.
- Maio, G.R. & Haddock, G.G. (2010). *The psychology of attitudes and attitude change*. London: SAGE books.
- Miron, G. (1993). *Choice and the use of market forces in schooling: Swedish education reforms for the 1990s*. Stockholm: University, Institute of International Education.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Attitydundersökning om språkstudier i grundskola och gymnasieskola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nihlfors, E. & Johansson, O. (2013). *Rektor – en stark länk i styrningen av skolan*. Stockholm: SNS Förlag.
- Perloff, R.M. (2003). *The dynamics of persuasion: communication and attitudes in the 21st century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Proulx, T. & Inzlicht, M. (2012). The five 'A's of meaning maintenance: finding meaning in the theories of sense-making. *Psychological Inquiry*, 23(4), 317-335.
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21(1), 23-44.
- Schwarz, N. (1999). Self-reports: how the questions shape the answers. *American Psychologist*, 54, 93-105.
- Schwarz, N. (2007). Attitude construction: evaluation in context. *Social Cognition*, 25, 638-656.
- Smith, M.B., Bruner, J.S. & White, R.W. (1956). *Opinions and personality*. New York: Wiley.
- Sparks, R.L., Humbach, N. & Javorsky, J. (2008). Individual and longitudinal differences among high and low-achieving, LD, and ADHD L2 learners. *Learning and Individual Differences*, 18, 29-43.
- Swedish National Agency for Education. (2000). *Språken i grundskolan och i gymnasieskolan: skrivelse till Utbildningsdepartementet*. Stockholm: Skolverket.

- Swedish National Agency for Education. (2014). *De första fyra åren med det treåriga rektorsprogrammet: en uppföljning av tre kursgruppers utbildning*. Stockholm: Skolverket.
- Tholin, J. (2017). State control and governance of schooling and their effects on French, German, and Spanish learning in Swedish compulsory school, 1996-2011. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3): 317-332.
- Tholin, J. & Lindqvist, A.-K. (2009). *Språkval svenska/engelska i grundskolan - en genomlysning*. Borås: Högskolan i Borås.
- Thompson, M.M., Zanna, M.P. & Griffin, D.W. (1995). Let's not be indifferent about attitudinal ambivalence. In R.E. Petty & A.J. Krosnick (eds), *Attitude strength: antecedents and consequences* (pp. 361-386). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Thorson, S., Molander Beyer, M. & Dentler, S. (2003). *Språklig enfold eller mångfald...?: en studie av gymnasieelevers och språklärares uppfattningar om elevers val av moderna språk*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- van Harreveld, R., van der Pligt, J. & de Liver, Y. (2009). The agony of ambivalence and ways to resolve it: introducing the MAID model. *Personality and Social Psychology Review*, 13, 45-61.
- Weatherford, H. J. (1982). Foreign language attitudes survey: Georgia superintendents and high school principals. *Foreign Language Annals*, 15(1), 29-34.
- Yang Hansen, K. & Gustafsson, J.E. (2016). Causes of educational segregation in Sweden—school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22(1-2), 23-44.
- Zanna, M.P. & Rempel, J.K. (1988). Attitudes: a new look at an old concept. In D. BarTal & A.W. Kruglanski (eds), *The social psychology of knowledge* (pp. 315-334). Cambridge: Cambridge University Press.

Les représentations des langues étrangères dans leur enseignement : quelles sont-elles ? Qu'en faire ?

Eva Waltermann

Université de Genève / Département de l'Instruction Publique, Genève

Comme le notait Jacques-André Tschoumy dans son introduction aux *Actes* du colloque de 1996, « apprendre une langue, c'est d'abord avoir une image de cette langue, de son statut, de ses locuteurs, de son histoire, de son utilité » (1997, p. 11). Il ne fait nul doute que les représentations entourant les langues dans le contexte de leur apprentissage sont nombreuses – les travaux qui y sont consacrés le sont d'ailleurs tout autant. Mais qu'en est-il des représentations que l'on peut avoir des langues lorsqu'on les enseigne ? Si la perspective de l'apprenant fait déjà facilement émerger l'importance des dynamiques sociales qui régissent les représentations, on oublie parfois la place primordiale que peuvent prendre les enseignants et le système d'enseignement en général dans la construction des représentations qui entourent les différentes langues auxquelles sont exposés ceux qui souhaitent les apprendre.

Cet article se concentrera donc plus particulièrement sur les représentations des langues telles que l'on peut les trouver du côté des professionnels de leur enseignement, en ne considérant cependant pas les enseignants comme seuls concernés, mais plutôt comme étant l'un des différents maillons d'une chaîne de transposition des savoirs – et des représentations – qu'il convient de prendre en compte. Nous débiterons ainsi la réflexion autour d'exemples de façons dont les langues peuvent ainsi être représentées dans les différents échelons de leur traitement didactique avant d'arriver, par les résultats d'une enquête menée dans le canton de Genève, aux représentations des enseignants à proprement parler.

Même si nous nous intéresserons très peu aux élèves ou à l'enseignement sous sa forme concrète, nous nous fonderons sur l'idée que « le système de représentations influe directement sur la pratique professionnelle » (Delorme et Nicolas, 2017, p. 151 ; voir aussi Shulman, 1987). Sachant cela, les représentations des enseignants n'en ont que plus d'intérêt et méritent l'attention qui leur sera accordée ici.

Les représentations du savoir dans l'enseignement

Il est d'ailleurs une raison particulièrement fondamentale de traiter des enseignants lorsqu'on s'intéresse aux représentations, et celle-ci réside dans la résonnance que l'on peut déceler entre le terme de « représentation » et la tâche d'enseignement, de transmission de savoir. Les enseignants ne sont-ils pas en effet supposés « représenter » la matière qu'ils enseignent ? L'idée d'un savoir qui serait ainsi intériorisé par le maître puis re-présenté à ses élèves souligne en effet le rôle qu'a ce dernier dans la façon dont sa discipline sera effectivement transmise.

Comme mentionné plus haut, il serait cependant erroné dans cette approche de considérer les enseignants comme des acteurs isolés, ayant ainsi intériorisé un savoir dont ils seraient les seuls responsables. Comme l'avait soulevé Chevallard en 1985 déjà, le système didactique dont on entend le plus souvent parler, liant la matière, l'enseignant et l'apprenant, s'inscrit en réalité dans un schéma beaucoup plus large permettant aux connaissances scientifiques et aux savoirs tels qu'ils existent dans la société en général de devenir des disciplines scolaires transmises aux apprenants. Ce qu'il nomme la *Transposition Didactique* « désigne donc le passage du savoir savant au savoir enseigné » (1985, p.18), soit le processus par lequel les savoirs sont morcelés, décomposés, ordonnés et surtout transformés en objets descriptibles pour prendre la forme de contenus d'enseignement – processus que Puech (1998) nomme la « disciplinarisation ». Ces contenus d'enseignement sont eux aussi repris et manipulés pour devenir finalement les contenus enseignés, soit ce qui est réellement transmis aux élèves en classe.

Terrains de représentations

La proposition de Chevallard relève ainsi un point essentiel pour l'objet de nos discussions, en ce qu'il souligne que les savoirs, originellement indépendants du cadre de l'enseignement mais présents dans un contexte social, passent par de nombreuses manipulations avant d'arriver dans la salle de classe. Entre le monde académique qui s'unit autour d'une théorie ou une autre, la société qui amène des priorités pour l'enseignement, le monde politique qui concrétise ces priorités par des conditions-cadres d'enseignement/apprentissage et de formation, les didacticiens qui s'en saisissent pour la concrétiser par des programmes et moyens d'études et les enseignants qui préparent et mettent en pratique leur enseignement, les étapes par lesquelles le savoir est régulièrement déconstruit et reconstruit (et donc re-présenté, comme le soulignent aussi Bosch et Gascon, 2006, p. 53) dépassent souvent de loin la marge de manœuvre de l'enseignant seul.

Chacune de ces étapes est propice à faire émerger toutes sortes de représentations, mais il est vrai que celles-ci ne concernent pas toutes le même objet. Les chercheurs dans le domaine des sciences du langage par exemple peuvent en effet avoir un fort impact sur l'enseignement des langues étrangères – mais la dimension représentationnelle de leur apport concerne plutôt la notion même de « Langue » plutôt que les différentes langues en tant que telles. De même, la création de plans d'études mêle en général autant des représentations de l'objet d'enseignement que des enjeux liés au système d'enseignement global, aux élèves et aux différentes filières. Nous tenterons de faire abstraction de tous ces autres aspects pour nous concentrer sur la façon

dont *les différentes langues* peuvent être représentées au fil de leur transposition didactique. Pour cela, nous nous intéresserons à deux des échelons dans lesquels ces *objets* deviennent *sujets* d'enseignement (pour reprendre la distinction de Widdowson en 2002).

Tout d'abord, on s'intéressera brièvement à la sphère sociétale et politique. En effet, avant qu'une langue ne fasse l'objet d'un traitement didactique, il faut en premier lieu que la société la définisse comme un objet scolaire en soi. L'ensemble d'une communauté doit donc décider qu'une langue ou une autre constitue(nt) une matière « à enseigner », et les débats entourant de telles décisions au niveau politique sont riches en représentations.

Nous nous concentrerons ensuite sur le traitement didactique des langues à proprement parler, dans ce que Chevallard nomme la « noosphère » (1985, p. 23). Les organes chargés de créer les plans d'études, programmes, manuels et moyens d'enseignement qui sont ensuite utilisés par les enseignants (plus ou moins complètement, nous le verrons) sont en effet eux aussi directement touchés par la tâche de « déconstruction et de reconstruction des différents éléments du savoir » (Bosch et Gascon, 2006, p. 53, ma traduction), en d'autres termes de *re-présentation*.

Au niveau sociétal

L'entrée d'une langue dans un cursus d'enseignement ne se fait jamais au hasard. La responsabilité des acteurs du monde didactique dans la mise en place de programmes suit en général une volonté politique. Ce sont les décisions prises par les gouvernements qui incarnent en effet l'interface entre les représentations ayant cours dans une société au sens large et le monde de l'enseignement, en ce qu'elles définissent ce qui doit être appris, pourquoi, mais parfois aussi quand et comment.

Or, si on s'intéresse de près aux discussions qui mènent à de telles décisions, on s'aperçoit facilement qu'elles offrent, parfois de façon très explicite, une forme de mise en opposition de représentations servant à argumenter « en faveur » ou « contre » une langue ou une autre.

Le contexte suisse et le plurilinguisme qui le caractérise (voir notamment Elmiger et Forster, 2005) est particulièrement concerné par la question, puisque l'enseignement des langues étrangères est en grande partie laissé aux cantons et n'est que peu géré par le niveau fédéral. Les initiatives visant à modifier l'enseignement des langues étrangères sont donc régulières et impliquent que différents parlements cantonaux sont souvent amenés à se prononcer sur la question, et donc à mettre les langues en opposition puisqu'il s'agit souvent d'en favoriser une ou une autre ; l'anglais et les trois langues nationales – allemand, français et italien, promues par les directives fédérales – seront ainsi souvent mis dans la balance.

On a ainsi pu lire dans les extraits d'un débat parlementaire en Thurgovie concernant l'enseignement, à l'école primaire, de l'anglais et du français l'intervention suivante :

Sans aucun doute, l'anglais est la première et la plus importante des langues étrangères dans la vie professionnelle pratique de notre pays ; pas le français ou l'italien. Ceci se retrouve à l'identique en Europe.

Nous Suisses, respectivement Thurgoviens et Thurgoviennes, voulons maintenant menotter notre génération future aux langues nationales pour des raisons idéologiques. (Grosser Rat des Kantons Thurgau, 2014, p. 2, ma traduction¹)

Un autre parlementaire a exprimé un point de vue opposé :

Selon moi, la connaissance de la langue française se pose pour nous dans l'est de la Suisse comme un signe de la tolérance, de la solidarité et de la compréhension au sein de notre pays. Ce credo ne s'applique pas qu'à l'Élite. 'Je vous remercie de votre solidarité envers une grande minorité dans notre pays'. [Dernière phrase en français dans l'original] (Ibid., p. 23, ma traduction²)

On a aussi pu entendre :

Je regrette de ne pas mieux parler le français moi-même, et félicite tous ceux qui maîtrisent cette belle langue nationale et peuvent donc bien se faire comprendre lors d'un voyage viticole dans un vignoble du Valais, en vacances dans le sud de la France ou avec des partenaires professionnels de Romandie. (Ibid., p. 24, ma traduction³)

Ces quelques exemples mettent en évidence une tension entre ces deux langues : d'un côté l'anglais, caractérisé comme étant une langue « importante » ou « pratique », et le français, pilier d'une « cohésion nationale » souvent citée en exemple, mais aussi outil de compréhension lors de voyages. Ce ne sont certes que quelques exemples, mais ils montrent que même parmi les arguments qui sont utilisés au sein d'un parlement pour un débat politique, on retrouve le « filtre » représentationnel qui entoure chacune des langues dont il est question, confirmant ainsi ce que notait Muller : « une langue représente non seulement un moyen de communiquer des informations, mais constitue aussi un objet de représentations » (1997, p. 211).

Au niveau du traitement didactique

Chaque modification d'un enseignement linguistique est donc – entre autres considérations – liée à l'image que véhicule la langue en question dans la société. Reste qu'une fois une décision prise concernant son enseignement, cette langue doit encore faire l'objet d'un traitement permettant de concrétiser les débats politiques dans une discipline scolaire.

¹ „Zweifelsohne ist im praktischen Berufsleben unseres Landes Englisch die erste und wichtigste Fremdsprache, nicht Französisch oder Italienisch. Identisch verhält sich dies in Europa. Wir Schweizerinnen und Schweizer, beziehungsweise Thurgauerinnen und Thurgauer, wollen nun unsere nächste Generation aus ideologischen Gründen an Landessprachen festschnüren.“

² „Meines Erachtens stellt die Kenntnis der französischen Sprache für uns im Osten der Schweiz ein Zeichen der Toleranz, der Solidarität und des Verständnisses innerhalb unseres Landes dar. Dieses Credo gilt nicht nur für die Elite. Je vous remercie de votre solidarité envers une grande minorité dans notre pays“

³ „Ich bedaure es, selbst nicht besser Französisch sprechen zu können und beglückwünsche alle, welche dieser schönen Landessprache mächtig sind und sich dem entsprechend auf der Vereinsreise ins Wallis, auf einem dortigen Weingut, in den Ferien in Südfrankreich oder mit Berufsleuten aus der Romandie gut verständigen können.“

Or, dans ce processus aussi, à la jonction entre les exigences sociales et la réalité éducative, les représentations émergent. Une langue intégrée dans un cursus en premier lieu parce qu'elle se veut « utile » ou « importante » d'un point de vue professionnel ne sera pas implémentée dans des programmes de la même façon qu'une autre qui se voudrait prioritairement être un vecteur d'identité nationale, pour reprendre les exemples ci-dessus.

On remarque en effet que la façon dont les différentes langues sont présentées dans les plans d'études des écoles publiques peut donner une certaine « coloration » à ces langues. Par extension, si le programme et ses buts sont suivis à la lettre, ces divergences impliqueront que leur enseignement ne se déroulera pas de la même manière. On peut par exemple lire dans le plan d'études du Collège de Genève, formation menant à la Maturité gymnasiale, que :

L'enseignement de l'allemand donne à l'élève une ouverture au monde actuel. Il lui offre une approche du mode de vie, de la culture et de la littérature des pays où l'allemand est parlé. Il favorise l'ouverture à la Suisse plurilingue et l'accès aux institutions et universités de notre pays. Dans ce but, des excursions, des voyages d'étude dans des villes et des régions de Suisse alémanique en particulier peuvent permettre à l'élève de mieux connaître la diversité et la richesse du pays. (DIP, 2010, p. 13)

En revanche,

L'enseignement de l'italien tient compte des aspects communicatifs, cognitifs et socio-culturels qui interviennent dans l'apprentissage de la langue. Il vise à l'acquisition des moyens écrits et oraux indispensables

- *à la communication dans différentes situations de la vie courante et à l'échange d'idées ;*
- *à la compréhension d'un texte, d'un document, d'un film ;*
- *à l'expression orale et à la rédaction ;*
- *à l'analyse d'un texte et à l'élaboration d'une recherche, en groupe ou individuellement, sur un sujet littéraire ou d'actualité ;*
- *à l'expression d'un jugement personnel et à l'argumentation critique sur une œuvre littéraire ou autre. (Ibid., p. 16)*

Ainsi, comme le relevait Muller, « les instructions officielles présentent des orientations extrêmement diversifiées d'une langue à l'autre, reflétant des histoires disciplinaires, des enjeux et des politiques linguistiques très variées » (1997, p. 226). En effet, les raisons pour lesquelles le plurilinguisme n'est mentionné que pour l'allemand ou que « l'argumentation sur une œuvre littéraire » semble s'appliquer davantage à l'italien ne peuvent être que de cet ordre. Bien évidemment, les programmes dans lesquels les enseignants évoluent ne sont qu'un cadre parmi d'autres et l'enseignement de l'allemand ne va sans doute pas se révéler être entièrement différent de celui de l'italien ; les plans d'études sont cependant en général les documents officiels régissant l'enseignement et de telles divergences doivent être lues attentivement.

L'harmonisation apparente des contenus réside cependant dans les manuels d'enseignement, c'est-à-dire au niveau de l'échelon qui se situe entre les programmes d'enseignement tels que nous venons de les voir et la pratique puisque, souvent, ce sont en réalité les manuels qui font office de fil rouge concret à l'enseignement et non les

plans d'études officiels. Comme le notent d'ailleurs Born-Lechleitner *et al.*, « les outils d'enseignement sont souvent appelés des plans d'études 'insidieux'. Par cela, on veut dire que du point de vue des enseignants, ils régissent l'enseignement plus que les plans d'études eux-mêmes ou d'autres règlements. » (2009, p. 3, ma traduction)

Les manuels ont toutefois la caractéristique, comme tout produit faisant partie d'un marché, de faire des efforts pour satisfaire un public large, parfois même au niveau international, et de traiter l'objet linguistique d'une façon la plus étendue possible et donc d'œuvrer à ne pas se cloisonner dans des représentations trop clivantes. Il est donc rare de pouvoir nommer explicitement *une* représentation qui ressortirait distinctement d'un manuel donné. Cependant, ceci ne signifie pas que les moyens d'enseignement ne sont pas riches en représentations.

Il ne fait en effet aucun doute que les activités exclusivement « techniques » (entendons par là des exercices dans lesquels les apprenants manipulent des structures langagières uniquement en tant que telles, par exemple en mettant tous les verbes d'un texte au passé, ou en transformant une phrase active en phrase passive sans se préoccuper de son sens) n'ont pas du tout le même poids représentationnel que celles qui, par exemple, présentent un article de journal sur une célébrité qui permet d'en apprendre sur la personne en question et donc de véhiculer une information factuelle sur la société liée à la langue cible ou sa culture considérée comme importante. Si, dans un manuel d'espagnol, on ne se préoccupe que très peu de syntaxe ou de morphologie mais qu'on accorde une place prépondérante aux cultures du monde hispanophone, que d'un autre côté le manuel d'italien se concentre sur des problématiques d'adéquation entre différentes structures et les contextes dans lesquels ces dernières sont utilisées, et que celui d'allemand est rempli d'exercices de grammaire, les représentations de ces trois langues qui seront insufflées aux apprenants ont ainsi des chances d'être différentes. D'ailleurs, qui ne trouverait pas bizarre de voir un manuel d'allemand se focalisant principalement sur la littérature au détriment des aspects formels, ou un manuel d'italien ne présentant aucun aspect du mode de vie des Italiens mais traitant en long et en large les différents déterminants, pronoms et formes verbales ?

Au niveau des enseignants

Nous l'avons mentionné : les manuels ne sont (heureusement) que rarement *exclusivement* centrés sur un type d'activité ou un autre. Il est donc courant, si ce n'est universel, de retrouver dans l'immense majorité des manuels des contenus relativement semblables, traitant par exemple autant des aspects formels que culturels, ou couvrant autant les dimensions orales qu'écrites de la langue en question, et ce même si – nous venons de le voir – certaines orientations existent bel et bien.

Ces orientations prennent un sens encore plus important lorsqu'on se souvient que ce sont les enseignants qui se servent des manuels. En effet, même si les documents officiels et les outils d'enseignement offrent des définitions suffisamment variées de la langue enseignée, c'est seulement une fois qu'ils sont interprétés par les enseignants et concrètement mis en pratique qu'ils prennent (ou qu'ils ne prennent pas!) leur réel sens. Or, comme le note Besse, « il est rare que l'enseignant suive [le manuel] ligne à ligne, il peut en sauter certains exercices, en modifier l'ordre, avoir recours à des

procédés qui n'y sont pas prévus, et quand il reprend ceux qui y sont préconisés, il les met pédagogiquement en œuvre à sa façon, en y engageant sa sensibilité au moins autant que ses connaissances » (2010, p. 21).

Le cadre dans lequel travaillent les enseignants est donc important puisqu'il définit un contexte – aussi représentationnel – qui guidera leur pratique, mais il ne peut en aucun cas se substituer à leurs propres représentations. Celles-ci se retrouvent en effet dans de nombreuses facettes de leur enseignement ; que ce soit comme nous venons de le voir dans leur façon de traiter les activités proposées dans les manuels, mais aussi dans les priorités qu'ils fixeront dans leurs cours, dans leurs choix pédagogiques ou, nous l'oublions souvent, dans leur façon d'évaluer les élèves. Les représentations des enseignants sont donc centrales, et ce même si elles ne font que rarement l'objet de formulations explicites.

Exemple de représentations : les enseignants de langues étrangères du canton de Genève

La recherche qui sera utilisée en exemple ici offre précisément une occasion de se pencher sur des représentations exprimées par des enseignants de langues étrangères. Nous le ferons par un survol d'une enquête menée en 2015 auprès d'un échantillon d'enseignants du canton de Genève et dont les enjeux et résultats détaillés sont présentés dans un autre article (Waltermann, 2017).

Méthodologie

Cette recherche a été conduite auprès de 107 enseignants de langues étrangères du canton de Genève et a permis d'examiner les représentations qu'ils évoquaient de sept langues (allemand, anglais, italien, espagnol, suisse-allemand, portugais et français, soit les langues les plus parlées dans la région selon les statistiques de 2011). Deux dimensions ont été distinguées pour ces représentations (selon la distinction de Moliner en 1994) : une dimension descriptive, visant à « dresser le portrait » de l'objet de représentation, et une dimension évaluative, rendant compte de la posture prise par le répondant face à cet objet. Ces deux dimensions ont mené à deux tâches distinctes à effectuer par les participants au sujet de chacune de ces sept langues.

Tout d'abord, afin d'examiner la dimension descriptive, figurative, des représentations, les participants ont été amenés à effectuer une association lexicale, soit à citer, pour chaque langue, les trois premiers mots leur venant à l'esprit, ce qui n'est pas sans nous rappeler l'enquête de Muller en 1997, elle-même basée sur une tâche semblable dans la recherche de l'UNESCO (Commission française pour l'UNESCO, 1995).

Ensuite, dans l'optique de cerner la dimension évaluative, les participants ont été invités à utiliser un différenciateur sémantique (voir Osgood et al., 1971), c'est-à-dire à situer chacune des sept langues sur différentes échelles : belle-moche, facile-difficile, chantante-dure, logique-illogique, riche-pauvre, utile-inutile et proche du français-lointaine. Ces paires d'adjectifs, qui nous rappellent d'ailleurs les « critères » de Dabène (1997), ont été extraits dans une précédente enquête comme étant les adjectifs les plus fréquemment utilisés pour qualifier une langue.

Résultats

Les réponses des participants permettent de révéler plusieurs représentations faisant écho à d’autres travaux dans le domaine.

Dimension descriptive

Tout d’abord, on s’aperçoit en observant les cinq termes les plus fréquemment cités pour chacune des langues qu’elles appellent toutes des images distinctes. Seul le critère de la beauté, en effet, est récurrent.

Fig. 1. Cinq termes les plus cités (après premier regroupement sémantique) avec pourcentage de répondants correspondant.

Allemand	Anglais	Italien	Espagnol
difficile/difficulté (19.6%)	mondiale/internationale/globale/universelle (25.2%)	chantante (23.3%)	vacances/voyage (14%)
école (9.3%)	belle/beauté (14%)	belle/beauté (17.7%)	ensoleillée/soleil (10.2%)
belle (9.3%)	Shakespeare (11.2%)	vacances/voyage (9.3%)	chaud/chaleur (8.4%)
dure/dureté (7.4%)	easy/facile (9.3%)	ensoleillée/soleil (9.3%)	chantante (8.4%)
Berlin (5.6%)	utile/useful (9.3%)	mélodieuse/musicale (9.3%)	mélodieuse/musicale (8.4%)
		spaghetti/pizza/pasta (9.3%)	

Français	Suisse-allemand	Portugais
littéraire/littérature (17.7%)	difficile (14.9%)	Brésil (12.1%)
belle/beauté (12.1%)	dialecte (13%)	difficile/difficulté (11.2%)
maternelle (12.1%)	incompréhensible/incompréhension (11.2%)	chantante (8.4%)
difficile/difficulté (10.2%)	amusant/drôle/rigolo (8.4%)	fado (8.4%)
riche/richesse (7.4%)	orale/parlée (7.4%)	Lisboa/Lisbonne (8.4%)

Sans discuter outre mesure ces résultats (voir Waltermann, 2017 pour un approfondissement), on remarque facilement l’aspect stéréotypé des réponses fournies. La difficulté est en effet souvent associée à l’allemand (et l’était déjà dans les résultats de Muller en 1997, comme dans ceux d’Araújo e Sá et Schmid en 2008 auprès d’une communauté scolaire au Portugal), alors que l’anglais fait primer son utilité au niveau international, faisant donc écho aux résultats, notamment, de Grin *et al.* (2006) ou de Candelier et Hermann-Brennecke (1993, p. 33) et que l’on retrouve par exemple

dans le plan d'études du Collège de Genève qui spécifie lui aussi que « l'anglais est la langue de communication dominante dans le monde entier » (DIP, 2010, p. 19). Le lien entre le français et la littérature avait lui aussi déjà été soulevé par Gosse il y a vingt ans (1997, p. 159), alors que l'italien évoque chez une majorité de participants une forme de musicalité ou des termes tels que « vacances » ou « soleil ».

L'analyse revêt davantage d'intérêt lorsqu'on observe les champs lexicaux représentés par l'ensemble des réponses, plutôt que seuls les termes les plus fréquents sous leur forme brute. En effet, on voit facilement que l'évocation de concepts comme « chantante », « mélodieuse », « accent », « dure » ou « musicale » convergent par exemple vers la notion d'oralité, alors que les termes comme « fado », « soleil » ou les noms de pays ou de villes rappellent eux un contexte socio-culturel ou géographique lié à la langue plutôt que des caractéristiques qui lui seraient propres. Cette méthode d'analyse consistant à examiner les champs lexicaux produits nous révèle ainsi plusieurs points intéressants dans ces résultats, notamment sur les rapprochements possibles entre plusieurs langues. On relèvera ainsi, parmi les différents champs lexicaux mis en évidence mais qui ne seront pas détaillés ici, les valeurs suivantes.

Fig. 2. Pourcentage de termes compris dans les champs lexicaux de l'enseignement scolaire, des références socio-culturelles, de l'oralité et de l'écrit, pour chaque langue, tous participants confondus

	Allemand	Anglais	Italien	Espagnol	Français	Suisse all.	Portugais
Enseignement scolaire	37.6%	22.5%	8.8%	11.7%	27.2%	11.1%	11.0%
Références socio-culturelles	21%	26.8%	31.9%	35.5%	27.2%	28.4%	37.7%
Oralité	7.6%	7.7%	20.7%	13.1%	11.7%	19.9%	19.8%
Écrit	7.2%	8.7%	2.7%	2.8%	19.1%	3.0%	4.8%

Tout d'abord, l'allemand, l'anglais et le français sont les trois langues pour lesquelles la proportion de termes cités faisant référence à l'enseignement est la plus élevée (respectivement 37.6%, 22.5% et 27.2%, contre 10% en moyenne pour les autres langues). Ceci n'est pas particulièrement surprenant, puisque ce sont les langues qui sont enseignées au plus large nombre d'élèves dans le canton de Genève. À l'inverse, les quatre langues qui évoquent chez les participants le plus de références socio-culturelles sont précisément l'italien (31.9%), l'espagnol (35.5%), le portugais (37.7%) et le suisse-allemand (28.4%). Force est donc de constater que l'ambivalence entre une vision de la langue comme un *sujet* d'enseignement ou comme un *objet* d'utilisation (lié à une communauté sociale pour qui la langue est un vecteur socio-culturel), pour reprendre la distinction de Widdowson, se retrouve également au niveau représentationnel, certaines langues tendant plus vers un côté ou un autre.

Cette forme de déséquilibre entre les langues « enseignées » et les langues « utilisées » se remarque aussi dans une asymétrie entre les proportions de concepts ramenant aux champs lexicaux de l'écrit d'une part (par des termes tels que « orthographe », « rédaction », « texte », « littérature », etc.) ou de l'oral de l'autre. En effet, les langues appelant à des représentations centrées sur l'enseignement suscitent proportionnellement

plus de termes rappelant la langue écrite (7.2% pour l'allemand, 8.7% pour l'anglais, 19.1% pour le français, alors que les autres se situent au-dessous de 5%). À l'inverse, ces trois langues sont celles qui appellent le moins de références à l'oralité (11.7% ou moins, contre 13.1% pour l'espagnol, 19.9% pour le suisse-allemand, 19.8% pour le portugais et jusqu'à 20.7% pour l'italien).

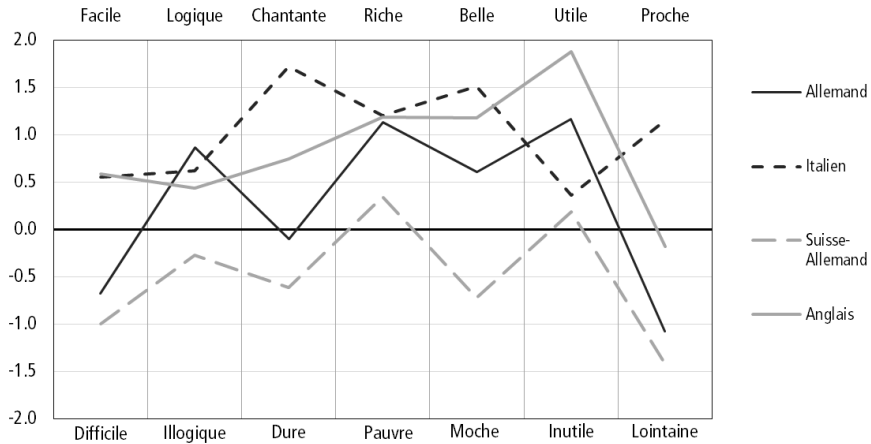
Ces quelques valeurs ne sont certes qu'un aspect des représentations imageantes, beaucoup plus complexes et qu'il ne convient pas de détailler ici. Elles montrent cependant que les différentes langues peuvent évoquer chez les enseignants des représentations qui les opposent. Ces dernières ne sont pas en soi problématiques, mais pourraient s'avérer être un obstacle à la mise en place de programmes qui se voudraient plus transversaux (voir notamment Waltermann, 2016).

Dimension évaluative

Ces divergences se constatent d'ailleurs encore davantage lorsqu'on observe les langues telles qu'évaluées sur les différentes échelles de jugement proposées, tel qu'on le voit ici pour l'allemand, l'italien, le suisse-allemand et l'anglais (Fig. 3).

On perçoit en effet que les courbes formées par les valeurs moyennes des réponses des participants pour chaque paire d'antonymes distinguent ici aussi les langues les unes des autres.

Fig. 3. Évaluations moyennes de l'allemand, de l'italien, du suisse-allemand et de l'anglais par paires d'adjectifs, tous participants



Ici aussi, pour ne citer que quelques exemples, l'aspect chantant de l'italien est très fortement mis en avant, tout comme l'utilité de l'anglais. L'allemand, bien que jugé logique et relativement utile, est en revanche considéré comme étant plutôt difficile. Le suisse-allemand, lui, suit d'une certaine manière la courbe de l'allemand, mais en tendant systématiquement vers l'adjectif le moins valorisant. Ces valeurs, qui tendent à confirmer ce qui s'entend dans le discours commun, attribuent ainsi des caractéristiques bien précises à chaque langue. D'ailleurs, statistiquement, les résultats

montrent clairement que chacune d'entre elles appelle un jugement unique (un test ANOVA montre en effet des valeurs extrêmement significatives) : en d'autres mots, la différence d'évaluation entre les différentes langues est plus importante que la différence d'évaluation entre les participants.

Facteurs sociaux ou facteurs individuels ?

À première vue, ces résultats semblent donc indiquer que les représentations telles qu'évoquées par les participants sont très fortement stéréotypées, que le discours commun prime sur toute représentation individuelle. Toutefois, comme le note Perrefort, « une part importante de la formation des représentations [...] trouve sa source dans la trajectoire personnelle de chacun – destin individuel, milieu familial, social, différentes instances de socialisation parcourues » (1997, p. 51). Le milieu social, environnement dans lequel circulent ces représentations communes, n'est donc qu'un élément de construction parmi d'autres des représentations de chacun, même s'il ressort dans les résultats tels que nous les avons vus jusqu'ici.

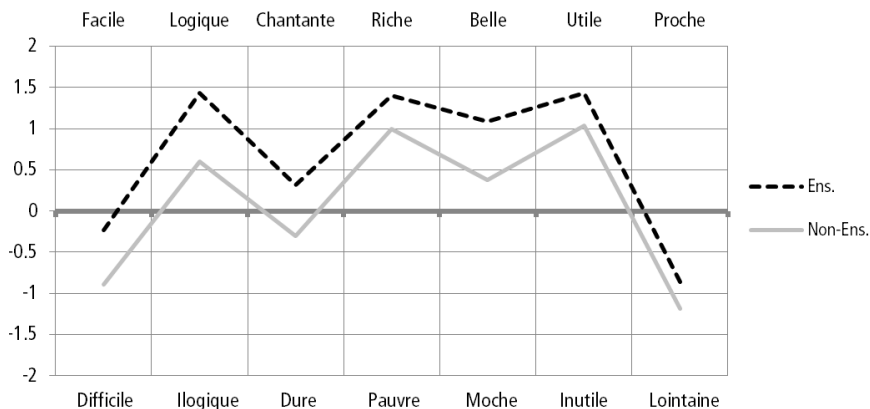
Les données de cette enquête montrent néanmoins aussi que certaines caractéristiques du parcours des enseignants peuvent avoir un impact sur leurs représentations. Par exemple, on constate que les personnes qui enseignent une langue évoquent par rapport à cette dernière davantage de concepts liés à leur profession que celles qui ne l'enseignent pas. On note aussi que les participants qui ont indiqué avoir suivi, par exemple, un cursus se concentrant en majorité sur la linguistique (plutôt que la littérature, puisque l'enseignement genevois exige un titre universitaire dans la discipline qui peut se concentrer plus ou moins fortement sur l'un des deux champs d'étude) donnent davantage de place au champ lexical des « caractéristiques linguistiques » (donc par des termes faisant référence aux caractéristiques intrinsèques de la langue) et ont tendance à juger les langues comme étant plus logiques.

De façon plus globale, deux tendances ressortent :

- les participants qui ont eu plus de contact avec une langue ont tendance à voir en elle un sujet d'enseignement (ce qui peut tenir au fait que la majorité des participants enseignent précisément une langue avec laquelle ils sont familiers) et, de façon presque proportionnelle, une langue écrite ;
- les participants qui ont eu plus de contact avec une langue, que ce soit parce qu'ils l'enseignent, la maîtrisent particulièrement bien ou en sont des locuteurs de langue maternelle, évaluent cette langue globalement plus positivement que leurs pairs.

Ce dernier point se constate par exemple lorsqu'on examine les réponses à la tâche d'évaluation concernant l'allemand, mais en séparant les participants qui enseignent cette langue de ceux qui ne l'enseignent pas (Fig. 4).

Fig. 4. Évaluations moyennes de l'allemand par paires d'adjectifs, enseignants d'allemand (Ens., N=35) et d'autres langues (Non-Ens., N=72)



On voit en effet très distinctement que, pour chacune des échelles d'évaluation, les enseignants d'allemand jugent cette langue de façon plus valorisante que leurs pairs qui enseignent d'autres langues. En d'autres termes, et si on repense au principe que les représentations influencent la pratique, on peut se rassurer à l'idée qu'un enseignant ne va que rarement transmettre une image peu encourageante de la langue qu'il enseigne.

Il n'en reste pas moins que les différences entre les participants en fonction de leur parcours biographique ne sont statistiquement pas aussi significatives que les différences entre les différentes langues; on voit par exemple sur le graphique ci-dessus que même les enseignants d'allemand évaluent cette langue comme étant globalement difficile et peu chantante. L'impact des parcours individuels sur les représentations est donc limité, même s'il existe bel et bien.

Que faire des représentations évoquées ?

Au vu de ces résultats, et si nous les replaçons dans la problématique de la pratique enseignante au sens large, nous nous retrouvons dans une situation complexe. En effet, nous avons pu mettre en avant au fil de cet article les contraintes posées sur les enseignants par le contexte dans lequel ils évoluent : ces contraintes se traduisent certes dans le traitement didactique préalable de leur sujet d'enseignement – qui peut résonner ou au contraire dissoner avec leurs propres conceptions de la discipline – mais elles viennent aussi d'un discours commun fort qui modèle les représentations au niveau social, menant à certains stéréotypes avec lesquels ils doivent composer, notamment sur la base de leur propre parcours. Nous avons aussi pu voir que certaines variables biographiques pouvaient orienter les représentations des uns et des autres, sans pour autant entièrement annihiler certaines idées reçues. La question du traitement des représentations des langues dans l'enseignement est donc complexe, mais néanmoins centrale.

Elle est d'autant plus importante que plusieurs initiatives permettent déjà de sensibiliser les élèves aux images entourant les différentes langues, et que d'une certaine façon les apprenants ont donc une « longueur d'avance » dans les préoccupations concernant les représentations. L'éveil aux Langues – le programme EOLE ou les différentes approches plurielles ou intégrées (voir notamment Moore, 1995 ; Candelier, 2003 ; Perregaux *et al.*, 2003 ou Perregaux, 2004) font toutes une place à ce sujet, que ce soit en encourageant la comparaison des langues entre elles ou en suscitant directement la discussion au sujet des représentations. Or, ces « démarches éducatives autour des représentations » (comme les nomment justement Castellotti et Moore, 2002) sont souvent destinées prioritairement aux jeunes apprenants (rares sont les outils visant les classes du secondaire), sans que le travail n'ait été fait de façon systématique auprès des adultes qui les mettent en pratique.

Le besoin de se concentrer aussi sur la sphère enseignante est cependant réel, puisque, comme le notait déjà Decime, « il faut agir prioritairement sur les représentations des professeurs » (1997, p. 114), celles-ci étant à la base de leur pratique et faisant par ailleurs office de condition *sine qua non* pour que les activités destinées à leurs apprenants sur le sujet portent leurs fruits. Les institutions de formation des enseignants ont donc une responsabilité en la matière, puisqu'en traitant la dimension représentationnelle comme étant un élément parmi d'autres de la pratique enseignante, on permet non seulement la *conscientisation* des représentations que les enseignants véhiculent, mais aussi la professionnalisation des uns et des autres face à ces dernières.

Conscientisation des représentations

L'objectif d'une prise en compte de la dimension représentationnelle chez les enseignants doit en effet commencer par une réelle prise de conscience du bagage représentationnel que chacun amène dans sa pratique (voir aussi Faucompré et Putsche, 2017). Cette notion d'*awareness*, déjà abondamment développée dans la littérature anglo-saxonne, y compris dans le champ du *Teacher Language Awareness* (voir notamment Andrews, 2007), a ainsi toutes les raisons d'être étendue à la question représentationnelle.

La conscientisation peut cependant être mise en pratique de façon simple, en commençant par exemple par la mise en place d'activités pour les enseignants ou futurs enseignants qui vont dans le même sens que celles qui sont proposées aux élèves.

On pourrait donc par exemple imaginer que les enseignants soient eux aussi amenés à utiliser des outils tels que le Portfolio Linguistique et encouragés à réfléchir sur leur propre parcours au contact des langues ; ils peuvent, comme les élèves, être poussés à comparer leur pratique avec des collègues d'autres langues et être incités aux démarches comparatives visant à faire émerger les conceptions des uns et des autres.

Allant dans le sens des didactiques intégrées, on peut également s'interroger sur la possibilité de proposer aux futurs enseignants des cursus qui seraient eux aussi plus homogènes (comment un enseignant d'allemand pourrait-il, en effet, proposer un enseignement intégré à ses élèves si lui-même est formé d'une façon totalement séparée des enseignants de français ou d'anglais ?). Plusieurs initiatives dans les institutions de formation en Suisse proposent déjà certains cours en commun pour les enseignants de langues (voir notamment Forel, 2014), mais la majorité des formations reste cloisonnée – la réflexion est donc à poursuivre.

L'essentiel pour la conscientisation réside cependant dans le fait de favoriser l'introspection des candidats face aux représentations. Réussir à ce que les futurs enseignants mettent le doigt sur les différences qui existent entre leur propre parcours d'apprentissage et celui de leurs voisins, sur les conceptions qu'ils ont de la langue qu'ils enseignent et sur les autres, sur les divergences et convergences qu'il peut y avoir avec leurs collègues ou avec des représentations stéréotypées, en plaçant d'ailleurs potentiellement ces différentes représentations dans des discussions plus larges au sujet de l'enseignement des langues et des contextes dans lesquels les représentations peuvent émerger paraît constituer un bon objectif (parmi d'autres) de la formation. Ceci pourrait être un moyen non seulement de faire émerger ces représentations mais également de montrer par la pratique le contraste entre langues auquel s'intéressent les approches plurielles et offrir à ces enseignants des outils pour surmonter cet obstacle. En d'autres termes, ceci suivrait le projet qui veut qu'«[u]ne didactique des langues coordonnée pré suppose que les enseignant(e)s prennent conscience de l'importance et du rôle de la langue nationale locale, des autres langues ainsi que des langues et cultures d'origine des enfants de langue étrangère et qu'ils assument ensemble la responsabilité de l'élargissement des répertoires linguistiques des élèves » (Lüdi et al., 1998, p. 29).

Professionnalisation du corps enseignant face aux représentations

Cette responsabilité confiée aux enseignants par les recommandations de la CDIP implique une forme de conscience, mais également une attitude professionnelle dans leur pratique. Au-delà de la posture réflexive permettant aux enseignants d'avoir conscience des différentes représentations qui les entourent et/ou qu'ils véhiculent, il convient également de leur permettre de les inclure efficacement dans leur pratique.

Outre la formation liée aux outils existants qui traitent des représentations des apprenants et qui sont supposés être implémentés dans les classes, la professionnalisation passe aussi par une compréhension critique des contenus représentationnels tels qu'ils apparaissent dans les différents documents constituant le cadre de travail des enseignants. Ceux-ci doivent donc être en mesure d'exercer une lecture informée des directives politiques, des plans d'études, des objectifs ou des manuels d'enseignement (voir notamment Waltermann et Forel, 2015, à ce sujet) leur permettant d'y déceler une dimension représentationnelle et de les confronter à leurs propres conceptions.

De la même façon, l'analyse des pratiques enseignantes, qui est déjà centrale dans toute formation au métier d'enseignant, gagnerait à prendre également en compte la façon dont les représentations sont traitées en classe et gérées par l'enseignant, constituant ainsi un tremplin de discussion entre formateurs et enseignants (ou entre d'autres acteurs si la situation s'y prête) pour entamer ces débats si précieux.

Il va de soi que les modifications et surtout les ajouts à tout cursus de formation des enseignants sont couteux en termes de temps, et que les formations en question sont déjà soumises à de nombreuses contraintes les poussant à traiter uniquement des aspects essentiels. La question est donc de savoir dans quelle mesure les représentations des enseignants (et, par extension, celles qu'ils pourraient transmettre aux élèves) sont à considérer comme une priorité. Les marges d'action sont nombreuses : travailler à ce que les formations d'enseignants de différentes langues étrangères soient plus harmonisées voire en partie fusionnées, mettre en place des initiatives locales permettant la discussion autour des représentations, sensibiliser les respon-

sables mêmes de ces formations ou, pour pousser l'effort encore plus loin, toucher à la trajectoire biographique même des enseignants, par exemple par des projets de mobilité... Les pistes ne manquent pas. Un point les rassemble : elles permettent toutes une prise en compte plus juste de ces aspects avec, sans aucun doute, un impact sur l'enseignement également.

Bibliographie

- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Araújo e Sá, M.H. & Schmidt, A. (2008). The awareness of language prestige: the representations of a Portuguese community on *important* languages. In M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer & M.-T. Vasseur (dirs), *Conscience du pluri-linguisme : pratiques, représentations et interventions* (pp. 100-114). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Besse, H. (2010). Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant. *Synergies*, 5, 15-25.
- Born-Lechleitner, I., Moser, W. & Weitensfelder, D. (2009). *Lehrwerke für Fremdsprachen und das Kompetenzmodell Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)*. Graz : Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ).
- Bosch, M. & Gascon, J. (2006). Twenty-five years of didactic transposition. *ICMI Bulletin*, 58, 51-65.
- Candelier, M. & Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris : Didier.
- Candelier, M. (éd.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements : étude de référence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur – DGIV.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Commission française pour l'UNESCO. (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris : Commission française pour l'UNESCO.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et de leur apprentissage. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). Lausanne : LEP ; Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).
- Decime, R. (1997). Français et italien dans l'école valdôtaine. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 111-114). Lausanne : LEP ; Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).
- Delorme, V. & Nicolas, L. (2017). Représentations stéréotypées dans le discours des futurs enseignants. *Études en didactiques des langues*, 28, 151-162.
- Département de l'Instruction Publique (DIP). (2010). *Plan d'études du Collège de Genève*. Genève : DIP.
- Elmiger, D. & Forster, S. (2005). *La Suisse face à ses langues : histoire et politique du plurilinguisme, situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).
- Faucompré, C. & Putsche, J. (2017). Déconstruire les représentations des futurs enseignants de langues face à l'enseignement en région frontalière. *Bulletin VALS-ASLA, no spécial 2*, 227-238.
- Forel, C. (2014). Pour une approche plurielle de la grammaire. *Babylonia*, 2, 72-76.

- Gosse, N. (1997). L'enseignement des langues : un enjeu européen que se partagent essentiellement l'anglais et le français : illustrations et explications à travers l'expérience des programmes ERASMUS et LINGUA. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 155-160). Lausanne : LEP ; Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Grin, F., Hexel, D. & Schwob, I. (2006). *L'anglais pour tous au Cycle d'orientation : le projet « GECKO »*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Grosser Rat des Kantons Thurgau. (2014). *Protokoll vom 13. August 2014: Motion von Verena Herzog, Hanspeter Gantenbein, Urs Schrepfer, Katharina Winiger, Daniel Wittwer und Hans Feuz vom 13. Februar 2013 „Französisch erst auf der Sekundarstufe“*. Frauenfeld : Bildung Thurgau. <http://www.bildungthurgau.ch/publikationen/grosser-rat/> (page consultée le 25 novembre 2015).
- Lüdi, G. et al. (1998). *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire? : rapport d'un groupe d'experts mandaté par la commission Formation générale pour élaborer un «Concept général pour l'enseignement des langues» à la CDIP*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Moliner, P. (1994). Les deux dimensions des représentations sociales. *Revue internationale de psychologie sociale*, 2, 73-85.
- Moore, D. (éd.). (1995). *L'éveil au langage*. Paris : Credif-Lidilem : Didier-Erudition.
- Muller, N. (1997). Représentations, identité et apprentissage de l'allemand : une étude de cas en contexte plurilingue. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 211-217). Lausanne : LEP ; Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Osgood, C.E., Suci, G. & Tannenbaum, P.H. (1971). *The measurement of meaning*, 8th printing. Urbana : University of Illinois Press.
- Perrefort, M. (1997). Et si on hachait un peu de paille? : aspects linguistiques des représentations langagières. *Tranel*, 27, 51-62.
- Perregaux, C. (2004). Concept général pour l'enseignement des langues et réalité sociolinguistique : l'analyse d'une tension. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26(3), 451-464.
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F. (dirs). (2003). *Éducation et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
- Puech, C. (1998). Manuélsation et disciplinarisation des savoirs de la langue : l'énonciation. *Carnets du Cediscor*, 5, 15-30.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Tschoumy, J.-A. (1997). Introduction : une thématique nouvelle. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 11-14). Lausanne : LEP ; Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Waltermann, E. (2016). Représentations des langues : un obstacle à surmonter. *Babylonia*, 3, 20-21.
- Waltermann, E. (2017). Stéréotypes et variations dans les représentations de langues étrangères : le cas des enseignants genevois. *Études en didactique des langues*, 28, 163-185.
- Waltermann, E. & Forel, C. (2015). Why and how to include textbook analysis in teacher education programs. *ELTED*, 18, 43-48.
- Widdowson, H. (2002). Language teaching : defining the subject. In H. Trappes-Lomax & G. Ferguson (eds), *Language in language teacher education* (pp. 67-81). Amsterdam : John Benjamins.

II. Les représentations dans différents contextes : études de cas

Qu'est-ce que j'enseigne à mes élèves lorsque j'enseigne l'allemand ?

Béatrice Brauchli

Université de Genève

1. Introduction

Theater spielen – un état d'esprit – une langue de la Suisse – noms d'animaux – cohésion nationale – exotisme – dédramatiser – rires – langue peu appréciée – Kettenkarusell – se débrouiller en ville – outiller pour une conversation basique en allemand – s'amuser – effort – outil pour Europapark – droit/respect de la différence – le plaisir de la mélodie de la langue – règles de grammaire – combat – inciter à voyager – pseudo allemand – une langue « vivante » – Wurst...

Et vous, si vous ne l'aviez pas lue dans le titre, à quelle question attribueriez-vous ces réponses ?

Partant de l'hypothèse que les pratiques des enseignantes¹ sont influencées par les représentations qu'elles ont à propos de la matière qu'elles enseignent, nous nous intéressons à la « caractérisation » par les généralistes de leur enseignement de l'allemand.

Notre étude porte sur un corpus d'environ 3500 mots-clés – ou « expressions-clés », du moment que les réponses comportent d'un à onze mots – recueilli lors de sessions de recyclage d'enseignantes genevoises et analysé du point de vue de la fréquence d'apparition des différents termes et de leur catégorisation, ce qui devrait nous permettre de dégager quelques principes, valeurs et représentations des enseignantes et d'appréhender quelque peu le climat de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire à Genève. Nous évoquerons également quelques pistes de réflexion susceptibles d'alimenter les formations futures des enseignantes.

Précisons d'emblée que la présente contribution porte sur une phase exploratoire d'une recherche portant sur les pratiques d'enseignement de l'allemand des enseignantes genevoises du primaire. Elle fait état d'éléments probants établis à la suite de premiers tris. Toutefois, notre façon d'approcher les enseignantes n'a permis d'accéder ni à leurs pratiques ni à leur travail réel, mais bien à des pratiques déclarées.

¹ nommées dans cet article au féminin à valeur générique, tout comme les formatrices et les élèves.

2. Cadre théorique

La didactique des langues s'intéresse aux démarches d'enseignement jugées efficaces, garantes de la qualité des cours et porteuses en vue d'une optimisation des apprentissages des élèves. Certaines recherches récentes (notamment Imgrund, 2015) ont révélé l'importance du facteur « enseignant » et ont montré que sa façon de concevoir les cours et d'enseigner est déterminante pour un apprentissage réussi. Notre étude, certes modeste, s'inscrit dans le fil de ces recherches actuelles, du moment qu'elle donne à voir ce sur quoi misent et ce que visent les enseignantes genevoises du primaire lorsqu'elles pensent à leur enseignement de l'allemand.

Pour en définir le cadre théorique, nous nous sommes notamment basée sur la théorie des représentations sociales (ci-après RS) de Jodelet (1997[1989]) et nous nous référons à Abric (1997[1989], p. 206), lorsqu'il pose que « 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 ». En d'autres termes, les RS sont ce que nous retenons du monde pour nous l'approprier mentalement, ce qui sert de base à notre manière d'interagir avec lui et qui nous guide dans nos actions.

Une enseignante élabore et dispense son enseignement en fonction de normes personnelles – telles que les définit Schwartz (1977, cité dans Hagège et al., 2009, p. 111), c'est-à-dire « un sentiment d'obligation personnelle lié aux attentes de soi-même » – et de valeurs, croyances ou conceptions qui dépendent du contexte social dans lequel il est dispensé – ce qu'Hagège et al. (2009) résument sous le terme de posture. Ainsi, au moment d'enseigner une discipline scolaire, l'enseignante la réarrange (Chevallard, 1985) et définit les contenus et actes d'enseignement en fonction de la conception de la discipline qu'elle s'est construite à travers ses expériences en tant qu'apprenante puis enseignante, au contact de ses pairs. Ses représentations sont particulièrement influencées par la culture d'établissement et les cadres de référence partagés dans ce contexte.

Nous avons choisi de faire émerger les représentations sociales des enseignantes par le biais de productions langagières, des *mots-clés*, qui leur ont offert la possibilité de nommer, définir et/ou résumer quelques facettes de leurs actes d'enseignement.

Cette technique, qui remonte à une utilisation dans le domaine de la psychanalyse au début du XX^e siècle, est particulièrement intéressante puisqu'elle permet de laisser le choix des possibles ouvert aux groupes de participants tout en permettant de faire émerger des éléments de représentation partagée. (Waltermann, 2016, p. 160)

Elle est habituellement choisie comme point de départ des recherches dans le domaine, du fait qu'elle permet des investigations ouvertes, partant de l'idée évoquée par De Rosa que

la technique des associations libres – c'est-à-dire la production spontanée des termes évoqués au moyen de mots-stimuli spécialement choisis en rapport avec les objets d'étude – peut se révéler apte, en vertu de son caractère projectif, à faire apparaître les dimensions latentes qui structurent l'univers sémantique spécifique des représentations étudiées (De Rosa, 1988, p. 29).

3. Le contexte scolaire

Les enseignantes sont, de fait, porteuses d'une histoire, d'une culture, d'un rapport à l'institution, d'un rapport au savoir enseigné. Quelques informations recueillies de manière anonyme sur leurs caractéristiques (âge, expérience, formation suivie et niveau d'allemand présumé) permettent un éclairage sur le type de population présent à chaque session de recyclage. Nous savons ainsi que les enseignantes de notre étude sont majoritairement chevronnées, qu'elles ont une pratique régulière de l'enseignement de l'allemand et qu'elles ont été formées sous l'influence des méthodes communicatives des années 1980. Au moment de la session de recyclage, elles travaillaient avec les moyens d'enseignement *Der grüne Max* (Endt et al., 2014) et *Tamburin* (Büttner et al., 1998), et elles avaient à se référer au *Plan d'études romand* (PER; CIIP, 2010) pour construire leurs planifications et leurs évaluations. De plus, une majorité d'entre elles a été initiée au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR; Conseil de L'Europe, 2001) qui promeut une approche pragmatique de la langue fondée sur des capacités d'action.

Nous ajouterons que leur niveau de langue déclaré et leur rapport à la langue sont hétérogènes, ce que confirment certaines réponses à la question initiale, « Qu'est-ce que j'enseigne à mes élèves lorsque j'enseigne l'allemand ? » : *une belle langue que je parle mal..., une langue peu appréciée, des erreurs parce que je maîtrise mal l'allemand, mais également l'intonation douce des berceuses de mon enfance*.

Il aurait été intéressant de voir de quelle manière le parcours de formation influence les représentations des enseignantes concernant l'enseignement/apprentissage d'une langue, mais les données anonymisées ne permettent pas de tels recoupements.

Étant donné ce contexte, nous partons de l'idée que les réponses à la question de départ ont été influencées par différents facteurs : les croyances singulières, le contexte de la formation en établissement et l'envie de plaire aux collègues, le désir de répondre aux attentes de l'institution et des formatrices, le besoin de donner une image positive et cohérente de soi-même... Parfois, elles répondaient aussi à la nécessité d'exprimer une frustration ou un ras-le-bol concernant certaines prescriptions officielles ayant trait à l'enseignement des langues ou à l'évaluation des apprentissages, notamment : *une 3^e ou 4^e langue à mes élèves² ou faudrait être à l'aise pour l'enseigner correctement*.

Il importe de souligner que notre étude considère un contexte local, genevois en l'occurrence, et que l'interprétation de nos résultats lui est liée. Notre connaissance des pratiques d'enseignement des langues à l'école primaire en Suisse nous permet toutefois de poser comme hypothèse qu'une partie des résultats pourrait également s'appliquer à d'autres cantons suisses, voire au-delà des frontières helvétiques.

² Allusion à l'imposition d'une seconde langue étrangère à l'école primaire, une 3^e langue, donc, à laquelle s'ajoute bien souvent une autre langue parlée par de nombreux élèves, dans le cadre familial notamment.

4. Cadre méthodologique

Les données sur lesquelles porte l'analyse ont été recueillies lors d'un cycle de formations (61 sessions d'une journée) à caractère obligatoire intitulé « Enseigner l'allemand aujourd'hui », mené sur l'espace genevois entre mai 2015 et juin 2016; ce cycle avait pour objectif de familiariser les enseignantes de l'école primaire avec le nouveau cadre de l'enseignement des langues à l'école obligatoire en Suisse romande et les recommandations qui en découlent, principalement pour l'allemand.

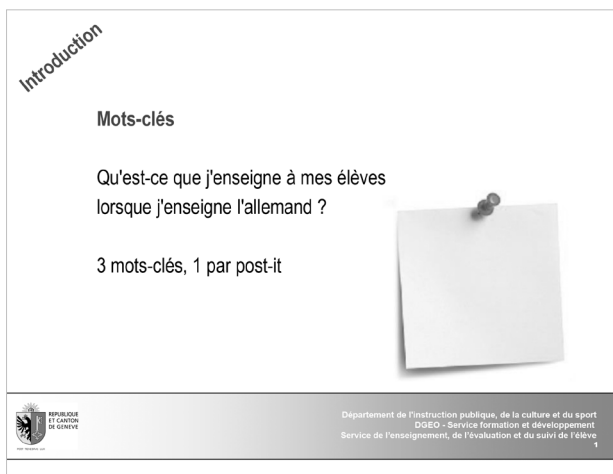
La question « Qu'est-ce que j'enseigne à mes élèves lorsque j'enseigne l'allemand ? » posée au début de chaque journée de formation avait deux objectifs immédiats: elle visait d'une part à faire émerger les représentations des participantes et initier un partage à leur propos, d'autre part à permettre aux formatrices d'appréhender les dimensions principales autour desquelles les enseignantes semblent construire leur enseignement et de lister les savoirs (pédagogiques et didactiques), souvent implicites, inhérents à leurs pratiques.

Les réponses à la question devaient par la suite alimenter la recherche dont cet article fait état.

4.1 Étapes de récolte des données

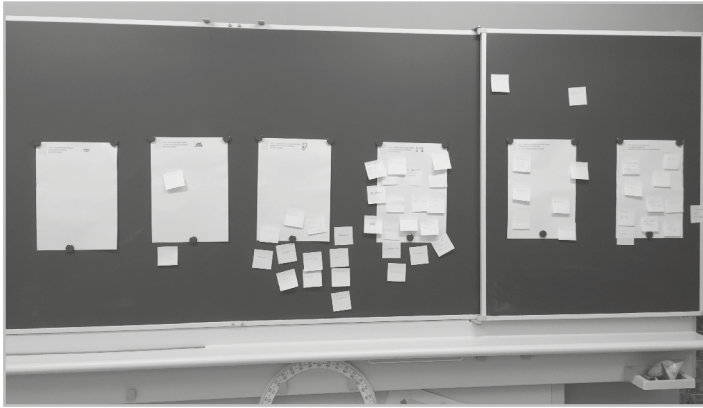
Au début de chaque session de formation, avant même d'avoir abordé les contenus visés, les formatrices ont donc demandé aux enseignantes de répondre librement à la question évoquée plus haut (« Qu'est-ce que j'enseigne à mes élèves lorsque j'enseigne l'allemand ? »; cf. Figure 1) au moyen de trois mots-clés à inscrire sur des post-it, sans se soucier d'une classification quelconque.

Figure 1. Question soumise aux enseignantes



Dans un second temps, les enseignantes ont été amenées à classer leurs post-it sur des posters (taille A3) représentant les principaux axes organisant le domaine *Langues* du PER : L2 21³ compréhension de l'écrit, L2 22 production de l'écrit, L2 23 compréhension de l'oral, L2 24 production de l'oral, L2 26 fonctionnement de la langue, L2 27 approches interlinguistiques. Ce faisant, les enseignantes se sont heurtées à la difficulté de distinguer ou de séparer les choses, et, comme le montre la figure 2, un certain nombre de post-it ont été placés en dehors des posters.

Figure 2. Classement des post-it par les enseignantes d'un établissement scolaire, selon les axes du PER, domaine Langues



À travers le dispositif cité, nous avons recueilli 427 posters (les post-it « hors cadre » ayant été collés à chaque session sur un seul et même poster) pour un total de 3531 post-it. Une majorité d'enseignantes n'ayant pas respecté l'injonction de n'écrire qu'un seul mot par post-it, nous nous sommes retrouvée face à une grande variété de propositions ou d'idées-clés, que, par souci de simplicité, nous continuerons à nommer mots-clés dans la suite du texte. Nous avons retranscrit les données établissement après établissement, en respectant les entrées du PER choisies spontanément par les enseignantes, mais en effectuant quelques ajustements mineurs, tels que

- placer les déterminants entre crochets [...] à la fin des propositions,
- transformer *voc* en *vocabulaire*,
- traduire les mots donnés en allemand (tout en les gardant entre crochets [...]),

de manière à avoir un corpus de mots comparables.

Cela nous a donné 61 tableaux du type de celui-ci (Figure 3).

³ L2 signifie qu'il s'agit du domaine « allemand » (la 2^e langue enseignée après le français, langue de scolarisation), 21 qu'il s'agit du 1^{er} axe pour le 2^e cycle (élèves de 8 à 11-12 ans).

Figure 3. Tableau récapitulatif des post-it de l'établissement 14

École: 14 Chêne-Bougeries					Date: 2015.11.03		Nombre de questionnaires rendus: 21/22 Nombre d'items: 65	
L2 21	L2 22	L2 23	L2 24	L2 26	L2 27	Hors cadre		
Compréhension écrite Comprendre	Écrire	Compréhension [la] Comprendre Histoires Interagir	Anniversaire Chansons Chants Chunks Communiquer [3x] Conversation Dialoguer entre élèves Dialogues Expression [3x, 2x l'] Production orale Répéter des formulations S'exprimer [2x] Se présenter [2x]	Accusatif (den/ einen) Grammaire Mots Vocabulaire [6x, 1x du, 1x Wortschatz]	Compréhension [2x, 1x la] Culture Parler [Sprechen] Plaisir de découvrir Voyage	Apprendre par le jeu Aspects culturels Communication Culture [2x, 1x une] Dépasser la peur Discipline Épeler [buchstabieren] Langue Noms d'animaux Oser Oser s'exprimer Ouverture aux autres Plaisir [3x le] Techniques d'apprentissage [des] Utiliser des indices (images, bruits) pour comprendre la situation		

4.2 Traitement des données

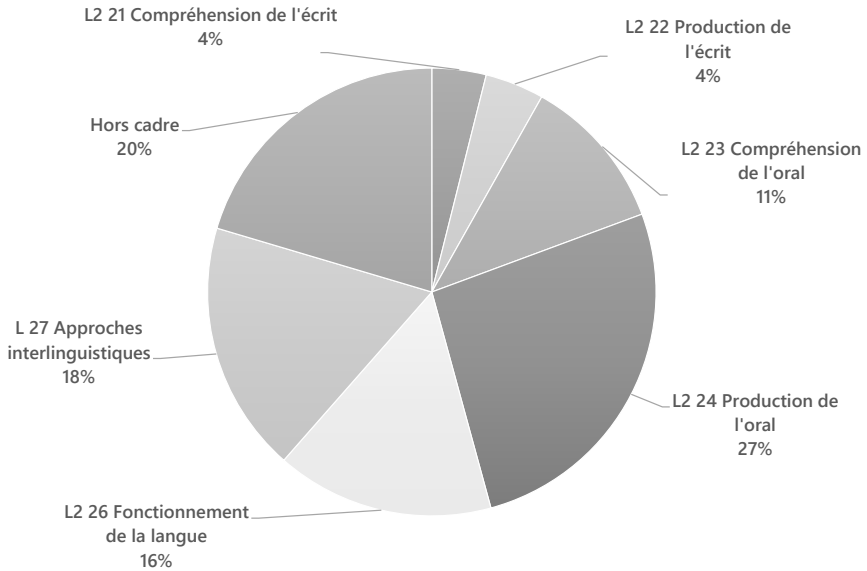
La retranscription des posters sous forme de tableaux (cf. Figure 3) a révélé des logiques de classement qui, vu le type de données recueillies, nous échappent parfois et pour lesquelles nous ne pouvons que formuler des hypothèses. Il y a, d'une part, les classements évidents du point de vue du PER, tels que *lecture*⁴ ou *compréhension de l'écrit* qui se retrouvent systématiquement dans la colonne L2 21 (Lire). Mais que dire des mots-clés tels que *curiosité intellectuelle* ou *relier les cantons de Suisse* qui ont été posés sur un poster L2 26 (Structuration)? Peut-être que les enseignantes voulaient mettre en évidence la maîtrise linguistique implicitement liée à ces mots-clés? Ou les ont-elles placés là parce qu'aucune entrée du PER *Langues* ne prend explicitement ce genre d'aspects en compte? Autre exemple, le fait d'avoir placé *langue nationale* sous L2 23 (Écouter) implique sans doute qu'il est important que les élèves comprennent ce qu'un Suisse germanophone leur dit. Il y a également ces mots que l'on retrouve à plusieurs endroits comme *comprendre* ou *globalité* dans L2 21 (Lire) ou L2 23 (Écouter), ou *oral* dans L2 23 et L2 24 (Parler), et *communiquer*, *vocabulaire*, *plaisir*, *oser* ou *ludique*, toutes des notions à même d'englober plusieurs colonnes. Enfin, il y a ces mots collés hors des posters du PER parce les enseignantes, selon leurs dires, auraient aimé les placer à deux endroits à la fois ou ne voyaient pas où les classer. Ces classements mériteraient certainement une analyse plus poussée, mais cela ne fera pas l'objet de la présente contribution.

Pour pouvoir néanmoins en dégager une image plus précise, nous avons entré les données des tableaux dans un fichier Excel, en indiquant le poster sur lequel elles figurent. Le diagramme en secteurs (ci-dessous, Figure 4) qui en découle donne à voir que l'entrée privilégiée – dans les représentations des enseignantes – est celle de la

⁴ Nous avons choisi d'indiquer les mots-clés en italique dans le texte.

production de l'oral, suivie des approches interlinguistiques. Le fonctionnement de la langue ne vient qu'en troisième position, du moins si on exclut les « hors cadre » (post-it placés en dehors des entrées du PER). Il est intéressant de constater la part allouée à l'oral en contraste avec celle de l'écrit, ainsi que le fait que les activités langagières (L2 21 à L2 24) occupent une place plus importante que l'approche technique, réflexive, de la langue (L2 26 et L 27).

Figure 4. Classement des post-it par axes du PER, domaine Langues (selon les enseignantes)



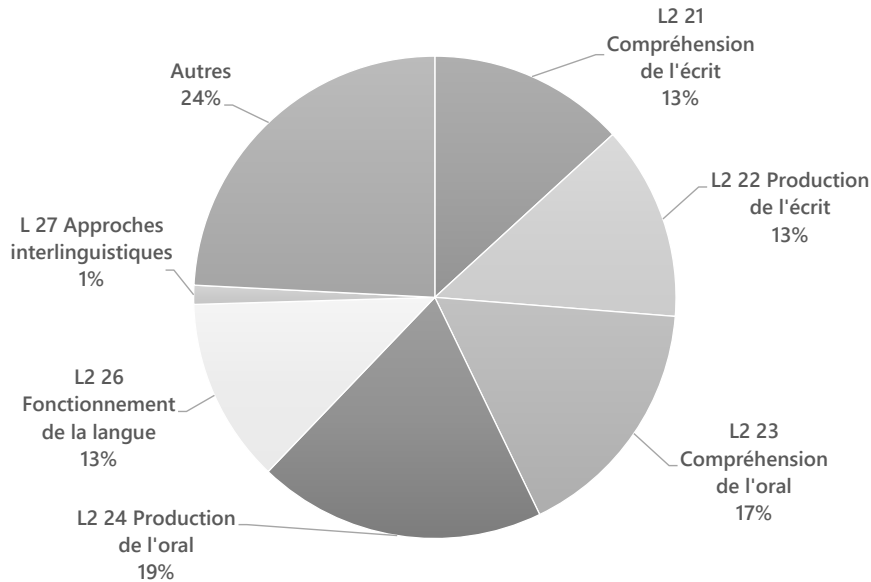
5. Une première analyse selon différents critères

S'est alors posée la question de la méthode de classement susceptible de faire émerger plus précisément les représentations des enseignantes. Nous en avons utilisé trois successivement : 1°) selon les catégories du PER ; 2°) selon la fréquence des mots ; 3°) par thèmes.

5.1 Classement selon les catégories du PER

Dans un premier temps, nous avons à nouveau distribué les items selon les catégories issues du domaine *Langues* du PER, mais cette fois selon nos propres analyses des items.

Figure 5. Vue d'ensemble du classement des post-it par axes du PER, domaine Langues (selon la chercheuse)



La figure 5 donne à voir une répartition plus régulière des items par activité langagière que la figure 4, et des parts moindres dévolues au fonctionnement de la langue et aux approches interlinguistiques. Ceci est en partie dû au fait que, alors que les enseignantes devaient choisir un seul poster sur lequel coller leur post-it, nous avons décidé d'attribuer chaque mot-clé à toutes les catégories qui pouvaient convenir (*comprendre* à L2 21 et L2 23, *s'exprimer* à L2 22 et L2 24, *communication* à L2 21, L2 22, L2 23 et L2 24, etc.). Le fait que les enseignantes ont privilégié l'oral à travers leur classement n'apparaît plus que faiblement selon ce nouveau classement. De plus, les approches interlinguistiques sont quasi inexistantes si nous ne leur intégrons plus les aspects culturels que nous avons choisi de classer sous « autres ».

Vu la part importante de cette catégorie « autres » regroupant les mots-clés qui, selon nous, n'abordaient pas l'enseignement de l'allemand sous ses aspects linguistiques, nous avons poussé plus loin l'analyse. Pour cette étape encore, le choix du PER *Langues* comme texte de référence nous a paru pertinent dans la mesure où il détermine le cadre de l'enseignement des langues actuel, mais en élargissant notre lecture aux *finalités* décrites dans l'introduction au domaine :

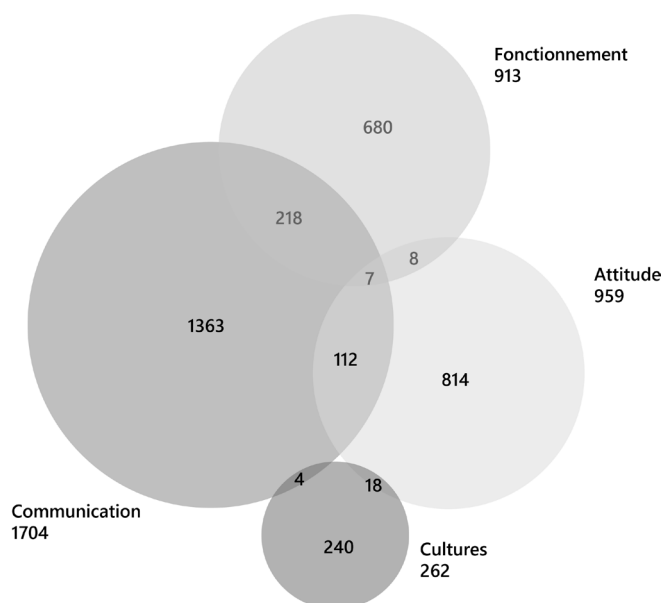
[Le PER Langues] vise à favoriser chez l'élève la maîtrise du français (règles de fonctionnement et capacités à communiquer) ainsi que le développement de compétences de communication dans au moins deux langues étrangères. [Il] contribue [...] à la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place. Il a également pour objectif d'offrir à l'élève [...] l'occasion de construire des références culturelles communes concernant les pays et

régions dont il apprend la langue, [...]. [II] implique une réflexion sur les langues [...], invitant l'élève à mieux comprendre le fonctionnement des langues étudiées [...]. (PER, Commentaires généraux du domaine Langues, p. 6)

Toutefois, vu le nombre de variables et les possibilités d'interpréter autant les termes que les catégories, un classement simple et univoque n'a pas été possible. Nous avons dû alors croiser certaines catégories et élargir la perspective à des catégories situées à la croisée du domaine *Langues* et d'autres domaines plus transversaux du PER.

Notre classement se traduit de la manière suivante (Figure 6).

Figure 6. Classement des réponses en fonction des finalités du PER Langues



Les quatre ensembles correspondent aux quatre finalités du domaine du PER *Langues*, cycle 2, **Apprendre à communiquer et communiquer** (Communication), **Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues** (Fonctionnement), **Construire des références culturelles** (Culture), **Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage** (Attitude).

Les termes se déclinent alors selon les axes indiqués ci-après, auxquels nous avons associé à chaque fois quelques mots-clés « prototypiques » récoltés auprès des enseignantes, qui reprennent et/ou croisent ces finalités (Figure 7a) et intègrent quelques catégories hors domaine *Langues* (Figure 7b).

Figure 7a. Classement des réponses en fonction des finalités du PER Langues, 1^{re} partie

PER	Total	Finalités	Nbre	Exemples de mots-clés
Domaine Langues	3465	Communication	1363	- <i>s'exprimer en allemand</i> - <i>lire et comprendre seul</i> – L2 21 - <i>écrire une autre langue</i> – L2 22 - <i>comprendre un texte à l'oral</i> – L2 23 - <i>parler / échanger</i> – L2 24
		Fonctionnement	680	- <i>trucs mnémotechniques</i> – L2 26 - <i>fonctionnement de la langue</i> – L2 26 - <i>liens avec d'autres langues</i> – L 27 - <i>recul sur notre propre langue</i> – L 27
		Culture	240	- <i>ouverture culturelle</i> - <i>culture liée à la langue</i>
		Attitude	814	- <i>goût de l'apprentissage de l'allemand</i> - <i>développer la curiosité de la langue</i>
		Communication / fonctionnement	218	- <i>outil pour communiquer</i> - <i>phrase clé pour débrouiller (se)</i>
		Communication / culture	4	- <i>écoute : culture</i> - <i>lecture texte sur la culture allemande</i>
		Culture / fonctionnement	1	- <i>Saucisse [Wurst]</i>
		Attitude / communication	112	- <i>oser parler même si ce n'est pas parfait</i> - <i>plaisir de communiquer [le]</i>
		Attitude / fonctionnement	8	- <i>plaisir d'apprendre le vocabulaire</i> - <i>s'ouvrir sur d'autres langues (liens grammaticaux)</i>
		Attitude / communication / fonctionnement	7	- <i>stratégies pour apprendre une langue étrangère</i> - <i>plaisir de communiquer sans tout savoir</i>
		Attitude / culture	18	- <i>ouverture à l'autre/au monde [une]</i> - <i>ouverture à une autre langue et donc une autre culture</i>

Ce classement intègre ainsi les mots-clés qui évoquent plusieurs notions comme *oser parler* ou *acquérir du vocabulaire pour pouvoir s'exprimer*. En revanche, il ne résout pas la difficulté à classer des mots-clés comme *découverte ludique* qui met en évidence la *découverte* (reste à savoir de quoi) et son côté *ludique*.

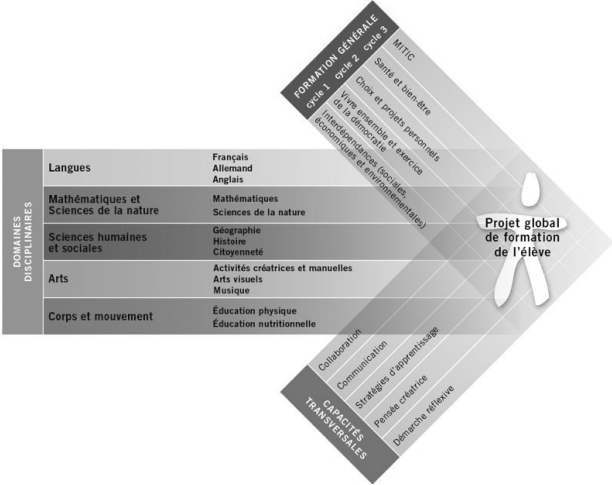
Ce dernier point nous amène à évoquer la soixantaine de mots-clés qui n'ont pas trouvé place dans les finalités du domaine *Langues*. Il apparait clairement qu'ils ne répondent simplement pas à la question de départ « Qu'est-ce que j'enseigne ... ? », mais touchent à des aspects d'organisation ou de gestion du travail et portent sur le « Comment j'enseigne ? », ou font état d'une auto-évaluation des compétences linguistiques et/ou didactiques des enseignantes. En voici quelques exemples (Figure 7b).

Figure 7b. Classement des réponses en fonction des finalités du PER Langues, 2^e partie

Hors domaine Langues	66	Formation Générale	3	- <i>culture générale (la découverte) [la]</i>
		Enseignantes (gestes, compétences, ...)	19	- <i>encourager les élèves</i> - <i>erreurs [des], parce que je maîtrise mal l'allemand</i>
		Elèves (type, progression, ...)	5	- <i>3ème ou 4ème langue [une]</i> - <i>progression</i>
		Activités / supports	15	- <i>activités variées (collectif, groupes, individuel)</i> - <i>illustrations</i>
		Moyens d'enseignement	7	- <i>nouveau moyen</i> - <i>composer avec Tamburin qui est vraiment dépassé</i>
		Planification	7	- <i>objectifs PER</i> - <i>planification leçon à respecter (timing double-degré)</i>
		Pas de réponse ou doute	5	- <i>des fois je me pose la question</i> - <i>pas assez</i>
		Difficultés	5	- <i>combat</i> - <i>défi</i>

Du fait que les finalités englobent non seulement le rapport à la discipline scolaire mais aussi, plus globalement, la formation des élèves au sens large, nous nous sommes également intéressée aux autres domaines du PER (Figure 8).

Figure 8. Plan d'études romand : projet global de formation de l'élève



Nous avons pu constater alors que bon nombre de mots-clés renvoient aux **Capacités transversales** (CT) et/ou à la **Formation générale**. Ainsi, le fait de « prendre en compte l'autre » et de « manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique » qu'expriment notamment des mots-clés tels que *ouverture à l'autre* et *ouverture à une autre langue et donc une autre culture*, mais également de « reconnaître son appartenance à une collectivité » avec *suissitude* et *cohésion nationale*, ce qui implique de « se libérer des préjugés et des stéréotypes » avec *tolérance*, *altérité*. La « connaissance de soi » a aussi son importance par le fait de « se faire confiance » (*oser parler même si ce n'est pas parfait*) et de « surmonter ses limites » (*accepter une situation d'inconfort*).

En conclusion à cette première analyse, nous pouvons constater que, s'il est difficile de faire ressortir des représentations claires, dominantes, de la discipline, il est heureux et frappant en revanche de voir à quel point l'ensemble des post-it couvre une bonne partie des éléments évoqués par le PER.

5.2 Classement selon la fréquence des mots

Afin d'obtenir une idée plus précise des représentations des enseignantes, nous avons opté pour un « décortilage » systématique de toutes les propositions permettant de compter le nombre d'apparitions de chaque mot. Pour éviter d'avoir trop d'occurrences à peine distinctes, un recodage s'est avéré nécessaire. Sans toucher aux caractéristiques sémantiques des concepts, nous avons uniformisé le genre des adjectifs au masculin, nous avons homogénéisé le nombre en indiquant le singulier et en ne laissant la marque du pluriel que dans de rares cas où elle était pertinente, par exemple pour maintenir la distinction entre *expression (orale/écrite)* et *expressions (formules, chunks)*.

Voici un extrait du tableau qui en résulte (Figure 9).

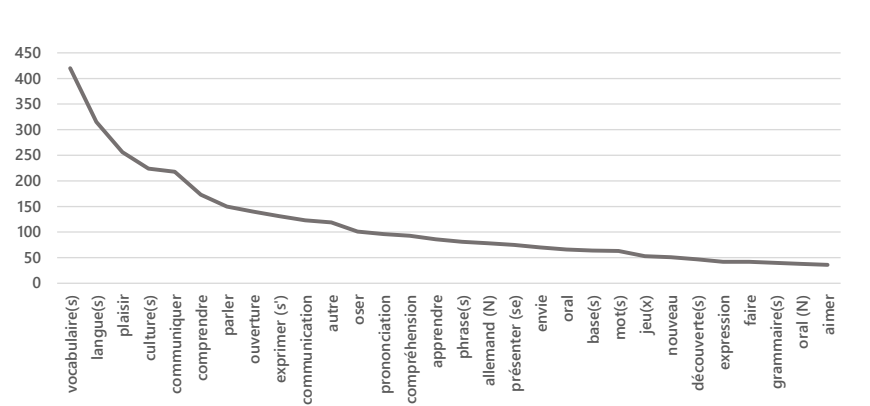
Figure 9. Extrait de tableau avec découpage des mots-clés en unités distinctes

en	post-it	21	22	23	24	25	26	27	Finalités Langues	CT	IG	pédagogie	comment	mot 1	mot 2	mot 3	mot 4	mot 5
24	Communiquer	1	1	1	1				communication					communiquer		autre	langue(s)	
24	Communiquer dans une autre langue	1	1	1	1				communication					compréhension		global		
21	Comptines								communication					comptine(s)				
27	Culture								culture					culture(s)				
27	Culture								culture					culture(s)				
27	Culture								culture					culture(s)				
27	Culture allemande (les Allemands /l'Allemagne) [une]								culture					culture(s)	allemand	Allemand(s)	Allemagne	
27	Découverte								attitude					apprentissage / ouverture	découverte(s)			
24	Dialogues								communication					activités / dialogues	dialogue(s)			
0	Droit/respect de la différence								attitude					ouverture	droit	respect	différence(s)	
23	Ecoute								communication					écoute(s)				
23	Ecoute : compréhension globale d'une situation								communication					déduction	écoute(s)	compréhension	global	situation
23	Envie								attitude					envie				
27	Être à l'aise avec une langue étrangère								attitude					être	aise (à l')	langue(s)	étranger	
24	Expressions								communication / fonctionnement					expression(s)				
24	Expressions, petites phrases à utiliser à l'oral								communication / fonctionnement					expression(s)	petit	phrase(s)	utiliser	oral (N)
24	Interaction								communication					interaction(s)				
26	Langue [une] (vocabulaire, grammaire)								communication / fonctionnement					langue(s)	vocabulaire(s)	grammaire(s)		
0	Langue de la Suisse [une] (rapprochement avec les Suisse-allemands)								culture					cohesion	langue(s)	Suisse	rapprochement	Suisse-allemand(s)
27	Liens avec d'autres langues								fonctionnement					lien(s)	autre	langue(s)		

Légende :
() = parenthèses introduites par les participantes sur les post-it
[] = déterminants et mots-clés donnés à la base en allemand -> traduction en français
En jaune, le poster sur lequel le post-it était collé ; en bleu, notre classement en fonction des entrées du PER ; en orange, les aspects pédagogiques et les commentaires ; en vert, le découpage des propositions mot par mot.

À l'aide d'un outil de calcul⁵, nous avons extrait 6034 éléments (en excluant déterminants et prépositions) des 3531 post-it. Ce qui nous donne 672 mots différents dont voici la tête de liste (Figure 10).

Figure 10. Classement des mots par ordre de fréquence d'apparition



Parce qu'ils nous semblaient représentatifs de l'ensemble des représentations, nous avons choisi de décrire rapidement les cinq mots en tête de liste qui sont donc, dans l'ordre de fréquence : *vocabulaire*, *langue(s)*, *plaisir*, *culture(s)*, *communiquer*.

⁵ <http://pandas.pydata.org/>

1. Le calcul des occurrences indique tout d'abord le mot *vocabulaire*, seul ou précédé d'un verbe d'action comme *apprendre*, *acquérir*, *mémoriser*, *intégrer*, *répéter le vocabulaire*. Il est suivi de noms d'activités entre parenthèses (*jeux*, *chansons*, *comptines*) ou d'un verbe exprimant un but à l'action : *pour s'exprimer*. Il est parfois complété par un modifieur donnant un sens à son apprentissage tel que *pratique*, *proche de la vie des enfants*, *de la vie courante*. Certaines enseignantes évoquent également la manière d'apprendre : *de manière ludique* ou *avec motivation*. À relever : il n'y a qu'une seule fois la proposition *liste de vocabulaire à apprendre (important pour le cycle)*.
2. En second vient le mot *langue(s)*. La langue peut être *allemande*, *nationale* ou *étrangère*. Elle est *nouvelle*, *vivante* ou *difficile*. Les élèves sont amenées à *jouer avec «la» langue*, à *la comparer avec le français* ou *avec d'autres langues*, mais aussi à *communiquer dans une nouvelle langue* ou *s'ouvrir aux autres langues*. Son apprentissage prend du sens parce qu'elle est *la plus parlée en Suisse*, *importante pour la suite de la scolarité* ou *un atout pour la vie ou les voyages*. Pour l'enseignante, c'est parfois *une belle langue que je parle mal* ou son enseignement induit une *meilleure connaissance personnelle de la langue* qu'elle tâchera de *transmettre*, *donner envie d'apprendre*, les parts de l'enseignante et celle de l'élève étant imbriquées.
3. Ensuite, on trouve le *plaisir*. On le rencontre souvent seul, mais également précédé ou suivi d'un infinitif qui implique l'élève : *prendre du plaisir*, *avoir du plaisir*, ou l'enseignante : *donner du plaisir*. Le terme *plaisir* est lié à certaines activités telles que *jeux*, *chansons*, *jeux de rôle* et, même, le *plaisir d'apprendre le vocabulaire*. Le plaisir peut aussi être associé à la notion d'apprentissage : *plaisir à apprendre*, *découvrir*, *s'approprier une nouvelle langue/du vocabulaire*, ou lié à la communication : *plaisir de parler*, *s'exprimer autrement*, *échanger*. Les deux termes sont parfois intégrés dans une même proposition : *plaisir à communiquer/communiquer avec plaisir*.
4. La *culture* vient alors. Le mot est évoqué seul ou qualifié. La *culture* sera *germano-phone* ou *double* (romande et alémanique), *autre* ou *différente*, mais également *linguistique* ou *liée à la langue*. On lui accolera les noms *connaissance*, *découverte*, *ouverture* ou des verbes de même famille.
5. Le dernier mot-clé que nous considérons est *communiquer*. Il est souvent énoncé seul, mais peut être précédé d'un verbe comme *apprendre à*, dans le but de *pouvoir*, *savoir*, *être capable de communiquer...* *avec l'autre* ou *les 213 de la Suisse*. Certaines enseignantes modalisent en indiquant *manière/façon de communiquer*, *communiquer autrement* ou le combinent avec le mot *langue* : *nouvelle langue pour communiquer*.

En considérant ce quintette de tête, en forçant le trait, nous retrouvons les finalités du PER *Langues* (cf. Figure 6) avec le mot *communiquer* pour Apprendre à communiquer et communiquer, *vocabulaire* pour Maîtriser le fonctionnement des langues, *culture* pour Construire des références culturelles et *plaisir* pour Développer des attitudes positives. À première vue, les enseignantes ont à cœur d'apprendre à leurs élèves à communiquer et l'apprentissage du vocabulaire est perçu comme outil nécessaire à la communication. Nous nous écartons de la notion de correction de la langue, ce que semble bien corroborer le fait que les notions de *grammaire* et de *conjugaison* ne sont que rarement évoquées. Les aspects de *culture* liés à la langue sont présents, y compris la dimension politique de *cohésion nationale* qui ajoute du sens à l'*apprentissage de*

la langue. Bien des enseignantes soulignent également l'importance d'une attitude positive et volontaire et évoquent l'importance d'être à l'aise et d'avoir du plaisir. La dimension d'apprendre à apprendre et celle de développer une posture ont toute leur importance.

5.3 Classement par thèmes

L'analyse du corpus de mots traité sous 5.2 nous a montré qu'on trouvait de nombreux mots de même famille, des mots de sens proche ou des équivalences (par exemple *phrases type*, *chunks*, *expressions*, *petites phrases à utiliser*). Cela nous a fait entrevoir une nouvelle piste pour aborder et préciser nos résultats. En nous basant sur le PER ainsi que sur notre connaissance du domaine et du contexte, nous avons alors tenté de regrouper les mots qui nous paraissaient sémantiquement liés. Nous avons opté pour plusieurs grands axes tels que les compétences communicatives, le fonctionnement de la langue, la langue comme objet d'apprentissage ou comme objet linguistique, les aspects pédagogiques et les gestes professionnels ainsi que les attitudes face à la langue et à l'apprentissage.

Le nombre de mots pouvant chevaucher plusieurs catégories, la redéfinition permanente desdites catégories a rendu notre entreprise extrêmement complexe, ce qui fait que nous n'avons pas de résultats probants à faire valoir. Nous intégrerons cependant quelques-unes de nos données dans l'analyse qui va suivre, en particulier certaines concernant des mots orphelins.

6. Vers une compréhension des représentations des enseignantes

Afin de mieux comprendre les représentations des enseignantes, nous tenterons à présent de les interpréter sous l'angle de la didactique et de la pédagogie. Même si nous considérons certains aspects linguistiques des énoncés, nous ne procédons pas à une analyse linguistique du corpus.

Enseigner... « une langue »

Le premier champ dans lequel nous avons cueilli les représentations est celui de la langue. À travers les écrits des enseignantes, nous découvrons un rapport à la langue difficile ou joyeux ; la langue allemande est aimée par les unes, mal aimée et malmenée par d'autres. Bon nombre d'entre elles estiment cependant qu'il faut donner aux élèves le goût de la langue, du moins de son apprentissage, sachant qu'il s'agit de la langue la plus parlée en Suisse.

Le concept de langue est multidimensionnel, polysémique, et inclut en quelque sorte toutes les assertions. La langue est tour à tour considérée comme objet culturel, fait social ou outil de communication, et comme objet d'enseignement (aspects didactiques et pédagogiques confondus). Ainsi, vu la brièveté de la plupart des formulations, nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses sur le sens qui leur est donné, mais les mots *apprentissage* et *sensibilisation* révèlent ce que les enseignantes visent à travers leur enseignement d'une langue et nous donnent à penser qu'il y a deux conceptions distinctes : enseigner avec pour objectif des apprentissages pérennes ou

sensibiliser (initier, faire découvrir, familiariser) afin de faire découvrir une langue et de développer certaines habiletés et attitudes. La seconde conception présidait à l'enseignement de l'allemand à l'école primaire lors de sa réintroduction à la fin des années 1980, mais elle a depuis lors quasiment été bannie des discours officiels au cycle 2 (degrés 5 à 8, élèves de 8 à 12 ans).

Enseigner... une communication « de base »

Second champ, celui de la *communication*. L'idée d'une approche communicative semble prévaloir dans les représentations des enseignantes. Le concept est abordé sous plusieurs angles, proches de ce qui est évoqué par le PER *Langues* : au terme *communiquer* sont associés ceux de *communication* et de *capacités* (ou *compétences*) *communicationnelles, langagières, linguistiques* et *orales*⁶. La communication est de *base* ou *essentielle* et les enseignantes tentent d'enseigner le fait de *communiquer avec plaisir, sinon avec aisance*. *Communiquer* est également associé sur certains post-it à des attitudes : *oser parler sans connaître tous les mots*. La *communication* est vue plutôt à l'*oral* qu'à l'*écrit* et porte davantage sur le fait de *comprendre* que de produire, même si le fait de *s'exprimer*, de *se faire comprendre*, de *dialoguer* est régulièrement évoqué. Il s'agit là encore d'une compréhension de *base, globale, sélective* (avec les verbes *attraper, repérer, extraire*) ou de l'ordre du *déchiffrage/décodage* ; et elle porte sur des *situations de communication* avec échanges entre pairs (*parler de soi, apprendre de l'autre et sur l'autre*), sur des textes (*histoire, conte, album*) et des phrases (*consignes, paroles de l'enseignant*). À l'*oral*, nous pouvons encore lui associer l'*écoute (entraîner l'oreille)* et le *parler* et ses aspects prosodiques (*prononciation, intonation, bon accent*) qui, tout en favorisant la communication, relèvent également de la maîtrise de la langue.

Enseigner... le fonctionnement de la langue ?

Nous intéresser aux activités langagières nous amène ainsi à considérer le *fonctionnement de la langue*. Ce qui saute aux yeux, c'est que, à l'exception du vocabulaire, peu d'occurrences le concernent. À l'instar du PER, nous avons choisi de joindre la notion d'orthographe au vocabulaire, mais elle n'est évoquée qu'à deux reprises, pour considérer la notion de majuscule, perçue comme importante en allemand. Le terme de *grammaire* – généralement bien présent dans les préoccupations des enseignantes sur le terrain – est, en comparaison avec d'autres termes, étonnamment peu présent sur les post-it, sauf parfois par le fait d'observer des *structures de phrases* (par exemple : *position du verbe*) et de les comparer avec le français ou d'autres langues. La *conjugaison* est encore moins souvent mentionnée.

Que son étude soit spécifique par le biais d'activités décrochées du contexte ou qu'elle découle de la mise en œuvre de situations de communication, donc d'un travail en contexte, il ressort qu'une langue ne s'apprend pas sans un travail du vocabulaire : il faut une *base*, un *bagage langagier*, mais *en lien avec des situations authentiques et proches des élèves*. Il s'agit de mémoriser des *mots*, du *lexique*, des *phrases toutes faites* (avec *plaisir, effort*, des *trucs mnémotechniques*). Les avis divergent par contre sur la manière d'enseigner le vocabulaire. Alors que certaines enseignantes sont préoccupées en premier lieu par la maîtrise du vocabulaire, c'est-à-dire sa mémorisation (en

⁶ Termes utilisés par les enseignantes.

lien par conséquent au fonctionnement de la langue), et le fait d'outiller les élèves en conséquence, les autres visent d'abord des objectifs de communication, c'est-à-dire le fait de permettre aux élèves de se lâcher et de se débrouiller.

Les deux approches s'intègrent au PER *Langues* mais révèlent des conceptions de l'enseignement opposées, à l'image des débats actuels en didactique quant à la manière de mettre les deux domaines en relation. Le mot *base* est révélateur de la tension : certaines enseignantes disent enseigner les *bases du fonctionnement de la langue* et *quelques bases de grammaire*, d'autres les *bases de l'allemand, pour se faire comprendre, pour s'exprimer ou pour se débrouiller*. Se pose dès lors la question, pour les mots *outils, base(s), essentiel(s)*, s'ils doivent être considérés du point de vue de la communication ou de l'étude du fonctionnement de la langue, et à quel champ intégrer des propositions telles que les *chunks (expressions, formules, phrases types, phrases toutes faites)*.

Enseigner... dans quel but ?

Nos post-it montrent également deux représentations distinctes de l'acte d'enseigner, voire même de concevoir le métier d'enseignante, que cela concerne les langues ou de manière plus générale. Nous pourrions les schématiser de la manière suivante.

- Il y aurait d'une part l'enseignante didacticienne, technicienne, médiatrice de contenus qu'elle met en forme selon des formats variés et porteurs, par le biais d'activités (jeux, pièces de théâtre...) favorisant les prises de parole des élèves et le développement de compétences à l'oral ; pour elle, il s'agit d'*enseigner correctement, outiller, transmettre*, mais également de *montrer la nécessité d'apprendre une langue (nationale, utile pour communiquer)*, et de varier les activités et formes de travail pour maintenir l'intérêt des élèves et leur permettre d'acquérir des *compétences*.
- Il y aurait d'autre part l'enseignante pédagogue, avant tout préoccupée de la relation à l'autre, qui pense des dispositifs efficaces pour garantir un climat de classe favorable aux apprentissages, qui se préoccupe surtout de mettre les élèves en *confiance* et en condition d'*oser*, de se *lâcher* et qui favorisera la mise en place de *stratégies* et de démarches d'apprentissage qui en garantissent le succès ; pour elle, il s'agit d'*encourager, rassurer, motiver, de procurer (envie, plaisir)*, en gros de *permettre* à l'élève de se *décomplexer*, de *dédramatiser*, de *comprendre* et *s'exprimer sans tout connaître*. Le rapport à l'erreur est alors constructif : l'importance est de *parler même en faisant des fautes et de ne pas avoir peur des erreurs*.

Certes, les cloisons entre ces deux manières d'envisager l'enseignement ne sont pas étanches, mais la lecture des post-it nous donne à voir surtout la seconde, dans laquelle ce sont l'action et l'attitude personnelle de l'enseignante qui doivent induire chez l'élève une posture face à l'apprentissage traduisant l'*intérêt*, la *curiosité*, l'*envie (de continuer à apprendre cette langue)*, l'*ouverture*, la *patience*, la *motivation* et la *rigueur (discipline)*.

Relevons, en passant, que la notion d'évaluation, qui occupe pourtant une place centrale dans les textes officiels, n'est abordée qu'à une seule reprise, de manière négative : *évaluer (beurk)*. Il est certain, pourtant, que pour beaucoup d'enseignantes – et les sessions de formation nous l'ont montré – l'évaluation constitue une composante importante de l'enseignement et qu'elle porte principalement sur des aspects

formels, alors même que les prescriptions officielles enjoignent de n'évaluer que les compétences communicatives des élèves. Ce « décalage » exprime-t-il finalement une représentation normative cachée, un peu taboue, que certaines enseignantes éviteraient de dévoiler ?...

Derrière l'enseignement de la langue : des valeurs, des savoir-être

La réponse donnée à notre question initiale touche aussi à des *valeurs*, une *posture*, un *état d'esprit*, termes que nous avons assemblés sous la dénomination d'attitudes d'ouverture que désignent des mots comme *culture*, *interculturalité*, *ouverture à et découverte de l'autre*. L'*autre* qui est un locuteur d'une *langue différente/nouvelle/autre*, Suisse ou habitant d'un *autre pays germanophone*. Les représentations qui émergent désignent des savoirs et des savoir-être et sont de l'ordre des valeurs humanistes, l'ouverture à l'autre, au droit et au respect de la différence, mais également politiques, l'apprentissage de la langue allemande devant contribuer à la *cohésion nationale*. À la *découverte de la culture* germanophone intégrant celle de la Suisse alémanique sont associées des *fêtes* et des *traditions*. De la *saucisse* aux *berceuses*, les évocations sont diverses.

7. Conclusion

En fin de compte, si nous en revenons à la question de départ, à ce que les enseignantes disent à propos de ce qu'elles enseignent, nous constatons que nous obtenons des réponses variées, qui portent autant sur le quoi que sur le comment. Ces réponses – prises avec prudence car nous n'avons pas eu accès aux pratiques effectives des enseignantes mais à l'image qu'elles s'en font ou qu'elles aimeraient en donner – nous disent cependant quelque chose de leur conception de l'enseignement et de leur identité professionnelle, ainsi que de leur rapport à langue allemande et à la discipline qui en permet la transmission.

Leurs représentations de l'enseignement semblent plus pédagogiques que didactiques. De manière caricaturale, pour bon nombre d'enseignantes, l'enseignement doit être pratique, ludique, vivant et, comme le soulignent certaines, tendre vers une forme d'immersion. Elles estiment généralement avoir les compétences pédagogiques et souvent didactiques pour atteindre cet objectif, mais sont moins sûres de leur niveau linguistique. Il est vrai que les enseignantes généralistes n'ont pour la plupart pas choisi, en premier lieu, d'enseigner l'allemand et qu'avant 2008 elles n'étaient soumises à aucune exigence de niveau à l'engagement. Nombre d'entre elles soulignent cependant l'importance d'adopter une posture positive et appropriée, de manifester un intérêt véritable pour l'enseignement de l'allemand à même de les rendre capables de stimuler l'intérêt des apprenants.

De nos résultats, il ressort également que les mots-clés offrent un aperçu de la manière dont la discipline est pensée et décrite en lien aux normes et prescriptions institutionnelles, aux principes didactiques ainsi qu'à d'autres facteurs liés au cadre d'enseignement, même si nous ne savons pas précisément à quel degré et comment. Ce constat nous incite à promouvoir cette technique des mots-clés comme moyen de compréhension des objectifs et de la cohérence globale de l'enseignement – ceci quand

bien même la contrainte des mots-clés est limitative parce qu'elle ne permet pas aux enseignantes d'expliciter leurs productions et nous contraint à lire les implicites sans pouvoir remonter à la source.

À ce propos, le mot *saucisse* [*Wurst*] est intéressant. En tant qu'enseignante, nous l'aurions classé sous « Fonctionnement de la langue/vocabulaire », parce que, pour nous, il appartient au thème de « la fête foraine » abordé dans *Tamburin 3* (Büttner et al., 1998). Pour d'autres, il s'agirait d'une référence culturelle. Le mot *carrousel à chaines* [*Kettenkarussell*], quant à lui, s'intègre aussi au thème de « la fête foraine », mais notre connaissance du terrain genevois nous permet d'envisager une seconde interprétation, celle d'une critique au moyen d'enseignement, en particulier au vocabulaire de cette leçon souvent considéré comme inutile. Et comment interpréter le mot *discipline*: discipline scolaire, obéissance ou rigueur?...

Malgré ces limitations, nous sommes donc d'avis que nos résultats, et plus généralement les représentations des enseignantes, pourraient/devraient servir de leviers dans le cadre des formations: partir des représentations pour bâtir et réguler.

Partant des intentions traduites par les représentations, nous pourrions ainsi viser la concrétisation de l'approche communicative chère au CECR (Conseil de l'Europe, 2001), incluant – bien loin de la liste de mots à apprendre à la maison – un enseignement du vocabulaire lié aux situations de communication, intégrant grammaire et conjugaison de façon mesurée, considérant la culture comme un élément indissociable de la langue ET plaçant le plaisir au cœur de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire...

Les réponses de nos enseignantes sont certainement pétries de désirabilité sociale, mais le sentiment qui domine est bien qu'elles ont pris à cœur de faire passer un certain enthousiasme pour la « cause », qu'elles ont envie de valoriser la langue allemande auprès des élèves et de casser les préjugés et les stéréotypes qui, en Suisse romande, tendent à perdurer. S'agit-il d'une réelle tendance? Nous nous éloignons en tout cas de l'idée communément relayée que l'apprentissage de l'allemand doit se faire dans la douleur.

Notre recherche demande à être poursuivie par une enquête sur le travail réel des enseignantes, sur les processus pédagogiques et didactiques mis en œuvre ainsi que sur les différents facteurs en jeu. Cela devrait nous permettre de mieux saisir encore le rôle que jouent effectivement les représentations dans ces processus⁷ et, peut-être, de contribuer à transformer les « bonnes » intentions exprimées dans les post-it qui ne le seraient pas encore en actes concrets et porteurs de fruits. Il reste en effet à mieux comprendre quelle est réellement la part des enseignantes dans la réussite d'une leçon, et quel est l'impact respectif de leurs compétences linguistiques, didactiques et pédagogiques.

Quels sont, finalement, les facteurs qui favorisent les apprentissages? Parmi eux le plaisir, vraisemblablement. Mais le plaisir s'enseigne-t-il? Et est-il forcément un gage d'apprentissage? Nous penchons en tout cas, quant à nous, pour l'hypothèse qu'il constitue en partie le terreau sur lequel peuvent se construire les apprentissages.

⁷ Voir à ce propos la contribution, dans ce même ouvrage, de D. Elmiger.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1997[1989]). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 205-223). Paris : Presses universitaires de France (PUF).
- Büttner, S., Kopp, G. & Alberti, J. (1998). *Tamburin : Deutsch für die Kinder*. Ismaning : Max Hueber.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (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.
- De Rosa, A.S. (1988). Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale. *Connexions*, 51, 27-50.
- Endt, E., Koenig, M., Schiffer, A.-K., Ritz-Udry, N., Brohy, C. & Marti, L. (2014). *Der grüne Max : 5. Klasse – Deutsch für die Romandie*. München : Klett-Langenscheidt.
- Hagège, H., Bogner, F.-X. & Caussidier, C. (2009). Évaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement en mesurant des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. *Éducation relative à l'environnement*, 8, 109-127. http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/volumen8/V8_07_HagegeColl.pdf (page consultée le 17.06.2018).
- Imgrund, B (2015). *Lehrertypen und Unterrichtsqualität im Fremdsprachenunterricht : Multiperspektivische Fallstudien zur Kompetenzentwicklung und zum Kompetenzerleben im Französischunterricht* (Thèse de doctorat). Genève : Université de Genève, FPSE.
- Jodelet, D. (1997[1989]). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris : Presses universitaires de France (PUF).
- Schwartz, S.H. (1977). Normative influences on altruism. *Advances in experimental social psychology*, 9, 349-364.
- Waltermann, E. (2016). *Représentations du savoir disciplinaire dans l'enseignement des langues étrangères : le cas des enseignantes genevoises* (thèse de doctorat). Genève : Université de Genève, FPSE.

L'espagnol en Suisse : les représentations des enseignants de langue et culture d'origine

Verónica Sánchez Abchi

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp)

Introduction

Cette contribution vise à analyser l'image que les enseignants d'espagnol comme langue d'origine ont sur la langue qu'ils enseignent et sur les caractéristiques de cet enseignement dans un contexte plurilingue. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens auprès d'enseignants, issus de différentes institutions, qui donnent des cours d'espagnol comme langue d'origine en Suisse romande et en Suisse alémanique. Dans une première partie de notre travail, nous examinerons quelques caractéristiques de la langue enseignée et le contexte de travail des enseignants. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur l'analyse de leur discours, afin d'identifier des indices qui nous renseignent sur leurs représentations de la langue qu'ils enseignent.

L'espagnol, en Suisse, est une langue de la migration. Mais elle est, en même temps, la langue parlée par des enfants de migrants restés en Suisse, « migrants » de deuxième ou même troisième génération, et par des enfants issus de familles binationales. Pour eux, l'espagnol est une langue héritée de leur famille, parlée à la maison ou dans la communauté des migrants : c'est ce qu'on appelle « la langue d'héritage » (Valdés, 2001) ou langue d'origine en Romandie. De manière générale, les locuteurs de langue d'origine appartiennent à une minorité linguistique et ils sont exposés aussi à la langue majoritaire. Malgré les différences dans leur contexte culturel, éducatif et social, et des contacts avec des registres et variétés différentes de la langue d'origine, ces locuteurs partagent une caractéristique commune : ils n'ont en général acquis qu'une maîtrise partielle de leur langue d'origine par rapport au niveau d'un locuteur natif – qu'il s'agisse de leurs parents ou des locuteurs grandissant dans leur pays d'origine. Ils constituent un cas particulier de bilinguisme (Montrul, 2010) : ces locuteurs sont souvent plus compétents dans la langue majoritaire, qui est en général la langue de scolarisation, que dans leur langue d'origine. Dans cette dernière, étant donné qu'il y a moins de possibilités et de contextes pour l'utiliser, ils développent des compétences différenciées – parfois, ils peuvent seulement comprendre la langue ; souvent, ils la parlent mais ils ne peuvent pas l'écrire... Afin d'améliorer cette situation, les communautés migrantes souhaitant conserver leur langue ont commencé, dès les années 1970 (Giudici et Bühlmann, 2014), à mettre en place des cours de langue et culture d'origine (LCO). À l'époque, les migrants – et leurs enfants – étaient censés rentrer dans leur pays d'origine après quelques années et ces cours avaient donc pour

but de faciliter la (ré)intégration des enfants dans les systèmes éducatifs de ces pays. Actuellement, le contexte politique et du marché du travail ayant changé, les objectifs de ces cours ont aussi évolué : ils consistent, « simplement », à apporter un soutien aux élèves issus de la migration ou à des enfants de familles binationales pour l'acquisition d'une langue (dite) d'origine (L1 ou L2) (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2011).

En Suisse, l'enseignement de langues d'origine est encouragé par la politique éducative (CDIP, 1991 ; 2004). Divers documents officiels explicitent l'importance de valoriser les langues liées aux processus migratoires, tant dans le contexte scolaire ordinaire que dans les cours LCO :

Dans le cadre de l'enseignement régulier, les langues d'origine liées au contexte migratoire sont mises en valeur dans le cadre des activités de type « éveil aux langues ».

Un soutien à la langue d'origine est proposé aux enfants concernés par les communautés linguistiques organisées, au moyen de cours de langue et de culture d'origine (LCO). Les cantons autorisent la tenue de tels cours et invitent les établissements scolaires à collaborer avec leurs responsables. (CDIP, 2004, p. 4)

Toutefois, l'organisation de ces cours LCO reste prise en charge par les communautés d'origine, par les ambassades de certains des pays concernés ou par des institutions privées. Les conditions de travail des enseignants, leur formation et les possibilités de mener à bien leur mission sont, par conséquent, très disparates (Calderón et al., 2013). En ce qui concerne l'espagnol, les cours sont organisés soit par l'Ambassade espagnole – pour les enfants ayant le passeport espagnol –, soit par des associations de parents, en particulier pour les enfants d'Amérique latine n'ayant pas la nationalité espagnole (Sánchez Abchi et Calderón, 2016).

Les enseignants d'espagnol engagés sous l'égide de l'Ambassade viennent en Suisse pour une courte période et avec le but spécifique d'enseigner la langue. Ils sont considérés comme des fonctionnaires espagnols, ayant droit à un salaire stable. Les enseignants qui s'engagent dans les cours pour les enfants latino-américains sont normalement arrivés en Suisse pour des raisons différentes (famille, travail, etc.). Souvent, l'enseignement ne constitue pas leur occupation principale et le salaire est payé à l'heure par les associations. Les conditions de travail sont donc bien différentes pour ces deux types d'enseignants.

L'objectif du présent article n'est cependant pas de comparer la situation des enseignants appartenant à différents établissements – ce qui a déjà été abordé dans des études antérieures (Sánchez Abchi et Calderón, 2016). Ici, le focus est mis sur les représentations de tous les enseignants, sans distinction institutionnelle.

Les représentations et images de la langue

Pour cadrer nos analyses, il importe de clairement définir ce que nous cherchons à identifier dans le discours des enseignants : des indices qui évoquent leurs représentations par rapport à l'espagnol et qui, partagés par d'autres, nous semblent avoir une dimension *sociale*. Une représentation sociale constitue en effet une forme de connaissance socialement développée et partagée, qui contribue à la construction d'une réalité commune pour un groupe donné (Jodelet, 1989). Les représenta-

tions contribuent à définir le contexte des actions et influent sur le comportement (Castellotti et Moore, 2002). En effet, celles que nous avons des langues, en particulier – de leur statut, de leurs caractéristiques et de leurs règles – peuvent avoir une incidence sur les processus et les stratégies d'apprentissage et d'utilisation des langues que nous mettons en œuvre.

Les représentations sociales se développent dans et à travers la communication: elles se construisent à travers les usages langagiers concrets, mais aussi à travers les discours à leur propos (Dabène, 1997). Elles se manifestent notamment dans ce que les membres d'une communauté disent à propos d'une langue et de ses locuteurs.

Les discours constitués par l'ensemble des dispositions officielles déterminant l'emploi et l'enseignement des langues montrent le statut *formel* d'une langue: s'agit-il d'une langue officielle? Doit-elle être enseignée à l'école? Est-elle une langue de l'administration? etc. Par contre, l'ensemble des images véhiculées par les discours ambiants, mobilisées par les membres du corps social, nous renseignent sur le statut *informel* de cette langue (Dabène, 1997). On ne peut toutefois avoir un accès direct à ces représentations des sujets sur les langues mais uniquement aux produits linguistiques qui en sont la conséquence et aux verbalisations métalinguistiques à leur propos (Trévis, 1994).

De nombreuses recherches menées en contexte scolaire se sont intéressées à explorer les images des langues des élèves (Candelier et Hermann-Brennecke, 1993; Commission française pour l'UNESCO, 1995; De Pietro, 1994; Muller, 1998, entre autres). Elles ont ainsi mis en évidence les liens existant entre les représentations d'une langue, du ou des pays dans lesquels elle est parlée et de ses locuteurs avec les apprentissages, surtout à travers le rôle que la motivation joue dans le processus des apprentissages linguistiques.

Les travaux s'intéressant aux représentations des enseignants sont, par contre, moins fréquents. L'étude de Waltermann (2016a, 2016b, ici-même), menée dans le canton de Genève, s'inscrit toutefois dans cette perspective. L'auteure y examine les représentations des langues étrangères des enseignants. Il ressort de cette recherche que l'allemand est perçu comme difficile, comme une langue utile et belle, mais dure, l'anglais comme facile, international et utile et l'italien comme musical. Quant à l'espagnol, la langue, également perçue comme facile, est associée au soleil, à la chaleur... et aux vacances. Ainsi, les représentations des enseignants par rapport à ces langues s'avèrent en fait proches du discours social. L'auteure se questionne dès lors sur la manière dont ces représentations peuvent influencer sur l'enseignement.

On peut par conséquent se demander si de telles représentations se retrouvent également chez les enseignants de langues d'origine. Mais les travaux ayant exploré les images de ces enseignants sont encore moins fréquents. Dans le contexte suisse, Metello de Seixas (1997) s'est intéressée aux représentations des enseignants de portugais. Dans son travail, elle évoque l'importance de la « norme linguistique » qui émerge de leur discours – une norme qui structure, parfois de manière rigide, leur enseignement et les rapports avec les élèves et leurs parents. Pour les autres langues d'origine, il n'y a pas eu, à notre connaissance, d'études sur les représentations des enseignants.

Dans cette contribution, nous visons donc à analyser le discours des enseignants qui donnent, en Suisse, des cours d'espagnol comme langue d'origine, afin d'explorer les représentations qui en émergent. Ce sont leurs discours sur leurs pratiques d'enseignement, sur leur expérience et sur leurs élèves qui devraient nous permettre de déceler leurs représentations. Il faut signaler que nos analyses se basent seulement sur le discours des enseignants. Autrement dit, les entretiens nous renseignent sur les pratiques « déclarées » et pas nécessairement sur ce qui se passe effectivement dans les salles de classe. L'étude des représentations qui émergent du discours mobilisé *pendant* l'enseignement devrait faire l'objet d'une autre recherche.

Une question principale guide nos analyses : de quelle manière les enseignants d'espagnol se représentent-ils la langue qu'ils enseignent ? Dans un deuxième temps, nous réfléchirons à l'influence éventuelle de ces représentations sur leurs pratiques d'enseignement et à la manière dont elles pourraient être davantage considérées dans l'enseignement.

Méthodologie

Participants

Pendant les années 2015-2016, huit institutions qui donnent des cours d'espagnol comme langue d'origine ont été répertoriées, en Suisse romande et en Suisse alémanique (Sánchez Abchí, 2018). Il s'agit là des institutions qui ont une reconnaissance officielle pour enseigner la langue d'origine, d'après les conditions que chaque canton impose. Nous avons mené des entretiens auprès de neuf enseignants, issus de six de ces institutions. Les enseignants avaient été d'abord contactés à travers les responsables de chaque institution, mais ceux qui ont accepté de participer l'ont fait de manière volontaire.

Entretiens et procédure d'analyse

Les entretiens portaient sur les pratiques et les conceptions de l'enseignement de la langue de ces enseignants. Toutes les entretiens se sont déroulés en espagnol et ont été traduits en français pour cet article.

D'abord, nous leur avons demandé des informations sur leur parcours professionnel, afin de mieux décrire leur profil. Ensuite, nous nous sommes intéressée à la façon dont ils conçoivent leur propre enseignement et les principales différences qu'ils perçoivent, éventuellement, entre l'enseignement de l'espagnol en Suisse et dans leur pays d'origine.

Pour l'analyse des entretiens, nous avons utilisé une approche inductive, la méthode de Glasser et Strauss (1967), qui part des données empiriques pour l'élaboration de catégories théoriques. La méthode suppose un retour constant à la comparaison entre les produits de l'analyse et les données. Nous avons donc identifié des éléments qui nous éclairent sur l'image de l'espagnol qui est sous-jacente aux pratiques de ces « enseignants de langue d'origine » ; et cette analyse nous a ensuite permis d'identifier et organiser des catégories de contenu exprimant des régularités dans les représentations des enseignants sur la langue qu'ils enseignent.

Le discours des enseignants

Les régularités dans les représentations des enseignants sur la langue enseignée, qui émergent de l'analyse des réponses, peuvent être regroupées en six catégories de contenu. Dans les sections qui suivent, nous décrirons plus en détail chaque catégorie d'analyse, en nous appuyant sur des fragments de discours.

1. *Il n'y a pas qu'UN espagnol: conscience de la diversité*

Plusieurs enseignants ont signalé l'importante diversité linguistique qui peut être observée dans leurs cours LCO en Suisse. C'est, en effet, la différence la plus importante avec ce qui se passe dans des contextes monolingues, lorsqu'ils enseignent dans leurs pays d'origine. Et c'est, par ailleurs, une caractéristique largement évoquée par les enseignants de cours LCO en général (Calderón *et al.*, 2013).

Si la reconnaissance de la diversité est très présente dans le discours des enseignants, celle-ci peut, pourtant, être perçue de manières différentes. En effet, pour certains enseignants, elle est considérée comme une réalité qu'il faut accepter et prendre en compte pour pouvoir exercer le métier :

[pour enseigner l'espagnol comme langue d'origine] il faut une bonne connaissance de la langue que tu vas enseigner. Mais aussi une connaissance pas seulement d'un dialecte, du dialecte argentin [...] Tu as besoin d'une connaissance élargie, aussi. (E1, Bâle)

Après, le matériel. [...] Je ne peux pas utiliser que des matériels du Chili. Le matériel doit être hétérogène, il faut inclure tous les pays pour que ce soit significatif pour tous les enfants. (E7, Bienne)

C'est un cours d'espagnol, mais aussi pour Latinos. Depuis quelques années, l'institution [nom supprimé] travaille avec un livre de l'Espagne, parce qu'ils se sont rendu compte que c'est très difficile d'homogénéiser les différences de langue des pays. [...] Ici en Suisse c'est l'espagnol d'Espagne qui va être utile, parce que si l'enfant veut faire un cours à la Migros ou faire le DELE¹, c'est ça, ce n'est pas l'espagnol du Pérou ou du Mexique, c'est l'espagnol de l'Espagne. (E3, Thurgovie)

Mais parfois, la diversité peut également être perçue comme problématique :

Le verbe « penser » est « pienso » et non « penso ». Ça c'est galicien. [...] Le problème c'est qu'il y a aussi d'autres langues, comme le galicien. (E2, Berne)

Il s'agit d'un seul enseignant qui fait cette remarque, ce qui nous empêche d'en tirer des conclusions plus larges. Toutefois, le fait de parler de « problème » pour faire référence à la diversité met en évidence une confrontation potentielle avec la norme. En effet, il se peut que les perceptions soient en fait liées aussi à la mission institutionnelle de chaque enseignant : pour certains, il faut « conserver, structurer et développer selon la norme » (Metello de Seixas, 1997) ; pour d'autres, il s'agit de maintenir la langue et la culture et, dans ce cas, gérer la diversité fait – tout simplement – partie de la tâche. La plupart des enseignants d'espagnol semblent ainsi accepter la diversité comme une

¹ En fait, le commentaire de l'enseignante ne correspond pas complètement à la réalité. Le DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) vise à prendre en compte la diversité dialectale du monde hispanophone.

caractéristique de leur mission. L'image normative et puriste de la langue apparaît comme secondaire. Il faudrait voir toutefois si cette perspective s'observe également dans les pratiques réelles dans les classes.

2. Espagnol « langue d'origine » : conscience du statut particulier de l'objet d'enseignement

La langue d'origine n'est pas nécessairement une langue forte ou active pour l'enfant. Il s'agit de la langue d'origine des parents, voire des grands-parents. La maîtrise de la langue de l'enfant peut donc beaucoup varier selon la situation de la famille. On peut trouver des enfants avec un niveau très avancé, ou même avec un niveau similaire à celui d'un natif (Montrul, 2006), mais, pour la plupart, la langue de la famille n'est pas la langue la plus forte. Dans ce contexte, les enseignants sont généralement conscients de la spécificité et des caractéristiques de la langue parlée par les enfants – notamment des différences entre leurs compétences en langue orale et en langue écrite – et, dès lors, de la langue qu'ils doivent enseigner.

Notre enseignement a beaucoup évolué. Au début nous avions des livres similaires aux livres de l'Espagne. Actuellement, nous avons un enseignement qui est à cheval entre l'espagnol langue maternelle et l'espagnol langue étrangère. Mais ce n'est pas ni l'un ni l'autre. C'est quelque chose de particulier. (E5, Genève)

L'acquisition du vocabulaire, en particulier, est spécifique au contexte et dépend en grande partie de l'expérience. En décrivant la langue de leurs élèves, les enseignants font ainsi référence à un aspect caractéristique de leur connaissance de la langue d'origine : le lien du vocabulaire au contexte familial, en opposition au contexte académique.

Si un enfant ne travaille pas à la maison, alors, même s'il parle et comprend bien l'espagnol, la compréhension et la production écrite non... On vient de le voir dans les épreuves de niveau. Ils ont le vocabulaire de la maison. (E4, Berne)

Sans toujours utiliser le terme « origine » ou « héritage », les enseignants montrent une claire conscience de la nature spécifique de l'objet d'enseignement

3. L'espagnol et les langues : conscience du contexte plurilingue

L'usage de la langue et son apprentissage sont fortement influencés par la langue de scolarisation et, dans un sens plus large, par le contexte plurilingue. Dès lors, par exemple, les enseignants s'appuient fréquemment sur une approche comparative pour leurs cours. L'exemple qui suit met en opposition l'ordre syntaxique typique en allemand, langue majoritaire, avec l'ordre de la phrase en espagnol.

Par exemple, dans la phrase « Jaime tiene un amarillo pantalón² », je dois leur expliquer que la position du nom et de l'adjectif est différente en espagnol. Et je leur dis qu'en allemand on l'utilise de cette manière, mais qu'en espagnol on change. (E9, Lucerne)

² En espagnol, généralement, l'adjectif se met après le nom. L'ordre de la phrase serait « Jaime tiene un pantalón amarillo » (Jaime a un pantalon jaune).

Ou encore, au-delà de cas concrets, un enseignant explique que la langue de scolarisation constitue une ressource pour faciliter l'enseignement :

J'utilise aussi l'allemand dans ma classe, quand il y a quelque chose que les enfants ne comprennent pas en espagnol. (E2, Berne)

Les enseignants valorisent également la richesse du répertoire linguistique de leurs élèves et l'incidence de ces connaissances sur leur apprentissage de la langue. L'espagnol n'est pas « la » langue, mais une langue dans un contexte bien plus large. L'élève est ainsi habitué à la gestion de plusieurs langues, ce qui constitue un atout aux yeux des enseignants :

J'imagine que, par le fait d'être plurilingues, [les enfants] ont plus d'outils, car ils sont bilingues depuis la naissance [...]. (E1, Bâle)

Le fait de penser que « depuis la naissance » tous les locuteurs de langue d'origine sont bilingues nous présente une image idéalisée du plurilinguisme. Mais, réelle ou non, c'est la représentation qui émerge du discours et l'espagnol fait partie de cette compétence plurilingue, qui est très appréciée par les enseignants.

4. Entre valorisation et marginalisation : comment l'espagnol est perçu dans le contexte suisse

Quelle est la représentation des enseignants par rapport à la perception sociale de la langue qu'ils enseignent ? L'espagnol en Suisse est une langue de la migration. Les enseignants sont conscients de ce statut et du regard des autres sur leur langue, autrement dit de la perception de l'espagnol dans le contexte suisse. Mais la représentation de cette perception chez les enseignants d'espagnol est ambiguë, car elle révèle des facettes diverses et parfois contradictoires. En effet, plusieurs aspects peuvent être identifiés. D'un côté, les enseignants font allusion à une valorisation positive de l'espagnol dans le contexte suisse, du fait que cette langue fait partie du capital plurilingue de la société. Mais d'un autre côté, ils ressentent également une marginalisation de cette langue, en tant qu'elle est liée à la migration.

La perception positive de l'espagnol est claire dans la valorisation générale du bilinguisme qui est ressenti dans l'espace social, et qui semble avoir évolué dans les dernières années.

Avant, dans le tram, les Espagnols parlaient tout bas, parce qu'eux, ils avaient honte. Maintenant, ça a changé. [...] Maintenant je crois que la plus grande partie des enseignants suisses sont convaincus de que [parler une autre langue] c'est une richesse. Pas comme avant. Quand j'ai commencé à travailler avec Bernard Py³, le premier travail était de montrer que la langue maternelle ne nuisait pas à l'apprentissage. Il y avait des enseignants qui conseillaient de ne pas venir à nos classes, parce que cela produisait des interférences avec le français. (E5, Genève)

³ Bernard Py (1939-2012) a été professeur de linguistique appliquée à l'Université de Neuchâtel. Il a travaillé sur les contacts de langues, l'acquisition de langues étrangères et les représentations sociales du langage. Durant sa carrière, il s'est beaucoup investi dans la formation des enseignants de langues, et tout particulièrement des enseignants d'espagnol comme langue d'origine.

Toutefois, tous ne partagent pas cette appréciation positive. Certains enseignants estiment que, dans le contexte suisse, l'espagnol est perçu comme une langue utile, mais pas nécessairement très valorisée. Dans l'exemple suivant, l'enseignant évoque une attitude bien moins valorisante envers la langue espagnole.

Aujourd'hui [...] au-delà du chinois et de l'anglais, avec l'espagnol tu peux aller à une infinité d'endroits [...] l'espagnol peut être utile pour n'importe quel emploi. [...] Pourtant, je sens que la langue est considérée de manière péjorative, le fait que l'espagnol soit parlé par les Sud-Américains [...] et que l'Espagne est un pays qui a eu beaucoup de migration dans les années 60... (E2, Berne)

La perception de la langue comme moins valorisée est liée ici au prestige des locuteurs. Elle est associée à des migrants qui viennent de pays moins développés ou à des migrants qui sont venus en Suisse pour travailler comme main-d'œuvre peu qualifiée.

Dans le même sens, une enseignante fait référence à la perception des langues d'origine en général, qui se traduit dans la place attribuée à leur enseignement dans les écoles publiques.

Ils nous donnent toujours les salles de cours les plus mauvaises, avec des chaises très petites, pas propres. Nous avons toujours les pires salles de l'école. (E4, Berne)

La place – souvent marginale – destinée dans les écoles aux cours de LCO est interprétée comme un espace symbolique, qui est associé à la place réservée aux langues d'origine dans la société...

Les représentations oscillent donc entre la valorisation et la marginalisation. Cette ambiguïté semble être au cœur des images associées aux langues d'origine en général : elles sont considérées comme un atout, car elles enrichissent le répertoire linguistique, mais, en même temps, en tant que langues de la migration, elles sont dévalorisées... Les deux perspectives cohabitent dans le discours des enseignants, qui, à cet égard, reflètent les représentations de la société.

5. Espagnol... langue pour les vacances : la dimension affective

Le travail de Waltermann (2016b) évoque, chez les enseignants suisses, une représentation de l'espagnol liée « au soleil, à la chaleur, aux vacances »... Il est intéressant de constater que cette image est également évoquée par une enseignante, quand elle parle de ce que la langue représente pour ses élèves.

Pour eux, il y a une composante affective, par le lien avec les parents ou les grands-parents, ou par les étés [passés] en Espagne. Ce n'est pas comme s'ils apprenaient n'importe quelle langue. (E5, Genève)

Mais, dans cet extrait, l'idée prend des nuances un peu différentes, car c'est la valeur affective de la langue qui est exprimée. L'association à l'été est liée aux vacances, mais aussi au lien avec la famille. Comme évoqué dans d'autres études concernant des populations similaires (Moussouri, 1997), c'est la langue réservée à l'intimité et au plaisir. Dans les représentations de n'importe quelle langue d'origine, il y a, toujours, une composante émotive ou sentimentale. C'est cette représentation de la langue qui est mise en valeur par cette enseignante.

6. Parler l'espagnol, un travail dur: conscience de la difficulté de maintenir la langue

Si l'aspect affectif est toujours présent, il y a aussi un aspect non négligeable qui est associé à la conservation de l'espagnol: c'est un « travail dur » (*un trabajo duro*) pour les élèves, pour les familles et... pour les enseignants. En effet, enseigner une langue d'origine ne va pas de soi. Parfois, il faut convaincre les parents d'amener leurs enfants aux cours, il faut les motiver pour parler la langue à la maison, il faut encore motiver les élèves pour participer et suivre les cours. La langue d'origine est par conséquent associée au travail, dans le sens que sa conservation suppose un effort conscient. Et cela ressort du discours de tous les enseignants.

La difficulté la plus importante? La langue n'est pas parlée à la maison. Les enfants n'ont pas de soutien pour pratiquer la langue. (E9, Lucerne)

Les difficultés sont que parfois les mères [de mon groupe] ne parlent pas l'espagnol. [...] Certaines sont venues très jeunes dans ce pays et elles ont déjà changé à l'allemand. (E3, Thurgovie)

Soyons réalistes, un vendredi soir, personne ne veut aller à un cours d'espagnol. [...] Pourquoi étudient-ils l'espagnol? Parce que leurs parents les obligent, très clair. Parce que c'est la langue maternelle, et il faut étudier l'espagnol. (E4, Berne)

La perception des enseignants est que les élèves ne choisissent pas l'étude de l'espagnol volontairement, comme un plaisir. Les enfants peuvent l'associer à une obligation. On observe à nouveau ici la complexité des images qui peuvent être associées à une langue. S'il s'agit de la langue de la famille, de la langue des vacances, de la langue avec laquelle on est de toute façon en contact... pourquoi faut-il l'étudier systématiquement? C'est cette contradiction, au cœur des représentations, qui amène les enseignants à associer la langue à l'effort que suppose la volonté de la maintenir vivante.

Vers une conclusion

Le but de notre travail consistait à décrire les représentations que les enseignants d'espagnol comme langue d'origine ont sur la langue qu'ils enseignent. Les régularités identifiées dans leur discours et qui émergent de l'analyse nous aident à répondre à notre question initiale. L'image de la langue qui ressort de nos entretiens n'est pas nécessairement liée aux parcours de formation ni aux caractéristiques des institutions auxquelles les enseignants appartiennent. Les représentations des enseignants sont plutôt en rapport avec le contexte et les défis de l'enseignement d'une langue *minoritaire* dans un environnement plurilingue. De là l'importance de la perception du statut de la langue dans le contexte suisse, la valorisation et la marginalisation qui se mélangent dans la construction des représentations, l'aspect affectif – qui vient comme contredire la perception de la langue comme difficile à maintenir – et les traits linguistiques particuliers que l'on peut associer à l'usage de la langue d'origine lorsqu'elle est utilisée en région d'accueil (Montrul, 2012).

Ce qui ressort fortement des discours est le lien entre l'espagnol et le contexte social et linguistique. L'espagnol constitue un capital important pour le plurilinguisme sociétal et les enseignants en sont conscients. En même temps, l'espagnol comme langue d'origine, en Suisse, est en contact avec d'autres langues. Cette situation a

une influence sur la manière d'apprendre la langue et de l'enseigner. En effet, cette interaction entre les langues en présence se manifeste par exemple dans la perspective comparative qui articule la langue d'origine et la langue de scolarisation. Les pratiques d'enseignement d'une langue d'origine sont donc plurilingues.

Mais qu'est-ce qui est vraiment spécifique de la représentation d'une « langue d'origine » pour ces enseignants ? Ils sont conscients de la nature particulière de la langue enseignée. Il ne s'agit pas d'une langue de scolarisation ni d'une langue majoritaire. Il ne s'agit pas non plus d'une langue étrangère qui doit être étudiée ou qui a été volontairement choisie. La spécificité de l'espagnol comme langue d'origine, avec ses caractéristiques particulières (cf. Sánchez Abchi, 2018 ; Sánchez Abchi et De Mier, 2017 ; Sánchez Abchi *et al.*, 2017), peut être observée dans la définition qu'en donnent les locuteurs, dans l'évocation de leurs difficultés et dans les problèmes particuliers que son enseignement implique. La plus-value qu'octroie le fait d'être plurilingue, la valeur affective toujours présente, mais aussi l'effort conscient que suppose le maintien d'une langue active constituent des traits particuliers associés à une langue d'origine, qui se démarquent de ceux qu'on attribuerait à une autre langue. Globalement, nous l'avons vu aussi, les représentations associées à une langue d'origine contiennent généralement une part d'ambivalence.

Finalement, pour clore notre réflexion, nous voulions évoquer l'influence éventuelle de ces représentations sur les pratiques. Dans ce travail, nous nous sommes concentrée sur des analyses de discours. Pour étudier l'impact des représentations sur les pratiques, il faudrait aussi observer ce qui se passe effectivement dans les salles de classe. Mais nos analyses de discours suggèrent déjà que certaines « images » de la langue mériteraient une réflexion à prendre en compte pour l'enseignement. Il en va ainsi de l'image de la langue d'origine, fortement liée à la diversité et la variété : comment est-elle réellement présentée dans la classe ? Quel est son rôle dans les régulations des apprentissages ? Comment se confronte-t-elle à la norme linguistique « standard » de l'espagnol ? Une analyse approfondie des matériels d'enseignement et des stratégies de correction pourrait nous éclairer à ce propos. De même, les représentations de la langue liées à l'idée d'effort et de travail mettent en évidence les défis posés aux enseignants de LCO, défis qui ne passent pas seulement par la motivation de leurs élèves, mais aussi par l'encouragement des parents à maintenir la langue dans la famille. Les représentations émergent du discours qui décrit la pratique.

Même si le but de ce travail n'était pas d'explorer les pratiques d'enseignement, il apparaît ainsi évident que toutes les fonctions symboliques des représentations des langues que nous avons présentées ont une incidence dans la construction du rôle des enseignants d'une langue d'origine, l'espagnol en l'occurrence. Leurs représentations, souvent convergentes, expriment une partie constitutive de leur identité.

Bibliographie

- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2011). *Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur* (HSK). Zürich : Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Calderón, R., Fibbi, R. & Truong, J. (2013). *Situation professionnelle et besoins en matière de formation continue des enseignant-e-s des cours de langue et culture d'origine (LCO) : une enquête dans six cantons : BE, GE, JU, LU, SO, VD*. Berne : rc consulta ; Neuchâtel : SFM.
- Candelier, M. & Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris : Didier.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Social representations of languages and teaching : language policy division, directorate of schools, out-of-school and higher education*. Strasbourg : Council of Europe.
- Commission française pour l'UNESCO. (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris : Commission française pour l'UNESCO.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Berne : CDIP. https://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf (page consultée le 5 septembre 2019).
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Berne : CDIP.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). Lausanne : LEP ; Neuchâtel : IRDP.
- De Pietro, J.-F. (1994). Une variable négligée : les attitudes. *Éducation et recherche*, 1, 89-111.
- Giudici, A. & Bühlmann, R. (2014). *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) : in eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Bern : Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Glasser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The development of grounded theory*. Chicago, IL : Alden.
- Jodelet, D. (dir.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France (PUF).
- Metello de Seixas, M.J. (1997). Les cours de langue et culture portugaise en Suisse romande. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 118-121). Lausanne : LEP ; Neuchâtel : IRDP.
- Montrul, S. (2006). On the bilingual competence of Spanish heritage speakers : syntax, lexical-semantics and processing. *International Journal of Bilingualism*, 10(1), 37-69.
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3-23.
- Montrul, S. (2012). Is the heritage language like a second language? *Eurosla Yearbook*, 12(1), 1-29.
- Moussouri, E. (1997). Le cas des enfants issus de l'immigration grecque en France. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 70-75). Lausanne : LEP ; Neuchâtel : IRDP.
- Muller, N. (1998). *L'allemand, c'est pas du français ! : enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel : IRDP ; Lausanne : LEP.
- Sánchez Abchi, V. (2018). Spanish as a heritage language in Switzerland. In K. Potowski (éd.), *Handbook of Spanish as a minority/heritage language* (pp. 504-516). Abingdon-on-Thames : Routledge.

- Sánchez Abchi, V. & Calderón, R. (2016). La enseñanza del español como lengua de origen en el contexto suizo: desafíos de los cursos LCO (Lengua y Cultura de Origen). *Textos en Proceso*, 2, 1, 79-93. <http://oa.edice.org/index.php/tep/article/view/37/40>.
- Sánchez Abchi, V. & De Mier, V. (2017). Syntactic complexity in narratives written by Spanish heritage speakers. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 14, 125-148.
- Sánchez Abchi, V., Bonvin, A., Lambelet, A. & Pestana, C. (2017). Written narrative by Spanish heritage language speakers. *Heritage Language Journal*, 14(1), 70-93.
- Trévisé, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique. *Bulletin VALS-ASLA*, 59, 171-190.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: profiles and possibilities. In J.K. Peyton, D.A. Ranard & S. McGinnis (eds), *Heritage languages in America: preserving a national resource* (pp. 37-80). Mc Henry, IL: Delta Systems; Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Waltermann, E. (2016a). Représentations des langues: un obstacle à surmonter. *Babylonia*, 3, 20-21.
- Waltermann, E. (2016b). *Représentations du savoir disciplinaire dans l'enseignement des langues étrangères: le cas des enseignants genevois* (thèse de doctorat). Genève: Université de Genève, FPSE.

Les représentations des enseignants à l'égard du français langue de scolarisation : enjeux et défis

Ann-Birte Krüger & Nathalie Thamin

Université Bourgogne Franche-Comté, CRIT EA3224, France

1. Introduction

Le rôle de la langue de l'école a été problématisé dans différents contextes nationaux (Bertucci, 2010 ; Cummins, 2000 ; Gogolin et Lange, 2011). Dans celui de l'école républicaine française, le français est appréhendé par l'institution comme langue commune, de transmission, d'accès aux savoirs, aux apprentissages, à une norme et une culture communes. Il se veut aussi langue d'intégration linguistique et sociale, sans que l'école ne légitime aujourd'hui au sein de l'institution les particularités culturelles et linguistiques des élèves (Ozouf, 2009 ; Krüger *et al.*, 2016).

La maîtrise du français joue pourtant un rôle déterminant pour la réussite scolaire dès l'école maternelle, et cette réussite dépend largement du contexte linguistique des politiques éducatives et de l'ouverture au plurilinguisme et à la diversité linguistique et culturelle des différents acteurs (Bertucci, 2010). Dans ce contexte, les enseignants ont leur part à jouer dans l'appropriation par l'élève de la langue de l'école, dans son engagement affectif, sa relation aux langues et sa construction en tant qu'individu, sujet, acteur social et citoyen. De leurs représentations sociales (Matthey, 1997 ; Castellotti et Moore, 2002) à l'égard de la langue de l'école, des langues des élèves, de la variation, de l'oral et de l'écrit, des pratiques langagières dans la classe dépendent par ailleurs leurs pratiques de classe. Ces dernières sont plus ou moins ouvertes vers la construction d'une culture commune qui envisage les répertoires verbaux en présence dans leur complémentarité, dans une approche plus ou moins valorisante *versus* stigmatisante ou ignorante de l'élève.

Dans le cadre d'une recherche-action menée en France (Franche-Comté)¹ et de formations dispensées en français langue de scolarisation (FLsco) à l'ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation) depuis plusieurs années, nous analyserons dans cet article les représentations d'enseignants du primaire et du secondaire, à différents stades de leur carrière et dans des contextes socio-culturels variés. Le but est de mettre

¹ *L'approche du français comme langue seconde au préscolaire* (Krüger et Thamin, en collaboration avec le CASNAV de l'Académie de Besançon et le soutien de la Fédération de recherche en éducation de Franche-Comté – 2014-2018)

en évidence les représentations des acteurs en rapport à l'institution, en formulant l'hypothèse de l'impact de la formation et de la co-construction entre équipes éducatives et enseignants chercheurs des pratiques et des savoirs sur l'évolution de ces représentations (Young et Mary, 2016a; Simonin et Thamin, 2018) ainsi que dans le développement de l'identité professionnelle (Dubar, 2000; Gohier *et al.*, 2001).

2. Ancrage théorique

2.1. *Le français langue de scolarisation*

Ces dernières années sont marquées par l'affirmation institutionnelle, tant dans le discours français qu'europpéen, du lien entre inclusion scolaire, équité et maîtrise de la langue de scolarisation, « pour tous les enfants, sans distinction, comme enjeu pour lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative »². La circulaire de l'éducation nationale n° 2012-141 du 2-10-2012 pose les principes d'une école inclusive pour les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) sur le sol français³. La consultation récente sur la scolarisation des élèves allophones réalisée par deux députés auprès de la Commission de l'éducation de l'Assemblée nationale française (Lang et Sorre, 2017) rappelle que le rôle des CASNAV⁴, créés en 2002, est de favoriser un dispositif inclusif ouvert sur la classe ordinaire et un accompagnement personnalisé déployé autour de la singularité du parcours de l'élève, le paradigme d'inclusion visant à se substituer à celui d'intégration⁵ (Goï, 2015). Le dispositif reste cependant fragile et dépendant de l'engagement de l'ensemble de la communauté éducative (Lang et Sorre, 2017, p. 12).

La langue de l'école suppose « qu'il existe une langue préalable des élèves, différente, antérieure ou parallèle », que les élèves soient nouvellement immigrés, scolarisés ou pas dans le pays d'origine ou appartenant à d'autres catégories de population scolaire :

toutes celles, en fait, dont la langue première ou la langue de communication est différente de celle de l'école. Et là le champ s'élargit : enfants gitans, qu'on ne peut pas considérer comme immigrés, mais qui sont dans une situation linguistique semblable ; enfants natifs du pays, issus d'un milieu social où la langue pratiquée est autre que celle de l'école, soit parce que c'est une langue de l'immigration, soit parce que le groupe a construit une langue propre [...]. (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 31)

² Cf. La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école, article L.111-1 du code de l'éducation ainsi que la recommandation 2014 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_FR.asp (consulté le 26/05/2018).

³ Verdelhan-Bourgade précisait dix ans plus tôt que le FLsco est « une langue qui a une importance sociale ou politique dans le pays, et dont la maîtrise est considérée comme un facteur de réussite, cette fois sociale » (2002, p. 30).

⁴ Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

⁵ Si la notion d'intégration a été définie initialement en sociologie comme processus d'acculturation réciproque entre nouvel arrivant et société d'accueil, portant ainsi une dimension collective (Schnapper, 1991), la notion s'est restreinte dans le contexte social et scolaire à « un objectif unilatéral de transformation » demandé à « l'étranger » (Goï, 2015, p. 20).

Les caractéristiques de la langue de l'école, éloignées des usages sociaux ordinaires et des langues familiales des élèves, impliquent « l'existence d'une norme, afin que cette langue remplisse les différents rôles liés à sa fonction. [...] Le FLsco est soumis à un poids institutionnel et social important qui en renforce le caractère normatif » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p. 73). Les usages de la langue scolaire sont divers (Peutot, 2012; Vigner, 2009; Beacco, 2012), cette dernière étant à la fois langue des interactions en classe, avec des codes culturels propres; langue d'accès au savoir, avec des manières d'apprendre, d'enseigner, d'évaluer (Verdelhan-Bourgade, 2002); langue définie dans les programmes avec des supports de travail spécifiques; et enfin langue spécifique aux disciplines (Beacco *et al.*, 2015; Calinon et Bouveret, 2016; Spaëth, 2008). Les compétences langagières permettent l'acquisition des compétences disciplinaires et les deux sont interdépendantes.

La littératie tient par ailleurs une place dominante dans l'appropriation de cette langue de l'école. Les recherches en sociologie et en sciences de l'éducation portant sur les processus de construction des inégalités scolaires touchant les élèves issus des milieux populaires montrent comment ces difficultés apparaissent lorsque la maîtrise de la langue scolaire normée est problématique⁶. Les travaux de Lahire (2008) posent l'échec scolaire des élèves issus de milieux populaires comme relevant d'un écart entre un rapport scriptural-scolaire au monde *versus* un rapport oral-pratique au monde. La maîtrise du processus de « secondarisation » des activités scolaires induit chez les élèves une capacité d'abstraction et de décontextualisation dans les apprentissages. L'absence de maîtrise de ce processus est en partie à l'origine des difficultés des élèves, qui s'expriment davantage sous la forme d'échanges verbaux spontanés, immédiats et contextualisés (Bauthier et Goigoux, 2004). La préparation est inégale pour faire face aux attendus des apprentissages scolaires: opacité et caractère implicite de ces attendus, des modes de fonctionnement du système éducatif, des pratiques professionnelles (*ibid.*, p. 90).

Dans le cas des élèves allophones en classe ordinaire, les problèmes de compréhension de la langue et de normes non partagées, notamment culturelles, participent à l'incompréhension des implicites scolaires, dès la maternelle. En plein apprentissage de ce qui est pour eux une langue seconde, ces élèves sont concernés au premier chef par une accumulation de difficultés potentielles si les conditions inclusives ne sont pas réunies (Mc Andrew *et al.*, 2015; Thamin, 2015).

2.2. Les représentations sociales

L'usage que nous faisons de la notion de représentation s'inscrit dans les théories de la psychologie sociale et les œuvres classiques de Moscovici (1961, 1997) et Jodelet (1984). Les recherches en sciences du langage sur les représentations sociales ont définitivement trouvé leur place en didactique des langues et en sociolinguistique grâce à de nombreux travaux qui montrent l'importance de les prendre en considération dans l'enseignement/apprentissage des langues (Matthey, 1997; Moore, 2001; Castellotti et Moore, 2002, 2009; Py, 2004; Candelier *et al.*, 2008). L'*Abécédaire de sociodidactique* en propose une définition que nous adoptons:

⁶ Voir les travaux du groupe RESEIDA (Réseau de Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), créé en 2001 à l'initiative de Bautier et Rochex.

Les représentations sociales, c'est-à-dire la façon dont les personnes catégorisent, relient, interprètent les phénomènes humains et sociaux et leur environnement, jouent un rôle significatif dans leurs comportements, leurs jugements, leurs décisions, et, en l'occurrence, leurs pratiques d'enseignement-apprentissage des langues et des cultures. (Rispaïl, 2017, p. 16)

Les représentations linguistiques se construisent dans un rapport entre le dedans (le locuteur dans une communauté, la ou les langues de cette communauté d'appartenance) et le dehors (représentations linguistiques sur les langues des groupes extérieurs à cette communauté) et sont à la fois « actrices et révélatrices des contacts entre langues et entre communautés linguistiques » (Petitjean, 2008, p. 32). Elles constituent ainsi pour les locuteurs l'outil majeur pour catégoriser la réalité linguistique, continue et toujours composite, dans un processus permanent, décrit ici par Trimaille et Matthey :

Aucun sujet, aucun objet, aucun phénomène n'échappe en effet à l'activité classante et désignante des êtres humains. Les ressources et les pratiques langagières font partie de cet environnement, et font elles-mêmes l'objet de catégorisations, tout en contribuant à reconfigurer cet environnement. (Trimaille et Matthey, 2013, p. 95)

Dans le cadre de notre recueil de données, nous tentons donc de mesurer les effets d'un dispositif de *recherche-action-formation* portant sur les représentations et pratiques d'enseignant-e-s, en comparant les discours qu'ils tiennent – avant et après la mise en œuvre du dispositif – sur les langues, les capacités linguistiques de leurs élèves et la prise en compte de la diversité linguistique dans leur classe. Ces représentations et ces pratiques se construisent parallèlement au développement de l'identité professionnelle de l'enseignant, fruit d'un certain nombre d'éléments, comme sa socialisation primaire et secondaire, son parcours biographique (Dubar, 2000), ses mobilités et son capital linguistique plurilingue (Robin, 2015).

3. Méthodologie

Notre recueil de données a été réalisé dans l'Académie de Besançon, en Franche-Comté, contexte dans lequel nous intervenons depuis 2012/2013, en collaboration avec le CASNAV de l'Académie. Nous visons à comparer des positionnements d'enseignants novices et d'enseignants confirmés vis-à-vis du français langue de scolarisation et de la diversité linguistique et culturelle (DLC). En outre, nous analysons le lien entre représentations, pratiques, gestes professionnels (Bucheton et Soulé, 2009) et construction de l'identité professionnelle (Causa *et al.*, 2014).

3.1. Recueil de données

Pour répondre à ces objectifs, nous avons recueilli deux corpus différents : le premier regroupe des données (questionnaires et posters) recueillies auprès d'enseignants stagiaires des 1^{er} et 2^e degrés qui ont participé à une formation obligatoire sur le FLsco. Le second comporte des données (questionnaires et entretiens semi-directifs) issues d'un travail de terrain mené avec des enseignants confirmés et volontaires pour se former au FLsco.

3.1.1. Corpus 1 : les enseignants stagiaires

Le premier corpus concerne de jeunes enseignants ayant obtenu le concours en juin 2016. Depuis septembre 2016, le cursus de Master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) 1^{er} et 2^e degrés prévoit trois jours de formation par semaine en établissement scolaire et deux jours à l'ESPE. Les 420 enseignants stagiaires des 1^{er} et 2^e degrés de toutes disciplines de l'académie de Besançon de la promotion 2016-2017 ont suivi des formations obligatoires dites communes sur école inclusive, laïcité, égalité filles garçons, climat scolaire et FLsco. La formation intitulée *Français langue de scolarisation, publics allophones, enfants issus de famille itinérante et de voyageurs* (6h)⁷ est répartie en 3h de conférence sur l'écosystème des langues à l'école et les caractéristiques de la langue française et 3h d'atelier qui s'appuie sur le partage d'expériences et pratiques professionnelles émergentes en lien avec la scolarisation des élèves allophones. Dans cet atelier, nous avons soumis un questionnaire écrit que 56 des 70 participants⁸ ont renseigné. Il comportait essentiellement 10 questions ouvertes (Annexe 1) sur le français langue de scolarisation, sur leur public scolaire ainsi que sur leurs pratiques afférentes.

Ce corpus a été complété et enrichi par l'analyse de 10 posters réalisés dans le cadre d'un travail collectif en petit groupe interdisciplinaire et inter-degré (40 étudiants au total) et proposés comme évaluation post-formation par l'ESPE. Ces posters nous ont donné un petit aperçu post-formation des représentations d'étudiants interpellés par notre thématique.⁹

3.1.2. Corpus 2 : les enseignants confirmés

Notre deuxième corpus est issu d'un projet recherche-action-formation (RAF), en cours depuis 2012, portant sur la scolarisation des enfants allophones à l'école maternelle en Franche-Comté et la professionnalisation des enseignants en contexte de pluralité (voir Thamin, 2013 ; Thamin et Rigolot, 2014 ; Thamin, 2015 ; Krüger, 2018 ; Rigolot et Thamin, 2019). À cette phase du recueil (2014-2015), il implique une trentaine d'acteurs de huit circonscriptions intervenant dans un contexte plurilingue (enseignants, inspecteurs, CASNAV, enseignants-chercheurs) conçu comme « espace de construction de compétences et de pratiques enseignantes situées, de professionnalisation, mais aussi d'échanges et de participations collaboratifs au projet formatif » (Causa *et al.*, 2014, p. 9). L'hypothèse est d'engager les acteurs dans un travail de déconstruction et de re-construction de leurs représentations et savoirs, dans le but de déclencher un changement progressif de posture professionnelle, moins anxiogène pour l'enfant, pour sa famille et pour les enseignants eux-mêmes. La professionnalisation de l'enseignant de maternelle vis-à-vis de la problématique du FLsco et FLS reste insuffisamment abordée en formation initiale et continue, alors que les jeunes élèves allophones sont souvent signalés par les équipes pédagogiques comme étant en « difficulté scolaire » ou « en retard de langage » (Thamin, 2015). Un des objectifs de notre projet est d'amener les enseignants à produire et à expérimenter des ressources

⁷ Formation proposée et coordonnée par M. Adam-Maillet (Casnav Besançon) et N. Thamin (UBFC) depuis 2013-2014 à l'ESPE.

⁸ Des quatre groupes que les deux auteures de cet article avaient en formation.

⁹ Les délais très courts entre notre formation commune (la dernière programmée parmi les cinq proposées) et la date du retour des évaluations explique que peu d'étudiants aient choisi notre thématique au regard de notre projection initiale.

formalisées liées aux spécificités de la maternelle et de l'allophonie, des ressources permettant de développer entre autres des situations plurilingues et qui prennent en compte les langues des élèves. À la fin de l'année 1, 21 participants du groupe ont répondu à un questionnaire de bilan individuel (Annexe 2) ou de circonscription (Annexe 3). Nous avons pu enrichir ce corpus 2 par des entretiens semi-directifs réalisés avec trois enseignants du projet et cinq collègues de maternelle exerçant en REP+ (Réseau d'éducation prioritaire renforcée).

3.2. *Méthodologie d'analyse*

Pour analyser nos données, nous procédons à une analyse de contenu thématique (Blanchet et Gotman, 2015), qui met en évidence les représentations de nos informateurs, objectivées dans les discours écrits et/ou oraux (Jodelet, 1997). Plusieurs questions sont ainsi abordées : quelles sont leurs représentations à l'égard du FLsco, des langues de leurs élèves et de leur bilinguisme ? Observe-t-on un ethos favorable à la diversité (Mc Andrew *et al.*, 2015) et à l'accueil des élèves allophones chez les enseignants ? Quelles sont les représentations centrales (Abric, 1994) partagées par des groupes d'informateurs que l'on peut dégager dans les deux corpus et quelle dynamique constate-t-on (Moliner, 2001) ? À quel point les interrogations et les pratiques en lien avec le français langue de scolarisation évoluent-elles durant une carrière d'enseignant ? Quels sont les facteurs qui déterminent une sensibilité pour cette question ?...

4. Une analyse à différentes étapes de la carrière d'enseignant

4.1. *Les enseignants stagiaires*

Le groupe se présente comme suit : au moment de l'enquête, les 56 stagiaires travaillent depuis sept mois dans des établissements de l'académie de Besançon (26 professeurs des écoles et 30 dans le second degré). Ils ont entre 22 et 57 ans et sont issus de parcours universitaires et professionnels très divers. Du point de vue linguistique et culturel, ce groupe d'informateurs est assez homogène. Seulement 8 ont soit une autre langue maternelle que le français, soit une deuxième langue maternelle ou langue familiale (anglais (2), espagnol (2), italien (1), arabe (1), kabyle (1), turc (1)). À la question des autres langues parlées de leur répertoire, seulement 5 informateurs sur 56 nomment d'autres langues que les langues vivantes enseignées à l'école (anglais, espagnol, allemand et italien). Deux jeunes enseignants déclarent avoir appris le japonais et le portugais, les trois autres font partie du groupe des bilingues et font référence à leurs compétences en arabe, en kabyle et en turc appris en contexte familial. Par ailleurs, deux informateurs seulement déclarent avoir déjà suivi une formation en lien avec le FLsco. Tous ces aspects peuvent laisser supposer qu'il s'agit d'un groupe peu sensibilisé à la diversité linguistique et culturelle (DLC) de par leurs propres expériences linguistiques.

Mais qu'en est-il dans leur contexte scolaire actuel ? Au premier abord, ces jeunes enseignants déclarent avoir peu de contact avec la diversité linguistique dans leur contexte professionnel. Mais la voient-ils ? Presque la moitié d'entre eux ne citent aucune autre langue présente dans leurs classes en dehors du français. La grande

majorité indique avoir exclusivement des élèves franco-français ou en tout cas des élèves parlant le français. La question des compétences plurilingues potentielles de leurs élèves et de l'éventuelle présence d'élèves ayant une autre L1 ne semble pas se poser. Sur 56, 16 évoquent cependant la DLC dans leur quotidien scolaire. Leurs expériences concernent l'accueil d'un seul élève allophone nouvellement arrivé dans une classe ou d'écoles marquées par une grande diversité. Si, dans le groupe d'informateurs, 9 langues différentes seulement sont parlées, ces jeunes enseignants citent 30 langues parlées par leurs élèves. Ce chiffre nous semble très faible vu le grand nombre d'élèves rencontrés en cours par les 56 enseignants stagiaires au total et en comparaison avec d'autres études ayant interrogé le plurilinguisme des élèves (Akinci *et al.*, 2004).

Par ailleurs, presque la moitié de ces informateurs (23/56) ne sait pas définir le FLsco. D'autres (23/56) situent le français dans le contexte de l'école comme *langue de toutes les disciplines et apprentissages dans le contexte scolaire*. Ces réponses ne problématisent pas ou très peu toute la complexité du FLsco et de ses caractéristiques évoquées en 2.1, notamment l'aspect normé et l'accent sur l'écrit. Il est d'ailleurs intéressant de constater que 13 stagiaires réduisent le terme de FLsco à l'accueil des élèves allophones comme si, pour les autres élèves, le FLsco était la même variété de français que celle utilisée en dehors de l'école. Presque tous les informateurs (50/56) sont d'avis que la place du français dans l'institution scolaire est « centrale/primordiale/importante » et, parmi eux, 19 souhaiteraient même la « renforcer/élargir » vu les « difficultés/erreurs/lacunes » des élèves, pour reprendre les termes utilisés dans les questionnaires.

Pour leur propre discipline, le rôle du français est d'abord perçu, par la moitié d'entre eux, comme moyen de communication. Un grand nombre insiste sur la nécessité du français pour transmettre des apprentissages mais les réponses ne problématisent pas le chemin qui doit être parcouru, sur plusieurs années, pour maîtriser la langue académique – qui inclut celle des disciplines (Cummins, 2000). Il en résulte que le FLsco semble susciter peu d'interrogations chez ces jeunes professeurs qui ne semblent pas percevoir sa complexité. Pour les 12 informateurs qui indiquent avoir des interrogations, celles-ci portent soit sur la « communication/intégration/inclusion » des élèves qui ne parlent pas (suffisamment) le français soit sur les lacunes des élèves et le traitement de l'erreur, notamment en lycée. Il est intéressant de constater qu'ils sont tout de même plus nombreux (plus d'un tiers : 20/56) à avoir rencontré dans les derniers mois des situations problématiques dans la communication avec les élèves en lien avec le FLsco, mais aussi dans l'adaptation des cours en fonction des élèves allophones d'un côté et des lacunes en français de l'autre. Finalement, si sous un premier abord nos informateurs semblaient peu sensibilisés à la DLC de leur public scolaire, il s'avère que selon leur contexte de travail ils se voient, en partie au moins, confrontés à des situations où ils cherchent des réponses à des situations en lien avec le FLsco. Ils sont conscients des besoins spécifiques des élèves allophones, mais réduisent dans leurs réponses la problématique du FLsco aux élèves nouvellement arrivés et font peu le lien avec la réalité de leur classe. Il est d'ailleurs intéressant de mentionner que 1/3 a fait des « petits » « essais/tentatives » d'intégrer les langues des élèves dans leur enseignement, par le biais de la traduction, l'utilisation de la littérature de jeunesse étrangère (traduite en français), l'intégration de rituels et chants d'anniversaire dans différentes langues, etc. Ces enseignants se trouvent dans tous les niveaux scolaires, de la maternelle au lycée, et sont motivés par la présence d'élèves allophones dans leurs classes.

Enfin, ce qui ressort clairement c'est que la thématique du FLsco n'est pas une préoccupation centrale de ces jeunes enseignants. Ils ne la problématisent pas et ils n'expriment pas de besoin en termes de formation. Au vu des commentaires et remarques informels entendus au cours de cette formation, il apparaît que leurs préoccupations centrales en début de carrière sont probablement autres, comme la gestion de classe et la préparation des cours, sans qu'ils perçoivent de lien direct avec le FLsco. Nous nous sommes cependant demandé si cette représentation évolue lorsqu'ils sont confrontés à un public marqué par la DLC, d'une part, et suite à la formation dispensée, d'autre part. Nos données nous permettent de répondre positivement à la première question, car ce sont les stagiaires confrontés à la diversité qui commencent à se poser des questions. Qu'en est-il pour la seconde question ?

4.2. Les posters

Les 10 posters post-évaluation de la promotion 2016-2017 apportent quelques éléments de réflexion, malgré l'absence de représentativité. Les stagiaires ont choisi diverses thématiques, présentées ci-dessous accompagnées des titres proposés.

- Deux posters portent sur la compréhension des consignes par les allophones : *La compréhension des consignes par un élève allophone ; Des élèves allophones, des besoins spécifiques, des réponses. Le cas des consignes.*
- Un sur les enfants du voyage (EFIV) : *Quelle école pour les enfants du voyage ?*
- Deux sur l'accueil : *Comment accueillir l'élève allophone nouvellement arrivé (EANA) ? Français langue de scolarisation : l'accueil d'un élève allophone.*
- Deux sur l'association entre EANA et difficultés scolaires d'origine langagière : *Langue de scolarisation. Différents usages, sources langagières des difficultés scolaires ; Le français comme langue de scolarisation : comment gérer les difficultés scolaires de source langagière ?*
- Un sur la scolarisation des allophones : *Scolarisation des élèves allophones.*
- Deux sur la question des spécificités linguistiques et apprentissage du français langue de scolarisation : *Les différents usages de la langue de scolarisation ; L'apprentissage du français, langue de scolarisation.*

Dans les conditions de formation précitées, la question essentielle qui se pose est celle de l'appropriation des savoirs, de leur restitution et de leur interprétation, en fonction de là où en est l'enseignant-stagiaire dans la construction de son identité professionnelle. Comment sont ré-investis ces savoirs, dispensés beaucoup trop rapidement, à l'état de *saupoudrage*, sans que les intervenants puissent les assoir, vérifier leur réception et leur réelle compréhension auprès des enseignants stagiaires ? Nous prendrons l'exemple d'un extrait du poster P5¹⁰ portant sur la question de la différence entre l'équité et l'égalité, notamment dans le système scolaire, à partir d'une caricature¹¹ fréquemment utilisée en formation.

Dans ce cas particulier, l'ensemble du poster propose des remédiations et des aménagements spécifiques pertinents qui montrent que les enjeux globaux ont été compris. Les formulations sont cependant parfois maladroites et imprécises, comme dans la première partie de l'extrait proposé (« l'accueil d'une diversité d'élève... »). Si nous

¹⁰ L'orthographe et la syntaxe d'origine ont été conservées.

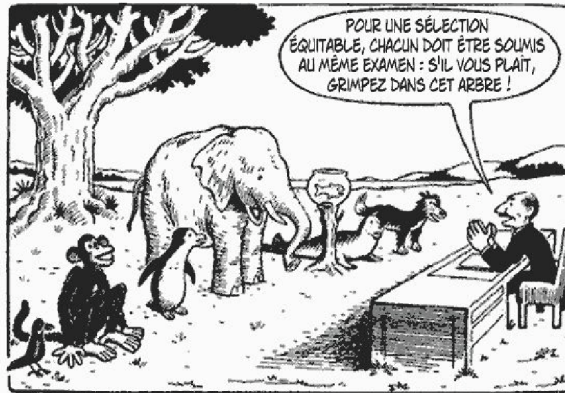
¹¹ Source non référencée sur internet.

observons l'extrait fourni ici, il nous interroge sur la réelle prise de mesure par les stagiaires de la problématique proposée par la caricature qui questionne en réalité la nécessaire différence de traitement des élèves en fonction de leurs spécificités (égalité versus équité).

**Fig. 1. Extrait de poster (Groupe EPS, anglais, espagnol, histoire géographie)
« Français, langue de scolarisation, l'accueil d'un élève allophone »**

Un exemple de problèmes rencontrés

Cette caricature met en avant les problèmes liés à l'accueil d'une diversité d'élève et donc la situation dans laquelle se trouve les EANA. On y retrouve **différents animaux** (élèves) **susceptible d'être rencontrés en classe**.



Tous n'ont pas les mêmes facultés. Le singe et l'oiseau illustrent des élèves français à qui l'on apprend à grimper jusqu'au sommet sans difficulté. Mais à quel animal peut-on comparer un EANA ? Comment le poisson peut-il répondre à ces exigences ?

Un élève allophone ne dispose pas des mêmes capacités qu'un élève parlant le français. Il est donc primordial pour les enseignants de moduler leur niveau d'exigence et de différencier ce qu'il propose aux élèves et notamment aux élèves allophones.

Il soulève également le flou terminologique et conceptuel qui semble régner chez ces stagiaires entre *facultés*, *capacités* et *compétences* (non évoquées) lorsque sont suggérées, consciemment ou non, des interprétations pour le moins discutables (« Un élève allophone ne dispose pas des mêmes capacités qu'un élève parlant le français. »), qui légitiment souvent des orientations scolaires courtes, non choisies, voire le placement dans des filières de relégation (cf. Beauchemin et al., 2016).

4.3. Les questionnaires des professeurs des écoles participant à la RAF

Sur les huit équipes des circonscriptions impliquées dans la recherche-action-formation (RAF), 14 questionnaires de bilans individuels (QI) et 7 questionnaires de bilan de circonscription (QC), synthétisant le bilan d'une équipe (les participants qui ont rempli le questionnaire circonscription n'ayant souvent pas rempli en sus l'individuel), ont été rendus. Les deux questionnaires visaient à réaliser un bilan de la RAF à la fin de la première année (juin 2015), afin de nous permettre une analyse réflexive sur la méthodologie de recherche et de formation et sur les modalités de travail proposées. Ce bilan avait pour ambition également de voir en quoi le projet proposé aux acteurs

contribue à l'évolution de leurs pratiques et de leurs savoirs, à des changements de représentations, de leur sentiment de sécurisation à l'égard des gestes professionnels en FLS/FLsco, à l'égard des langues des élèves, des élèves eux-mêmes et de leurs familles. Nous n'avons pas réalisé de questionnaire en amont pour appréhender leurs représentations initiales car nous avons estimé les avoir appréhendées « globalement » par notre travail antérieur ainsi que lors d'une rencontre initiale à l'automne en 2014 (enregistrement audio) : chaque équipe avait été invitée à s'exprimer sur ses problématiques, ses attentes et ses besoins. Enfin, nous considérons que, dans ces questionnaires bilan, les répondants ont l'opportunité en plusieurs lieux de reconstruire leurs questionnements initiaux qui nous permettent de saisir l'évolution des représentations des acteurs à travers la perception qu'ils en ont. Ce corpus de questions majoritairement ouvertes nous a permis de travailler sur les représentations des enseignants objectivées dans leur discours écrit, par le biais d'une analyse de contenu. Soulignons que lors de cette phase, le groupe, volontaire, prend sur son temps personnel pour s'investir en dehors de son temps de travail.

Les enseignants présentent en moyenne 17,5 ans d'expérience en contexte scolaire (entre 7 et 40 ans) avec des évolutions et des changements de poste au cours de leur carrière : professeur des écoles, directeur, coordonnateur REP, conseiller pédagogique, enseignant spécialisé en réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, inspecteur de l'éducation nationale. Deux personnes ont des parcours migratoires familiaux, bien vécu (Espagne) ou refoulé (Italie) ; une autre est mariée avec un Français de la communauté turque, quelques-unes ont des compétences plurilingues dues à des mobilités antérieures (voyages, études/séjours à l'étranger), mais les profils majoritaires sont plutôt monolingues.

Les représentations et pratiques des professeurs des écoles ont-elles évolué depuis la mise en place du groupe de travail ? Et si oui comment/de quelles manières ? Quels indices nous le montrent ? Quelles étaient les attentes vis-à-vis du groupe de travail ? Le commentaire général émis exprime un point de vue collectif comme noyau central (Abric, 1994) de leurs représentations objectivées dans le discours. Le besoin d'échanges et de réflexion sur les pratiques professionnelles FLsco prend ici une place centrale : réfléchir et produire des ressources ensemble, rechercher des solutions vis-à-vis des apprentissages des enfants allophones, améliorer les pratiques. L'apport extérieur tant théorique/scientifique que pédagogique est jugé essentiel. Le besoin de sécurité professionnelle et de légitimation des pratiques auprès de l'institution est manifeste. Les équipes éducatives participantes regrettent que peu d'inspecteurs de l'éducation nationale soient impliqués directement dans le projet par une présence régulière. La temporalité semble avoir un impact déterminant sur l'état d'avancement des questionnements, l'évolution des représentations, des savoirs, des identités professionnelles : temps de maturation, réajustement, temporalité de la recherche, de la formation des acteurs, de la création du lien entre acteurs enseignants-chercheurs et praticiens... L'aspect de la temporalité est un des facteurs centraux de cette recherche.

Le groupe de travail a permis aux acteurs de se positionner légitimement face à certains collègues réticents ou sceptiques par rapport à l'entrée des langues des élèves dans l'école, dans la classe ; il a légitimé, justifié et crédibilisé des convictions, des intuitions, des pratiques vis-à-vis des collègues et des familles : avoir été reconnu dans son travail, avoir structuré et partagé des connaissances et des démarches acquises dans la pratique enseignante auprès d'un public allophone, avoir pu associer des observations

personnelles à une vue plus générale et théorique liée au FLS à l'école, avoir renforcé la conviction de l'importance de l'oral. La solidarité du groupe et la sortie de l'exercice solitaire que constitue l'enseignement dans une classe participent à ce sentiment de légitimation. L'un des autres apports majeurs semble résider dans la transformation du regard posé sur l'enfant allophone à l'école, dans la pratique quotidienne, et la façon d'envisager l'appropriation de la langue non plus en termes de difficultés scolaires mais comme *apprentissage d'une langue seconde*.

Les questions initiales restituées dans les questionnaires bilan (« Quelles étaient vos interrogations initiales avant le début du projet ? ») pouvaient en effet suggérer que le problème ne serait pas tant l'apprentissage d'une nouvelle langue (seconde) mais le statut d'élève allophone, voire de la langue d'origine, comme le montrent ces deux extraits.

Comment favoriser la réussite des élèves allophones ? Comment les mettre en confiance ? Comment faire parler ces élèves : du langage en réception au langage en production ? Comment aider les enfants de Grande section ne disposant pas de structures syntaxiques à produire des phrases ?¹² (Q-ind-6¹³)

Il y a trois ans : la langue d'origine est-elle une faiblesse ou un atout pour nos élèves ? (Q-ind-14).

Pour ce dernier informateur, il semble que cette question ne se pose plus, ou plus en ces termes.

Globalement, certains participants se disent confortés dans leurs convictions et leurs pratiques (Q-ind-1, 2, 7, PE). D'autres manifestent explicitement des changements dans leurs représentations :

J'ai appris qu'il fallait se donner le temps pour ; j'ai appris que la relation famille / école était l'une des clés pour réussir l'intégration et les progrès des enfants ; le français comme langue seconde, le turc comme langue 1 (Q-ind-3, PE).

Pour certains d'entre eux, la prise de conscience est forte :

Je pense que je pourrai intervenir auprès d'autres écoles plus facilement parce que j'aurai des éléments convaincants pour amener les équipes à réfléchir à ce problème. La réflexion par équipes d'école est indispensable. J'ai également pris conscience de tous mes manques face aux différentes langues des élèves, ne serait-ce que par leurs ressemblances et leurs différences par rapport à la langue française, par conséquent de mon incapacité à avoir une observation efficace et d'apporter une aide sur cette thématique précise aux enseignants. (Q-ind-9, CP)

On note encore une fois l'importance de l'accompagnement dans le temps dans le travail d'évolution personnelle :

Mes représentations n'ont pas changé, ce travail de réflexion a commencé, chez moi, depuis maintenant 4 ans. En revanche, les pistes pédagogiques se sont développées. J'ai envie de poursuivre le travail sur la circonscription, avec les collègues et développer cette approche du français langue seconde. (Q-ind-11)

¹² Il est intéressant que la langue française ne soit pas mentionnée dans cette interrogation, comme si les enfants avaient les mêmes difficultés dans leurs langues d'origine.

¹³ Codage adopté : Q-ind : Questionnaire individuel. PE : Professeur des écoles. CP : Conseiller pédagogique. Le chiffre correspond à l'enseignant ayant rempli le questionnaire (21 répondants au total).

Concernant les changements de pratiques, les informateurs détaillent ce qui a changé dans leur classe. C'est d'ailleurs à travers ces réponses que nous en apprenons davantage sur leurs représentations initiales. Si maintenant ils accueillent par exemple davantage les parents et ils intègrent plus les langues des élèves dans les pratiques de classe, ces facteurs étaient d'une moindre importance pour eux avant notre formation. Les interrogations de départ portaient de manière récurrente sur le « quoi faire avec les langues des élèves ou de la relation école – famille ». Il semble que la formation ait pu apporter des réponses.

4.4. Les entretiens semi-directifs : enseignants confirmés formés et enseignants confirmés sans formation spécifique

Dans le cadre de la RAF, nous avons accompagné deux enseignantes participant au projet, en poste en école maternelle REP+, par le biais d'observations de classe, d'échanges post-observations, de tournages de vidéos sur leurs pratiques. Nous avons également réalisé des entretiens semi-directifs avec ces deux enseignantes ainsi qu'avec les équipes de leurs deux écoles. Ce corpus nous permet de revenir sur les représentations du FLSCO et des langues des élèves et sur les facteurs qui déterminent une sensibilité pour le français de scolarisation. Ces entretiens, avec des enseignantes qui travaillent tous depuis plusieurs années en REP+, nous permettent de montrer certaines différences entre les représentations et pratiques de ceux qui sont entrés dans une démarche de « je me forme et je change mes pratiques » d'un côté (G1/E1 et E5)¹⁴ et de l'autre de ceux qui n'ont (presque) pas bénéficié de formations spécifiques et qui se voient néanmoins confrontés au même public depuis de nombreuses années (G2/E2 ; E3 ; E4 ; E6 ; E7). Par sa composition, ce dernier corpus s'avère par conséquent central pour saisir l'impact de la formation et de la co-construction des pratiques et des savoirs sur l'évolution des représentations.

Tous les enseignants que nous avons interrogés commencent à avoir une vision prenant en compte le répertoire linguistique des élèves et insistent sur le rôle de la langue maternelle pour un jeune enfant bilingue en devenir (Hélot et Rubio, 2013) :

G2/E3 : Ça c'est positif / c'est enrichir ben pas leur dire surtout ne parlez pas / non c'est une richesse // du coup j'essaie de leur dire voilà montre-moi de quoi ils parlent dans telle ou telle langue [...] c'est une richesse en fait ce que je dis souvent aux parents aussi et aux enfants / ben surtout que c'est une richesse et d'essayer de faire le lien / mais c'est vraiment / voilà / ça passe beaucoup par l'oral et les images en fait en petite section

Il semble que cette phrase « c'est une richesse », qu'on trouve d'ailleurs chez les informateurs des deux groupes (« accompagné/formé » et « sans formation spécifique »), fait aujourd'hui partie d'un discours politiquement correct. Il manque cependant chez le groupe « sans formation spécifique » les connaissances réelles sur le concept du « bilinguisme émergent » (García, 2009), sur l'acquisition du bilinguisme (Tracy, 2008) sur son aspect évolutif (Coste *et al.*, 2009) et surtout sur la façon de transformer ce bilinguisme en richesse à l'école. L'idée n'est pas ici de critiquer, puisque ces aspects ne font pas ou très peu partie de la formation initiale des professeurs des écoles. Mais nous constatons une première différence claire entre le discours des ensei-

¹⁴ G1 = Groupe 1 (enseignants formés), G2 = Groupe 2 (enseignants sans formation spécifique), E = Enseignant.

gnants formés (G1) et celui des non formés (G2). Le discours du deuxième groupe sur les langues des élèves peut d'ailleurs être assez dynamique (Moore et Py, 2008 ; Moliner, 2001) : la même enseignante qui parle de la richesse du bilinguisme s'étonne à d'autres moments de l'entretien que ses élèves ne parlent « que la langue maternelle » lorsqu'ils arrivent à l'école. Il semblerait qu'elle attende ou souhaite que les élèves bilingues en devenir le soient déjà lorsqu'ils arrivent, à l'âge de deux ans, dans sa classe :

G2/E3 : [...] autant il y a des enfants qui parlent très bien en arrivant qui : voilà autant il y a des enfants qui ne parlent pas du tout ni langue / fin aucune langue / et des enfants qui parlent que la langue maternelle / enfin qu'ils parlent à la maison

Cette enseignante adopte en quelque sorte une perspective déficitaire par rapport à ses élèves et insiste à plusieurs reprises sur leurs limites en termes de compétences en français :

G2/E3 : [...] de toute manière / ce qui est le plus prégnant ici c'est le manque de vocabulaire en fait / surtout / et puis après on a la structure des phrases / mais c'est vrai le vocabulaire est très très très pauvre

C'est cette « pauvreté » perçue du français qui semble à l'origine de la volonté de deux enseignants du groupe 2 (E2 et E3) d'améliorer les compétences des élèves en français en impliquant les familles. Ils invitent les parents et frères et sœurs à marquer clairement la différence entre la langue de la famille et la langue de l'extérieur (le français) et à « jouer le jeu » – comme l'enseignant le dit dans l'extrait – de parler en français :

G2/E2 : [...] ce que je leur conseille s'ils parlent le français de les laisser faire / déjà et puis d'essayer de marquer la différence entre la maison et l'extérieur / c'est-à-dire à la maison par exemple on parle la langue maternelle et sur le chemin à l'école on peut commencer à parler en français ou quand on fait les courses au supermarché à côté / voilà / il y a des parents qui jouent le jeu / et il y a des parents qui me disent oui mais cinq minutes plus tard / devant moi / s'adressent à leur enfant et lui parlent dans leur langue maternelle

Les enseignants du G2 expriment ici en quelque sorte leur besoin d'être accompagnés par la famille dans le processus d'appropriation du français. Eux tous seuls se sentent démunis face à leur public. Il semble que c'est l'aspect de la réussite scolaire qui motive les conseils des enseignants exprimés à l'adresse des parents en termes de pratique de la langue de l'école en contexte familial. Les propos des enseignants peuvent aussi être motivés par un jugement discriminant sur les parents, qui à leurs yeux ne font peut-être pas suffisamment l'effort de parler le français à leurs enfants.

Comme Young et Mary (2016b), nous observons que les représentations des enseignants des langues et cultures au sujet de leurs élèves bilingues émergents évoluent suite à des formations qui croisent théories scientifiques et retour réflexif sur les pratiques de classe. Comme résultat les enseignants formés (et autoformés) témoignent d'une variété de « politiques linguistiques pratiquées » (Young et Mary 2016b, p. 84). Si tous les enseignants s'intéressent aux pratiques bilingues des élèves, ceci reste occasionnel pour les informateurs du G2 notamment de l'une des deux écoles prises en compte, par exemple lorsqu'un élève n'arrive pas encore à s'exprimer en français. Le G1 quant à lui a cherché dans ces formations une légitimation de ses

pratiques inclusives, au sein de l'équipe pédagogique, puis auprès des parents. Ce qui a évolué, ce sont notamment leurs représentations du FLsco, des langues des élèves et de leur bilinguisme :

G1/E1 : [...] j'ai arrêté de dire aux enfants / on parle français / parce que je me suis rendu compte qu'avec certains enfants / ça les bloquait à pas pouvoir parler du tout leur langue / mais ils ne parlaient même plus français ils parlaient plus // donc maintenant je j'ai totalement inversé / la façon de faire là-dessus e:t je n'ai plus du tout d'enfant mutique / e:t / et oui même quand on parle en français je vais les interroger sur sur comment on dit dans leur langue [...] oui ils sont à l'aise ils sentent / ils sentent leur place à l'école // ils sentent le droit de parler même /// ça dépend de leur / caractère aussi même si: / ils font des erreurs en français ils communiquent entre eux: et puis quand ils ne savent pas ils y a des mots qui sortent dans d'autres langues // ou: ils se posent des questions entre eux-mêmes

Quand cette informatrice parle de ses pratiques et de leurs conséquences, nous remarquons qu'elle explore des méthodes pour donner aux élèves une voix qu'ils peuvent réellement utiliser, car toute langue est « acceptée ». L'extrait souligne les incidences des pratiques inclusives à différents niveaux : tout aussi bien pour des aspects comportementaux et affectifs que pour des aspects plus étroitement liés au processus d'entrée dans le français langue de scolarisation. Nous observons ces gestes professionnels « FLsco » uniquement dans le groupe G1 ainsi que dans certaines réponses dans les questionnaires suite à une première année de formation. Ces gestes se construisent dans le temps, dans la réflexion et les échanges entre recherche et pratique.

Enfin, nous observons que la posture réflexive et expérimentale des enseignants (G1) peut avoir des impacts significatifs sur l'équipe pédagogique, par effet de propagation. Nous faisons l'hypothèse que l'identité professionnelle de l'enseignant avant formation peut offrir les conditions nécessaires et un terreau favorable pour créer cet espace de collaboration dynamique (Rigolot et Thamin, 2019; Simonin et Thamin, 2018):

G1/E6 : j'avais déjà un petit peu cette idée / oui: l'éveil aux langues ça m'a toujours paru quelque chose de positif pour les élèves // mais l'arrivée de E5 a forcément engrangé de nouvelles choses et m'a poussé à franchir le pas [...] je me sens / je dirais boosté // avec une gestion un peu plus dynamique de la classe // ce lâcher prise permet de prendre le vécu de chaque enfant et d'essayer de rebondir à chaque fois dessus // la parole est libérée / à la fois au niveau de l'enseignant au niveau de nous en tant qu'équipe pédagogique // et puis par rapport à la relation avec les parents et forcément avec les enfants

Ce terreau favorable à l'émergence de gestes professionnels prenant en compte la diversité linguistique et culturelle des élèves et de leurs familles est en effet en lien avec les parcours personnels des enseignants (par exemple E6, d'origine italienne, dont l'épouse est algérienne et les enfants eux-mêmes bilingues et pluriculturels) dont les pratiques ne demandent parfois qu'à être légitimées pour pouvoir se développer dans un cadre institutionnel sécurisé.

5. Conclusion

Pour conclure notre étude sur les représentations d'enseignants du primaire et du secondaire à l'égard du FLsco, à différents stades de leur carrière et dans des contextes socio-culturels variés, il convient de revenir sur deux aspects centraux : le contexte de travail pour le développement de l'identité professionnelle et le facteur temporel pour permettre une véritable co-construction. Nos résultats ont clairement montré une différence entre les préoccupations des enseignants en maternelle qui accueillent les élèves allophones dans leurs classes et celles des enseignants des autres niveaux, qui délèguent cette problématique davantage aux UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants). Plus généralement, l'intérêt émerge avec la présence des élèves allophones en classe à condition que soit perçue dans toute sa complexité la problématique du FLsco pour toutes les disciplines et sur un processus de longue durée. Il s'est avéré qu'une telle posture professionnelle en début de carrière d'enseignant peut davantage s'appuyer sur un parcours individuel (études FLE, bilinguisme familial, contacts interculturels, etc.) que sur la formation initiale peu développée au niveau local et national. Notre RAF a montré qu'un chemin possible vers une telle posture professionnelle réside dans la co-construction des savoirs savants et pratiques à plusieurs moments de la formation et de la carrière professionnelle : c'est ainsi sur la durée et en co-construction qu'on peut faire évoluer les représentations.

Ceci nous indique de toute évidence le format et la posture à adopter et à poursuivre pour de futures formations et poursuite de recherches collaboratives (Krüger, 2018 ; Simonin et Thamin, 2018).

Bibliographie

- Abric, C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-84). Genève : Delachaux & Niestlé.
- Akinci, M.-A., De Ruiter, J.J. & Sanagustin, F. (2004). *Le plurilinguisme à Lyon : le statut des langues à la maison et à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Bauthier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252 (page consultée le 6 juin 2018).
- Beacco, J.-C. (2012). Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence. In C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 52-54). Futuroscope : CNDP-CRDP.
- Beacco, J.-C., Flemming, M., Gouillier, F., Thürmann, E. & Vollmer, H. (2015). *Les dimensions linguistiques de toutes les matières : un guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Beauchemin, C., Hamel, C. & Simon, P. (dirs). (2016). *Trajectoires et origines : enquête sur la diversité des populations en France*. Paris : INED.
- Bertucci, M.-M. (2010). *Élèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.

- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <http://educationdidactique.revues.org/543> (page consultée le 24 mai 2018).
- Calinon, A.-S. & Bouveret, S. (2016). *Le rôle des compétences langagières dans la construction des savoirs disciplinaires scientifiques*. Communication lors du Séminaire annuel des Corps d'inspection de l'Académie de Besançon (IEN, IA-IPR), 21 septembre, Lycée Pergaud à Besançon.
- Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D. & Vasseur, M.-T. (dirs). (2008). *Conscience du plurilinguisme: pratiques, représentations et interventions*. Rennes: Presses universitaires de Rennes (PUR).
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: étude de référence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf> (page consultée le 24 mai 2018).
- Castellotti, V. & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues: territoires imagés et parcours imaginés. In M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif: élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 45-85). Cergy-Pontoise: Université de Cergy-Pontoise, Centre de recherche textes et franco-phonies (CRTF).
- Causa, M., Galligani, S. & Vlad, M. (dirs). (2014). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris: Riveneuve.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009, version révisée). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses universitaires de France (PUF).
- García, O. (2009). *Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century: social justice through multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (pp. 107-127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n1-rse369/000304ar/> (consulté le 26/05/2018).
- Goï, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Futuroscope: Canopé Editions.
- Hélot, C. & Rubio, M.-N. (dirs). (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse: Erès.
- Jodelet, D. (1984). Représentations sociales: phénomène, concept et théorie. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris: Presses universitaires de France (PUF).
- Jodelet, D. (dir.). (1997, 5^e éd.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France (PUF).

- Krüger, A.-B. (2018). Accueillir les élèves avec leur langues et cultures en maternelle : vers une coéducation entre école et famille. In C. Alén Garabato, H. Boyer, K. Djordjevic & B. Pivot (dirs), *Identités, conflits et interventions sociolinguistiques* (pp. 391-398) Limoges : Lambert-Lucas.
- Krüger, A.-B., Thamin, N. & Cambrone-Lasnes, S. (éds). (2016). *Diversité linguistique et culturelle à l'école : accueil des élèves et formation des acteurs*. Paris : L'Harmattan.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes (PUR).
- Lang, A.-C. & Sorre, B. (2017). *Avis n°274 de l'Assemblée Nationale sur la scolarisation des enfants allophones. Tome II : Enseignement scolaire*. <http://www.assemblee-nationale.fr/15/budget/plf2018/a0274-tll.asp> (page consultée le 17 novembre 2017).
- Matthey, M. (éd.). (1997). *Les langues et leurs images*. Lausanne : LEP ; Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Moliner, P. (2001). Introduction. In P. Moliner (dir.), *La dynamique des représentations sociales : pourquoi et comment les représentations se transforment-elles ?* (pp. 7-14). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble (PUG).
- Moore, D. (éd.). (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques*. Paris : Didier.
- Moore, D. & Py, B. (2008). Discours sur les langues et les représentations sociales. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (dirs), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 271-279). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : son image, son public*. Paris : Presses universitaires de France (PUF).
- Moscovici, S. (1997). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 79-103). Paris : Presses universitaires de France (PUF).
- Ozouf, M. (2009). *Une composition française : retour sur une enfance bretonne*. Paris : Gallimard.
- Petitjean, C. (2008). Représentations linguistiques et accents régionaux du français. *Journal of Language Contact*, 1, 29-51.
- Peutot, F. (2012). Définitions, priorités et approches méthodologiques du FLSCO. In C. Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former* (pp. 102-105). Futuroscope : CNDP-CRDP.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations. *Langages*, 154, 6-19.
- Rigolot, M. & Thamin, N. (2019). Pratiques professionnelles inclusives à l'école maternelle en contexte de diversité : quelle approche interventionniste ? In I. Lorincz (dir.) *Pour une éducation langagière plurilingue, inclusive et éthique* (pp. 25-35). Université Széchenyi István, Győr.
- Rispail, M. (dir.). (2017). *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*. Saint-Etienne : Presses universitaires de Saint-Etienne.
- Robin, J. (2015). « Ils aiment pas le français » : le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité. Berne : Peter Lang.

- Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration*. Paris: Gallimard.
- Simonin, M.C. & Thamin, N. (2018). Recherche collaborative à l'école maternelle et socialisation plurilingue. *Diversité*, 192, 131-136.
- Spaëth, V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires. In J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français* (pp. 64-100). Paris: Didier.
- Thamin, N. (2013). La scolarisation des enfants turcophones en maternelle dans la montagne comtoise: pour une approche holistique et écologique. *Revue française d'éducation comparée*, 9, 157-184.
- Thamin, N. (2015). Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves « en difficulté de langage » dès la maternelle: pistes de réflexion à partir d'une recherche en Franche-Comté. In D.-L. Simon, C. Domp martin-Normand, S. Galligani & M.-O. Maire-Sandoz (dirs), *Accueillir l'enfant et ses langues: rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (pp. 141-166). Paris: Riveneuve.
- Thamin, N. & Rigolot, M. (2014). Les enjeux d'une recherche-action: didactiques du français langue seconde et du plurilinguisme au premier degré. *Diversité*, 176, 105-113.
- Tracy, R. (2008, 2. Auflage). *Wie Kinder Sprachen lernen: und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke Verlag.
- Trimaille, C. & Matthey, M. (2013). Catégorisations. In J. Simonin & S. Warthon (dirs), *Sociolinguistique du contact: dictionnaire des termes et concepts* (pp. 95-122). Lyon: ENS.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français langue de scolarisation pour une didactique réaliste*. Paris: Presses universitaires de France (PUF).
- Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde: comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris: Hachette Éducation.
- Young, A. & Mary, L. (2016a). Dix ans d'expérimentation dans la formation pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves: enjeux, défis et réussites. In A.-B. Krüger, N. Thamin & S. Cambrone-Lasnes (dirs), *Diversité linguistique et culturelle à l'école: accueil des élèves et formation des acteurs* (pp. 169-189). Paris: L'Harmattan.
- Young, A. & Mary, L. (2016b). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73, 75-85.

Annexes

ANNEXE 1: Questionnaire transmis aux enseignants stagiaires de l'ESPE avant la formation Français langue de scolarisation

Ce questionnaire a pour objectif de se faire une idée des représentations des enseignants stagiaires vis-à-vis du français langue de scolarisation.

Vous

1. Age :
2. Fonction actuelle :
3. Lieu d'exercice actuel :
4. Niveau(x) de classe enseigné(s) :
5. Formation universitaire (filière) :
6. Parcours/expérience professionnel-le antérieur-e
7. Les langues que vous parlez/maitrisez/connaissez et leur contexte d'apprentissage/d'appropriation :
Exemple : anglais, LV1 + séjours linguistiques, fille au pair. Portugais, langue maternelle et familiale. Alsacien, langue familiale.

Le français langue de scolarisation

8. Avez-vous déjà suivi des formations en FLsco ?
Non Oui (si oui, détaillez)
9. Pour vous, qu'est-ce que le FLsco ?
10. Selon vous, quel est le rôle du français dans votre discipline ou dans votre métier ?
11. Que pensez-vous de la place accordée au français dans l'institution scolaire ?
12. Depuis le début de votre stage, avez-vous des interrogations à ce sujet ?

Les élèves de vos classes ou de votre établissement

13. Décrivez votre public d'élèves du point de vue linguistique :
14. Avez-vous rencontré des situations problématiques en lien avec le français langue de scolarisation ?
15. Y-a-t-il des élèves qui parlent d'autres langues que le français dans vos classes ou dans votre établissement ? Lesquelles ?
16. Selon vous, quelle est la place accordée aux langues des élèves dans l'institution scolaire ?
17. Quelle est la place des langues des élèves dans vos pratiques ?
18. Les élèves dont la langue française n'est pas la langue maternelle ont-ils besoin d'une attention spécifique dans vos cours ?
Non Oui. Laquelle ?

Nous vous remercions de votre collaboration. A-B.Krüger & N. Thamin

ANNEXE 2 : Questionnaire individuel transmis aux enseignants participant au projet *L'approche du français comme langue seconde en maternelle (2014-2015)* à la fin de l'année

Ce questionnaire a pour objectif de nous aider à faire un bilan de cette année de rencontre et de préparer la deuxième année. Nous vous remercions de votre précieuse participation.

1. Fonction :
2. Lieu d'exercice actuel :
3. Si vous êtes enseignant(e), niveau(x) de classe enseigné(s) :
4. Nombre d'années d'activités dans le contexte scolaire :
5. Décrivez votre public d'élèves et de familles :
6. Quelles étaient vos interrogations initiales avant le début du projet ?
7. Quelles étaient vos attentes précises vis-à-vis du groupe de travail ?
8. Les modalités de travail proposées dans ses contenus, sa démarche, son organisation, ont-elles répondu à vos attentes ? Développez.
9. Est-ce que la fréquence des rencontres vous a convenu ?
10. Est-ce que la configuration du groupe vous a convenu (Casnav, enseignants chercheurs, IEN) ? avez-vous d'autres propositions ?
11. Quels ont été les apports de ce groupe pour votre travail actuel et/ou plus généralement pour votre métier ?
12. Pensez-vous que vos représentations sur votre travail, les élèves, les familles (ou autre) aient changé ? En quoi ?
13. Pensez-vous que vos pratiques de classe aient changé ? Si oui, décrivez en quoi.
14. Quelles productions d'outils/de ressources avez-vous conçues et quelles observations est-ce que vous avez pu faire lors de leurs expérimentations en classe ?
15. Comment définiriez-vous maintenant ce qu'est une approche pédagogique français langue seconde/français langue de scolarisation en maternelle ou en primaire ? Donnez quelques caractéristiques de cette approche spécifique.
16. Quelles sont les situations de classe auxquelles vous auriez aimé trouver davantage de réponse durant cette année ?
17. Le projet vous a permis cette année de :
 - a. Donner trois items au moins.
 - b. Commentaires :
18. Qu'est-ce qui aurait pu être amélioré ?

En termes d'organisation :

En termes de contenu :

Autre :
19. Parmi les perspectives proposées pour l'an prochain, cochez celles qui vous intéressent :
 - ☐ Reconstitution des groupes constitués en fonction des quatre thématiques déjà définies
 - ☐ Rencontres en sous-groupes à Canopé Besançon
 - ☐ Rencontres collectives (1 ou 2) dont une rencontre finale à Canopé Besançon
 - ☐ Poursuite des échanges inter-académiques (Lyon ? Strasbourg ?...). Forme à définir
 - ☐ Poursuite de nouvelles actions/activités/projets dans les classes et les écoles

- ☐ Accompagnement sur le terrain par des binômes Casnav/Université-Espe
 - ☐ Proposition de ressources bibliographiques thématiques
 - ☐ Conférences scientifiques
 - ☐ Ressources théoriques
 - ☐ Ressources didactiques
 - ☐ Démarrage de la création d'un espace de dépôt des ressources produites (sites Mission maternelle, FR Educ, Casnav)
20. Transferts > pratiques. Formation de formateur : essaiage.
Quels commentaires et suggestions souhaiteriez-vous apporter ?
21. Au titre de votre circonscription, souhaitez-vous continuer à vous investir dans le groupe de travail ?
22. Autres commentaires que vous souhaiteriez faire :

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration. A-B.Krüger & N. Thamin

ANNEXE 3: Questionnaire transmis à l'équipe de circonscription participant au projet *L'approche du français comme langue seconde en maternelle (2014-2015)* à la fin de l'année

Ce questionnaire a pour objectif de nous aider à faire un bilan de cette année de rencontre et de préparer la deuxième année. Nous vous remercions de votre précieuse participation.

1. Nom de votre circonscription
2. Décrivez la problématique spécifique de votre circonscription, telle que perçue par l'équipe de terrain :
3. Quels ont été les apports ou pistes ouvertes de ce groupe du point de vue de votre circonscription ?
4. Qu'est-ce que le projet a permis cette année au niveau de la circonscription ?
5. Recherche-action-formation et co-construction :

Est-ce que cette dimension de co-construction dans le projet a été satisfaisante selon vous ? Commentez ces affirmations par rapport à notre groupe de travail.

La formation est conçue dans ce projet comme « espace de construction de compétences et de pratiques enseignantes situées, de professionnalisation, mais aussi d'échanges et de participations collaboratifs au projet formatif » (Causa, Galligani & Vlad, 2014 : 9).

Pour nous, la dimension de co-construction des « valeurs et des pratiques de transmission et de prise en charge des langues et des cultures permettant aux enseignants de s'adapter au changement, de répondre aux besoins de diversification et d'œuvrer en contextes pluriels » (op. cit. p. 11). Dans une recherche-action-formation, l'implication des « formés partenaires engagés de la recherche » sont partie intégrante de la formation et de la pratique enseignante et les chercheurs s'engagent dans l'action formative.

*Référence : Causa M, Galligani S. & Vlad M. (2014). Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels. Riveneuve Éditions. Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques, 2014, 413 pages.

6. Autres commentaires que vous souhaiteriez faire :
7. Au vu des perspectives proposées (dans le bilan individuel), est-ce que votre circonscription souhaite continuer à s'investir dans le groupe de travail ?

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration. A-B.Krüger & N. Thamin

Entre tension et insécurité linguistique : le cas particulier des enseignants de l'école élémentaire

Valérie Lecomte

Université d'Orléans, Laboratoire Ligérien de Linguistique CNRS-Université (UMR-7220)

Introduction

C'est à l'école élémentaire que se posent les fondements de l'enseignement du français et c'est aussi à école élémentaire et à ses enseignants que revient la responsabilité de constituer le socle des apprentissages. Mais cette école est souvent incriminée et

se trouve implicitement ou explicitement taxée d'insuffisance, voire de rupture de contrat. Notamment parce qu'elle aurait laissé s'installer ou mal rectifié des déficiences linguistiques imputées à l'incidence de pratiques langagières qui lui sont extérieures. (Coste, 2013, p. 31)

Les enseignants de l'école élémentaire sont donc tenus de faire respecter la norme et d'amener leurs élèves vers le *français scolaire, qui se présente comme une langue homogène et normée, comme une expansion de la langue écrite – une sorte de standard*¹. Or, les pratiques langagières des élèves font apparaître « la variation », avec des formes plus ou moins éloignées de ce français scolaire. Confrontés à ce dilemme, les enseignants peuvent alors soit idéaliser le français scolaire, en l'identifiant au standard et en niant ainsi l'existence d'une hétérogénéité langagière pourtant présente dans leurs classes, soit prendre en compte cette hétérogénéité.

Leurs représentations, telles qu'elles ressortent de leurs déclarations dans le cadre d'entretiens ou de questionnaires, éclairent la façon dont ils perçoivent les différentes variétés employées par leurs élèves et quelle image plus ou moins idéalisée ils se font de la langue qu'ils enseignent. Elles permettent aussi de mieux comprendre la manière dont ils conçoivent leur enseignement.

¹ « La standardisation soumet les locuteurs à une "idéologie du standard", qui valorise l'uniformité comme état idéal pour une langue, dont l'écrit serait la forme parachevée. [...] Le standard est donné comme préférable de façon intrinsèque, forme par excellence de la langue, voire la seule. » (Gadet, 2007, p. 27-28)

À propos des représentations des enseignants

Les représentations des enseignants à propos du français et, surtout, des usages de leurs élèves sont liées à de nombreux facteurs :

- le parcours qu'ils ont suivi (biographie personnelle et professionnelle, formation), leur histoire langagière ;
- leurs savoirs à propos du langage et des langues ;
- l'influence – plus ou moins acceptée – du cadre institutionnel et sociétal dans lequel ils se trouvent (politiques éducatives, manuels à disposition, orientations didactiques, attentes de la société...) ; etc.

Elles sont ainsi le fruit de nombreuses interactions, impliquant des acteurs fort divers et qui, bien évidemment, ne possèdent pas tous les mêmes représentations et le même répertoire langagier. Toutes ces composantes peuvent influencer voire modifier les représentations des enseignants qui, dès lors, peuvent varier considérablement d'un enseignant à l'autre.

Cependant, pour bien des gens, les enseignants devraient pouvoir servir de référence pour ce qui concerne les compétences en français et se trouver eux-mêmes en situation de sécurité linguistique. Or, différentes études suggèrent qu'ils sont souvent marqués par « l'apparent paradoxe de l'insécurité linguistique : à un premier niveau de scolarisation [càd de formation *avant* "spécialisation" linguistique], plus on en apprend sur la langue plus on est insécure, prenant conscience de la distance entre son usage et la norme légitime » (Ledegen, 2000, p. 143).

C'est notamment le hiatus entre les différents usages de la langue auxquels ils sont confrontés qui semble les mettre en difficulté, en particulier s'ils peinent à considérer autre chose qu'une norme seule et unique, celle du français scolaire. Comme le relève Robillard (1996, p. 68), « toute langue normée, du fait même de l'existence de normes, ne peut éviter de générer chez ses locuteurs un taux minimal d'insécurité linguistique ».

Au-delà de nos questions initiales concernant les représentations des enseignants, cet article vise par conséquent également à comprendre les raisons qui font que les enseignants ne s'autorisent pas assez à prendre en compte les variétés de français qui s'éloignent du standard. Les résistances qu'ils opposent à la prise en compte de la variabilité, de la diversité et de la pluralité sont en effet très présentes dans leurs déclarations et significatives des tensions et de l'insécurité linguistique qu'ils ressentent. Or, comme nous le verrons encore en conclusion, nous sommes d'avis qu'une telle prise en compte leur permettrait de modifier leurs représentations et d'« apaiser » leur manière d'aborder le « français scolaire ».

1. Méthodologie de la recherche

Le corpus : des entretiens et des questionnaires

Nous nous intéressons aux discours des enseignants, à la verbalisation de leurs représentations personnelles et professionnelles. Les enseignants ne sont pas des locuteurs tout à fait ordinaires, notamment parce qu'ils utilisent (dans le cadre de leurs pratiques professionnelles mais aussi, bien souvent, personnelles) une langue généralement surveillée, institutionnalisée, évaluée et, d'une certaine manière, auto-censurée. Ce rapport particulier que les enseignants entretiennent avec la langue qu'ils enseignent n'est probablement pas sans effet ni incidence sur la manière dont ils se la représentent et sur la manière de l'enseigner. Leurs déclarations, recueillies par le biais d'entretiens semi-directifs, révèlent en effet leurs représentations qui sont

les produits de la pensée ordinaire, telle qu'elle se matérialise dans les croyances, les discours et les conduites des individus. [...] Ces représentations leur fournissent un ancrage identitaire et un cadre interprétatif qui [les] guident [...] dans les décisions à prendre au cours de l'acte d'enseigner. (Petitjean, 1998, p. 26)

Nous avons interrogé 33 professeurs des écoles des cycles 2 et 3² enseignant dans des écoles maternelles et élémentaires d'Orléans et de sa périphérie (zone urbaine, péri-urbaine et rurale). Notre corpus est constitué de leurs 33 biographies professionnelles et personnelles (questionnaires) et de 33 entretiens semi-directifs d'une durée de 20 minutes en moyenne et comportant 16 questions³. Les données ont été recueillies entre janvier et juin 2013 à Orléans et dans sa proche banlieue.

Le terrain

Les écoles qui constituent le terrain de nos recherches illustrent l'hétérogénéité des écoles à Orléans et sa banlieue, avec quatre secteurs contrastés : un secteur urbain, un secteur de REP⁴, un secteur d'école d'application⁵ et un secteur rural.

- T4, école de centre-ville, urbaine : public très favorisé, peu de mixité sociale.
- T1, école de REP située à l'est d'Orléans : public très défavorisé, une grande majorité d'enfants allophones et de familles connaissant d'importantes difficultés socioéconomiques.
- T5, école d'application, sur les faubourgs ouest d'Orléans : mixité sociale récente ; les enseignants sont des PEMF (professeurs des écoles, maitres formateurs) qui ont par ailleurs une mission dans un INSPÉ.
- T11, école rurale située en Beauce (Cercottes), au nord d'Orléans : école plutôt favorisée, avec une majorité de parents militaires et agriculteurs et quasiment aucun enfant allophone.

² Cycle 2 : cycle des apprentissages fondamentaux : Grande Section de maternelle, CP et CE1, élèves de 5 à 7 ans ; cycle 3 : cycle des approfondissements, CE2, CM1 et CM2, élèves de 8 à 10 ans.

³ Le guide d'entretien figure en annexe.

⁴ REP : Réseau d'éducation prioritaire.

⁵ Les écoles d'application sont des écoles élémentaires ou maternelles qui diffèrent des écoles classiques car elles sont rattachées à des INSPÉ (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation, qui ont remplacé les ÉSPÉ en septembre 2019).

Les enseignants

Les enseignants interrogés sont 6 ou 7 par école. Nous avons retenu un·e enseignant·e par niveau de classe auquel s'ajoute parfois un·e enseignant·e directeur·trice déchargé·e de classe ou un·e enseignant·e d'UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants).

L'échantillon se compose de 27 femmes et de 6 hommes. Le plus grand nombre a entre 40 et 50 ans (la moyenne d'âge de notre échantillon est de 42,7 ans alors que la moyenne nationale française est de 41,6 ans). Ils ont en moyenne entre 20 et 30 ans d'ancienneté dans la profession. Leur niveau d'étude est homogène : ils ont majoritairement une Licence.

Nous avons anonymisé les données. Chaque enseignant·e est caractérisé·e par l'école dans laquelle il·elle enseigne et un numéro⁶. Par exemple, T4.E5 est le cinquième enseignant·e de l'école T4 située en terrain urbain.

2. Modalités de l'analyse en lien avec la spécificité de la recherche

L'analyse des données vise à décrire le rapport – et, comme nous l'avons déjà relevé, l'attachement – des enseignants au français scolaire et à la norme et, plus généralement, à comprendre l'image des langues, du français en particulier, qu'ils se sont forgée et qu'ils véhiculent.

Une analyse qualitative et compréhensive

Nos analyses s'inscrivent dans une réflexion de type compréhensif, fondée sur une démarche d'examen en profondeur avec l'aide de logiciels. Deux logiciels ont été utilisés.

Le premier, le logiciel *Transcriber*⁷, est un outil d'aide à la transcription des corpus oraux, qui permet de caler la parole et le texte, d'éditer la plupart des formats de signaux de parole, de scinder les transcriptions avec des reports qui correspondent aux questions, de définir des tours de parole, d'insérer des balises comme les hésitations, les répétitions ou les bruits extérieurs. Son interface interactive est conçue pour écouter et transcrire en parallèle.

Le second, le logiciel *NVivo* (dont la licence est payante), est un logiciel d'analyse qualitative des données qui permet d'emmagasiner et stocker de l'information, de la classer, de l'organiser et ensuite d'effectuer des opérations de recherche. Il a pour fonction d'aider à gérer, à explorer et à distinguer des patrons dans les données, ce qui permet de trier, ranger les informations et d'examiner les relations dans les transcriptions. Il ne fait pas l'analyse qualitative mais propose une aide méthodologique et heuristique.

⁶ Nous nous référons de plus aux enseignants anonymisés en respectant leur genre.

⁷ Le logiciel est téléchargeable gratuitement : <http://trans.sourceforge.net/en/presentation.php>.

Nous considérons que l'utilisation de ce second logiciel permet un examen dans toute leur complexité, en profondeur et de manière intensive, de nos données.

L'analyse qualitative [...] peut être définie comme une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes. [...] [Elle] est une activité de l'esprit humain tentant de faire du sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter, voire transformer. (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 11)

Dans cette optique, nous avons donc encodé les discours et procédé à une analyse de fréquence qui nous donne des indices pour interpréter les déclarations.

3. Image des langues : tensions et insécurité linguistique

De manière générale, les déclarations de ces enseignants suggèrent qu'ils semblent convaincus de la nécessité d'enseigner une langue normée, se rapprochant de la langue écrite, standard, et constituant ce qui apparaît comme « le français scolaire ». Mais cet attachement est aussi, pour eux, déconcertant, difficile et parfois douloureux. En effet, l'analyse des entretiens permet aussi de montrer que, comme leurs élèves, ils ont majoritairement le sentiment de ne pas maîtriser parfaitement le français standard qu'ils doivent défendre et enseigner. Cette ambivalence est contraignante et certainement culpabilisante.

Bien qu'ils répondent majoritairement par la négative à la question 4 (« Est-ce que vous sentez une pression de l'administration, des familles, de la société sur votre engagement à défendre et enseigner un français standard très normé ? » ; cf. Annexe), il ressort de nos analyses que les enseignants de notre terrain ressentent en fait de nombreuses « crispations » (entendues comme ensemble de tensions et pressions). En analysant leurs réponses, notamment en utilisant le nuage de mots extrait par le logiciel *Nvivo* pour l'analyse de la question 8 (« Est-ce que vous pensez que si on donnait une légitimité aux façons de parler des élèves cela permettrait d'améliorer leurs performances ? »), de véritables tensions sont mises en lumière.

Figure 1. Nuage de mots NVivo – Question 8⁸



⁸ Les requêtes de fréquence de mots permettent d'établir une liste des mots les plus fréquemment utilisés dans les sources et/ou les annotations sélectionnées. Elles peuvent être présentées sous forme de tableau ou de nuage de mots. Elles sont particulièrement utiles pour identifier les thèmes ou concepts clés.

Les points saillants, nodaux, qui apparaissent avec ce nuage de mots sont : *pression, langage, administration, familles et parents* (entre trente-trois et dix occurrences), *français, enseignants, orthographe et programmes* (entre dix et cinq occurrences). Nous avons ainsi pu mener ensuite une analyse thématique, rechercher dans les différents nœuds encodés des éléments éclairant les représentations qui émergent du discours des enseignants et les raisons qui font qu'ils déclarent qu'ils se sentent sous pression. Dans ce qui suit, nous montrerons en particulier comment le *terrain d'exercice*, la *formation*, la *référence aux textes officiels*, le *statut de l'écrit*, l'*orthographe* ou les *langues étrangères* mettent en lumière une vision de leur français qui les marginalise.

Le terrain d'exercice

La première cause qui est convoquée par les enseignants pour expliquer ces tensions est le terrain dans lequel ils enseignent.

Cette enseignante qui enseigne en REP explique :

mon niveau de langage en 9 ans que suis là il a **mais baissé mais je suis d'un niveau** [rires] / a baissé au niveau vocabulaire riquiqui heu phrases simples / syntaxe heu pfff conjugaison grammaire (T1.E5)

T1.E5 évoque ici le fait que son français a changé depuis qu'elle enseigne en REP et elle considère que l'image qu'elle a de sa langue n'est plus en adéquation avec la manière dont elle se représente le français. Elle évoque ce faisant une représentation qui peut être considérée comme une croyance présente chez nombre d'enseignants : au contact d'enfants qui parlent une variété de français éloignée de celle de leur propre socialisation, leur langue se corromprait et s'abâtardirait⁹.

L'hétérogénéité linguistique constatée dans les classes entraîne vraisemblablement des changements dans les pratiques langagières des enseignants qui tentent de s'adapter à leurs élèves, mais qui ont alors l'impression de baisser leur niveau d'exigence... ainsi que leur propre niveau en français. Leur langue ne serait plus en adéquation avec le français de l'école qu'ils sont en charge d'enseigner : elle s'éloignerait de l'idéal normé qu'ils s'étaient forgé et les placerait en insécurité linguistique.

Cette autre enseignante de REP pense elle aussi que c'est le fait d'enseigner en REP qui a modifié son français. Sa représentation du français qu'elle utilise dorénavant la dérange, et elle considère qu'elle doit s'imposer un « recalage » :

VL : ah toi aussi ah ouais ? t'avais un français qui était plus soutenu heu il y a cinq ans ?

T1.E8 : oui je pense je pense et heu justement je m'en suis fait la réflexion un peu en début d'année où je me dis bon là heu **ça va pas / il faut que** je / il va peut-être falloir que **je re- recale des choses quoi**

Les enseignants (de T1 en particulier) font massivement référence à ce qu'ils nomment « leur baisse de niveau en français ». Ils considèrent souvent que leur façon de parler n'est plus assez conforme au standard et ils ont une représentation d'un autre modèle, plus prestigieux, qu'ils devraient utiliser mais qu'ils ont oublié ou délaissé. Ils développent alors une image de leur langue assez dépréciative et dévalorisée.

⁹ Nous empruntons le terme à Francard (2010).

De plus, la posture réflexive qui découle du fait de répondre à un questionnaire sur leurs pratiques langagières a pu engendrer ou renforcer chez eux ce sentiment d'insécurité.¹⁰

Pourtant aucun des enseignants du corpus ne déclare avoir été confronté à une baisse de son niveau de français par des remarques d'un supérieur hiérarchique, des familles, des élèves ou de leurs proches. Il s'agit plutôt d'une auto-évaluation négative qu'ils appuient sur un ressenti, une mise en danger qui serait causée par une certaine porosité entre les variétés qui fragiliserait leur français scolaire.

La formation

Les enseignants débutants comme les enseignants chevronnés font référence à la formation et à l'histoire républicaine de l'enseignement du français pour expliquer comment s'est forgée l'image de leur(s) langue(s).

En comparant les déclarations de deux enseignants particuliers – T5.E6 qui est PEMF et qui assure donc la formation des futurs professeurs des écoles stagiaires et T4.E7 qui est PES (professeure des écoles stagiaires), donc enseignante débutante et très encadrée par les formateurs de l'INSPÉ –, on peut constater à quel point l'image qu'ils ont de leur langue est singulière et influencée par la formation et l'attachement à des valeurs.

T5.E6, conforté par son statut de formateur, a une image de la langue en contrôle, avec des valeurs, une histoire :

T5.E6 : si tu veux le plus grave c'est que ça¹¹ démontre quand même heu / **un manque de contrôle sur soi** / c'est-à-dire que **à un moment donné t'es enseignant et t'as avec des valeurs** / en fait à tout ça c'est une histoire de valeurs / voilà des valeurs / pour moi **c'est les principes de la République** c'est super important

T4.E7 exprime pour sa part qu'elle a une image de sa langue pleine de doutes. Si elle avait déclaré initialement qu'elle ne subissait pas de pression, elle est revenue plus tard sur sa réponse et a finalement déclaré qu'on lui avait signifié que son français nécessitait une attention particulière. Elle a en outre été interpellée sur son oral par un conseiller pédagogique qui lui a rappelé qu'elle devait s'adresser à ses élèves dans un oral proche de l'écrit. Cette injonction d'un conseiller adressée à une enseignante débutante peut être considérée comme une pression et une source de tension en renvoyant à cette enseignante une image de sa langue qui n'est pas adaptée à celle que devrait utiliser un enseignant (sous-entendu compétent).

T4.E7 : [...] le le conseiller pédagogique m'a dit [...] oui il m'a dit heu **faut faire attention quand on quand on parle bon je parle pas mal hein mais heu**

T4.E7 tente de se justifier tout en s'interrogeant sur le fait qu'elle « ne parle pas mal ». Les reproches qui lui ont été faits concernent par exemple sa façon de poser des questions à l'oral et la forme syntaxique de ses phrases :

¹⁰ Cette croyance est répandue dans les pays et régions francophones (Francard, 2010).

¹¹ Le « ça » fait référence aux pratiques d'un collègue qui joue avec la langue et utilise des registres familiers pour provoquer ses collègues lors de réunions.

T4.E7 : il demande peut-être à un niveau plus au-dessus que heu que ce dont **moi je parle** par exemple [...] oui par exemple les questions bien penser à mettre heu sujet inver- enfin le sujet inversé [...] etc. quoi **faire les questions vraiment correctement** [...] correctes correctes quoi

VL : c'est à dire comme si t'étais à l'écrit

T4.E7 : il m'a demandé ça ouais

Ces déclarations suggèrent que la formation qu'elle a suivie n'a pas pris en compte la variation en fonction des usages. Et cela laisse penser à cette enseignante débutante qu'elle parle ou bien ou mal et, dès lors, influe aussi sur l'image qu'elle peut construire de sa langue.

L'importance pour les enseignants de la vision d'un oral scriptural est confirmée par les propos de T5.E6, qui déclare que les pratiques langagières orales de l'enseignant sont fondamentales car il doit être capable de parler comme on écrit :

T5.E6 : en fait l'oral c'est fondamental / un / le parler de l'enseignant est fondamental / parce que le parler de l'enseignant doit être le plus proche possible de l'écrit justement

La langue des enseignants doit donc s'approcher de la norme écrite et certains enseignants considèrent qu'ils doivent être des modèles pour les élèves :

T5.E6 : pour pouvoir donner à l'élève des tournures syntaxique / des constructions **qui se rapprochent le plus possible de l'écrit/ pour le préparer justement à entrer dans l'écrit**

Les enseignants chercheraient donc à ce que leurs pratiques langagières se rapprochent d'un oral qui aurait les caractéristiques de l'écrit. Les textes officiels et les recommandations ministérielles ne précisent pourtant pas explicitement cela. Il s'agit plus d'une auto-injonction et d'une volonté plus ou moins inconsciente des enseignants, qui s'attachent à défendre un français idéal standard et normé, la norme prévalente à l'école restant celle de l'écrit.

Cette représentation de leur mission – et de la manière de parler qui en permet l'accomplissement – est toutefois renforcée chez ces enseignants par la formation reçue et les interventions de certains PEMF et conseillers pédagogiques qui tendent à assimiler le français scolaire à un *contrôle sur soi* qui, d'une certaine manière, découlerait des principes de la République. Ces principes s'expriment notamment par l'importance attribuée au français en tant que fondement de l'unité nationale et déteignent sur leur représentation du français scolaire : une langue homogène, unificatrice, qui s'étendrait finalement à toutes les situations de communication extrascolaires, mais qui, en même temps, induit chez les enseignants une « tension constitutive entre l'hétérogénéité et l'homogénéisation (enseigner le « français national »), tension évidemment aggravée par les problèmes d'échec et de multilinguisme » (Chiss, 2012, p. 83).

La référence aux textes officiels

L'engagement des enseignants à défendre un français standard, normatif, est donc très présent dans leurs discours et est source de tensions. Leurs déclarations suggèrent pourtant qu'ils ne sont ni détendus ni sereins lorsqu'ils utilisent le français scolaire :

T11.E5 : j'applique des programmes même si je suis pas toujours en accord parce que j'estime qu'il y a certaines choses qui sont demandées heu au niveau primaire heu qui pour moi sont

VL : pas adaptées

T11.E5 : pas adaptées du tout **qui sont une aberration**

Cette enseignante, comme la majorité des enseignants interrogés, applique les textes officiels tels qu'ils sont énoncés par son administration même si elle les remet en cause parce qu'elle les considère inadaptés aux compétences et aux besoins de ses élèves. Cette posture qui consiste à devoir enseigner des savoirs que l'on a identifiés comme non pertinents est source elle aussi d'insécurité et de dévalorisation.

T4.E4 explique pourquoi l'administration est tellement en décalage avec la langue réelle :

T4.E4 : et puis il faut aussi pas enfin je trouve que **l'administration oublie une chose c'est que le français c'est une langue vivante** une langue vivante ça change aussi

Par ailleurs, ces tensions peuvent se diffuser en dehors de leur travail, dans leur sphère privée. En effet, il semble arriver que ce français scolaire qu'ils s'efforcent d'appliquer passe les frontières de leur classe et imprègne leur manière de parler hors de l'école, leur conférant alors un statut ou une posture en décalage. T4.E5 constate que le français utilisé par les enseignants est parfois qualifié d'« un peu désuet » par les autres, ceux qui ne sont pas enseignants :

T4.E5 : oui ben autour et on en parle j'ai bon forcément comme beaucoup d'amis enseignants / voilà les ils n'attendent pas forcément à ce qu'on leur apprenne heu à mieux parler / et heu à la limite certains vont même pouvoir penser que **notre façon des fois de s'exprimer est un peu désuète**

T5.E6 explique que les enseignants peuvent avoir une façon de s'exprimer dans la sphère privée qui montre qu'ils sont en tension et qu'ils devraient mettre à distance cet attachement qui se manifeste par un contrôle excessif :

T5.E6 : heu c'est plutôt l'inverse souvent on me dit t'as vraiment un langage d'enseignant même dans ma vie privée c'est à dire que

VL : et plutôt comme un reproche ?

T5.E6 : ouais enfin des fois oui effectivement heu me détendre un peu

Il s'avère ainsi que les conceptions et comportements langagiers des enseignants s'alimentent dans ce qu'induisent et proposent les textes officiels et les programmes avec lesquels ils sont en consonance. Mais cela tend en même temps à être source de tension et d'insécurité.

L'orthographe

La maîtrise de l'orthographe est le symbole de la réussite scolaire et l'attachement des Français à sa maîtrise en fait le symptôme des dysfonctionnements de l'école.¹² Au cours des entretiens, les enseignants ont été nombreux (dix sur trente-trois) à aborder

¹² Nous nous référons ici aux travaux de Brissaud & Cogis (2011) et de Manesse & Cogis (2007).

cette question alors qu'elle ne faisait pas partie des questions posées. Nous avons ainsi été amenée à constater que la question de l'orthographe – et de sa réforme¹³ – cristallise bien souvent la réflexion à propos des difficultés et tensions vécues par les enseignants, en particulier en raison du fait qu'elle outrepassa le champ d'application qui devrait être le sien. En effet, on observe fréquemment que, dans les représentations des enseignants, demeure la non-distinction entre *langue* et *orthographe* : dès lors que la langue est évoquée, c'est l'orthographe qui est invoquée.

T1.E3: [rires] moi je parle pas non plus comme dans les livres mais [rires] je suis capable de comprendre un livre [...] parce que **certaines réformes de l'orthographe moi ça me ça me hérisse un peu le poil** quoi quand je vois heu comment faudrait écrire certains mots maintenant enfin ce quoi est proposé enfin oui ça oui ça j'ai du mal

Les enseignants se posent souvent en « gardiens du temple » et ont du mal à appliquer cette réforme :

VL: t'as expli- toi tu l'appliques la réforme de l'orthographe t'arrives à l'appliquer ou tu t'empêches ?

T11.E2: j'ai j'ai j'ai eu du mal à l'appliquer

Les difficultés que rencontrent les enseignants pour appliquer la réforme sont de trois ordres. La première est leur attachement à l'idéologie républicaine d'un français immuable, expression tout à la fois de l'identité nationale et de leur propre identité professionnelle. La deuxième s'explique par l'incompréhension des parents d'élèves qui, parce qu'ils ne connaissent pas la réforme ou parce qu'ils sont eux aussi très attachés à la norme, les place dans une posture fautive. La troisième raison est due au fait que leur hiérarchie ne l'applique pas, et que, dès lors, ils se sentent seuls pour affronter les critiques et les remarques et choisissent parfois d'utiliser leur énergie ailleurs ; de fait, sa non-prise en compte par leur hiérarchie, les textes officiels et les manuels décrédibilise la réforme et la situe dans le domaine de l'anecdote.¹⁴

Ainsi T5.E6 :

T5.E6: oui et non seulement ça c'est parce qu'en plus dans mes textes officiels / quand je fais des rapports tous les rapports venant de ma hiérarchie sont normés à l'ancienne / donc si tu veux **je vais pas faire heu plus de zèle heu**

Il est permis de supposer, dès lors, que ce genre de situation, qui confronte les enseignants à des discours contradictoires, est de nature à accroître encore leur insécurité...

¹³ La « réforme de l'orthographe » désigne les propositions adoptées par le Conseil supérieur de la langue française et approuvées par l'académie française en 1990. Elle propose des rectifications de surface afin de simplifier certaines règles. <https://www.gouvernement.fr/argumentaire/reforme-de-l-orthographe-3763>.

¹⁴ Rappelons que l'orthographe rectifiée est la référence dans les programmes depuis 2008. Mais les textes officiels et les injonctions ministérielles y font peu référence. En 2016, il a certes été question de l'appliquer dans les manuels scolaires – ce qui a entraîné des réactions diverses – mais le flou et les allers-retours qui accompagnent les injonctions ainsi que les désaccords des ministères successifs constituent indéniablement une source de difficulté et d'insécurité.

Les langues étrangères à l'école

Les langues étrangères parlées par leurs élèves dans leurs familles restent encore, pour beaucoup d'enseignants, une source importante de potentielles difficultés scolaires des élèves. Cette perception est, là encore, renforcée par leur représentation d'un français historiquement ancré dans une forme unique, unilingue, que chaque élève devrait s'efforcer de maîtriser. Le statut qui est accordé aux autres langues s'en ressent inévitablement.

Ces enjeux liés à la prise en compte des langues étrangères à l'école peuvent être illustrés par le témoignage de T5.E6 qui revient dans l'extrait ci-après sur son histoire personnelle d'enfant d'immigrés :

T5.E6: ah non par contre faut être très clair / j'ai des en- j'ai des élèves heu des enfants nouvellement arrivés en France dans ma classe / **je l'ai vécu puisque ma langue maternelle était le portugais et le grand danger c'est de vouloir demander aux parents de parler français chez eux**

T5.E6 précise que ses parents ont fait ce qu'encore beaucoup de parents pensent être le mieux pour leurs enfants :

T5.E6: ils ont **perdu leur portugais** en y ajoutant du des mots en français / en mélangeant les deux en essayant de nous aider en français / alors qu'ils n'y arrivaient pas **en essayant de nous parler portugais sans vraiment y arriver** non plus / en fait ça a fait une espèce de « luso-français » heu de très mauvaise qualité / ce qui fait que en fait **nous cinq on a été handicapés à l'école à cause de notre langue orale et écrite forcément**

VL: finalement tu t'en sors pas si mal

T5.E6: moi mais par **beaucoup de chance** par chance **par travail** par heu parce que **ma personnalité** a fait ça mais sur les cinq **je suis le seul**

L'histoire personnelle de T5.E6 aide à mieux comprendre l'image qu'il s'est forgée des langues (le portugais, sa langue maternelle, et le français, la langue qu'il utilise professionnellement) en lien au contexte scolaire, une image teintée d'un certain défaitisme, marquée par le fait que, dans sa famille, il est le seul des cinq enfants qui n'a pas été mis en difficulté à l'école du fait que leurs parents ne parlaient pas le français. En filigrane, lorsqu'il évoque le travail qu'il a dû faire, son témoignage permet d'expliquer son attachement à la langue française.

T1.E8, quant à lui, met en avant le problème identitaire qui, pour les élèves plurilingues, se rajoute à la question de la maîtrise de plusieurs langues :

T1.E8: c'est ça le problème le vrai problème / c'est ça c'est [silence] c'est heu c'est un truc qu'on aperçoit su- sur la langue / ou sur la culture ces gamins là / ils sont en fait **ils sont entre deux chaises** quoi ils sont / **ils ont pas vraiment leur culture d'origine**

Ces témoignages nous montrent que les enseignants ne sont pas tous à l'aise avec le plurilinguisme. Le regard qui est porté sur les langues et cultures étrangères consiste encore souvent en des jugements de valeur (ce que les parents devraient faire, l'absence de culture...) et engendre aussi des non-dits qui peuvent être source d'incompréhensions. C'est le cas, par exemple, de l'enseignante T1.E9, qui a évité de chercher

des réponses auprès d'une famille non francophone car elle a pensé que parler aux parents des difficultés de leur enfant en les mettant en relation avec la langue parlée à la maison – qui n'est pas le français – serait ressenti comme une accusation :

T1.E9 : je sais pas vraiment / j'en ai parlé à son père que je vois / et il le constate aussi / je sais je sais pas / j'ai pas vraiment posé la question / c'est un peu un sujet / je j'**avais peur d'avoir l'air accusatrice** / tu vois c'est j'ai pas posé la question comme ça

Ainsi, certains enseignants, comme T1.E9, préfèrent éviter de poser des questions aux parents sur leurs(s) langue(s), afin de ne pas les mettre mal à l'aise en les renvoyant à une image qui pourrait être perçue comme dévalorisante de l'usage de leur langue de la maison.

Conclusion

La plupart des déclarations des enseignants de notre étude montrent que l'image des langues qu'ils ont construite est caractérisée d'abord par le fait qu'ils se perçoivent comme des *médiateurs* du « français scolaire ». Cependant, vraisemblablement parce qu'ils ne disposent pas des connaissances qui leur permettraient de clairement identifier différents usages liés à des situations de communication différentes, ils en viennent fréquemment à devenir les *défenseurs* d'une langue française uniforme, standardisée, fortement normée en référence à l'écrit.

Or, cet attachement à un standard fantasmé, dans un contexte où il est loin d'être une évidence, ni pour les élèves ni pour les enseignants, s'avère inévitablement source d'insécurité et de tensions :

[...] ce serait l'institution scolaire qui générerait l'insécurité linguistique en développant à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique inaccessible (le français standard, le français normé). En d'autres termes, la domination symbolique à l'œuvre dans ce cas serait celle d'une norme fictive (LE bon français), exogène (toujours situé en dehors de la communauté) et légitimée par l'institution scolaire. (Francard, 1993, p. 13)

Les enseignants, parce qu'ils n'y sont pas assez sensibilisés (notamment au cours de leurs formations), ne considèrent encore pas assez la variabilité de la langue, ce qui rend la prise en compte de la diversité et de la pluralité difficile. L'idéologie du standard, très ancrée dans leurs représentations, génère ainsi des tensions – dont témoignent nos entretiens – qui ne permettent pas une approche apaisée du français à l'école.

Certaines déclarations des enseignants laissent toutefois penser qu'il est possible de proposer des perspectives et des évolutions qui aillent dans le sens d'un apaisement de ces tensions. Les formateurs et les autorités éducatives ont un rôle crucial à jouer à ce propos. Voici quelques pistes :

- prendre en compte les représentations des enseignants à propos du français et des langues afin de mettre ces représentations à distance et favoriser leur évolution ;

- assurer une plus grande cohérence des pratiques dans l'ensemble de la communauté discursive, qui se reflèterait notamment – par exemple par une application cohérente des rectifications orthographiques – dans les textes officiels, les programmes, les manuels, les formations, les injonctions des maîtres de stage, etc.

Considérer les représentations des enseignants sur les langues comme un point d'ancrage pourrait en effet permettre de faire évoluer les pratiques dans la classe, en accordant un statut et une importance à toutes les variétés présentes dans l'école, la classe et les temps périscolaires. Une telle ouverture à la variation devrait permettre de développer chez les enseignants une attitude bienveillante – envers eux-mêmes et leurs élèves.

Si le terme bienveillance est très souvent utilisé pour définir des relations entre les enseignants et les élèves, il est rarement envisagé d'être bienveillant envers les enseignants concernant leur maîtrise du français scolaire qui est marquée par l'image qu'ils ont de leur(s) langue(s). Or, les enseignants eux aussi souffrent d'insécurité, de doutes et d'une mauvaise estime de soi. Et cette difficulté est aggravée par l'absence de prise en compte de la variabilité du français dans les textes officiels et manuels, absence qui les renvoie à une image d'enseignants qui font des fautes, des erreurs. Cela les place dans une situation dont ils se sentent responsables, pris en étau entre leurs propres pratiques et leurs représentations d'une langue figée par les injonctions prescriptives.

Cette bienveillance, cette sécurité à retrouver, devrait ainsi s'appuyer sur une formation solide qui donnerait aux enseignants les moyens de se détacher de la norme et de dédramatiser les enjeux qu'ils fixent sur l'image idéalisée du français scolaire, qu'ils opposent à celui de leurs élèves. Cet attachement souvent excessif à la norme, qui se manifeste notamment par le refus de la variation, tend à les amener à un dangereux repli sur la langue standard, niant toute prise en compte de la pluralité et de la diversité pourtant massivement présente dans leurs classes.

Plus généralement, dans une perspective d'évolution, il s'agirait par conséquent de concevoir une manière de prendre en compte à l'école les représentations des langues, à la fois des enseignants et des élèves, de manière positive, pour en faire des moteurs plutôt que des freins. En effet, des représentations qui donneraient des images positives des pratiques langagières seraient assurément plus motivantes que les images négatives qu'on renvoie trop souvent aux élèves... et à leurs enseignants. Il ne s'agirait donc en aucun cas de catégoriser, d'évaluer et de créer d'autres normes didactiques, mais plutôt de permettre à toutes et tous de s'enrichir par la confrontation, la comparaison et la pluralité. En d'autres termes, il s'agit de passer de jugements de valeur sur une langue uniforme, sclérosée, à une compréhension bienveillante des phénomènes variationnels.

Pour ce faire, il faudrait, parallèlement, proposer une lecture et une compréhension critique et informée des politiques d'enseignement et des outils didactiques, auxquelles seraient conjointement associés les formateurs et leur hiérarchie. Et que chacun s'engage ainsi sur la voie de l'introspection, de la réflexivité et de cette compréhension bienveillante.

Bibliographie

- Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Enseigner à l'école primaire: comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*. Paris: Hatier.
- Chiss, J.-L. (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture: théories et didactiques*. Paris: L'Harmattan.
- Coste, D. (dir.). (2013). *Les langues au cœur de l'éducation: principes, pratiques, propositions*. Louvain-la-Neuve: E.M.E. Éditions.
- Francard, M. (2010). Variation diatopique et norme endogène: français et langues régionales en Belgique francophone. *Langue française*, 167, 113-126. <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-113.htm>.
- Francard, M. (éd.). (1993). L'insécurité linguistique en Communauté française de Belgique. *Français & société*, 6.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris: Ophrys.
- Ledegen, G. (2000). *Le bon français: les étudiants et la norme linguistique*. Paris: L'Harmattan.
- Manesse, D. & Cogis, D. (2007). *Orthographe: à qui la faute?* Paris: ESF.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97/98, 7-34.
- Robillard, D. de (1996). Le concept d'insécurité linguistique: à la recherche d'un mode d'emploi. In C. Bavoux (éd.), *Français régionaux et insécurité linguistique: approches lexicographiques [sic], interactionnelles et textuelles: actes de la deuxième table ronde du Moufia, 23-25 septembre 1994: hommage au professeur Pierre Cellier* (pp. 55-76). Paris: L'Harmattan; Saint-Denis: Université de La Réunion.

Annexe : Grille d'entretien

1. Est-ce que dans votre classe vous accordez plus d'importance aux productions orales ou aux productions écrites de vos élèves ? Pourquoi ?
2. Est-ce que le français qui est attendu à l'école (la langue de scolarisation) est différent de celui que pratiquent vos élèves ? (Faire préciser en quoi ils sont différents)
3. Est-ce que vous accordez un statut particulier au français que vos élèves utilisent et au français que vous enseignez ? (Faire préciser comment cela se répercute dans la classe)
4. Est-ce que vous sentez une pression de l'administration, des familles, de la société sur votre engagement à défendre et enseigner un *français standard très normé* ?
5. Quel est pour vous le statut du « bon français » et de la norme à l'école ?
6. Quelles sont vos représentations sur ce « bon français » ?
7. Est-ce que vous accepteriez de vous appuyer sur la littérature de jeunesse qui n'est pas toujours très normée, avec du français familier par exemple dans votre classe ? (Faire expliquer pourquoi oui ou non)
8. Est-ce que vous pensez que si on donnait une légitimité aux façons de parler des élèves cela permettrait d'améliorer leurs performances ? (Faire préciser comment et en quoi cela améliorerait leurs performances)
9. Est-ce que vous pensez que les langues étrangères parlées ou entendues par les enfants dans leurs milieux familiaux constituent des obstacles à l'enseignement du français ? (Faire préciser s'il y a une différence de statut entre l'anglais et l'arabe ?)
10. Est-ce que vous pensez que les écrits électroniques (SMS, chats, forum de discussion sur internet) ont une influence positive sur *les pratiques langagières* des enfants ? (Faire préciser quel type d'influence ? Plus sur l'oral ou sur l'écrit ?)
11. Êtes-vous, vous-même, usager de ces modes de communication ? Pourquoi ?
12. Si vous êtes familier de ces modes de communication, pensez-vous que cela vous permet de mieux comprendre les élèves ?
13. Est-ce que vous sentez que vous surveillez votre langage en classe. (Faire préciser si à titre privé utilisation d'un français moins soutenu).
14. Si je vous dis « t'es trop swag » ou « c'est un boloss ce mec » ou « t'as le seum » qu'est-ce que vous comprenez ?
15. Qu'est-ce qu'un énoncé comme celui-ci représente pour vous ? est-ce que cela vous choque ? vous amuse ?
16. Est-ce que vous avez reçu une formation sur *les variations du français* ? Si oui sous quelle forme ? Si non est-ce que c'est un domaine qui vous intéresse ? faire préciser si c'est à caractère privé ou professionnel.

Représentations et rapports aux langues d'élèves plurilingues : le français et l'anglais dans une classe de maturité de Suisse alémanique

Marie-Thérèse Note Springer

Professeure de français

Introduction : constats et problématique

J'enseigne depuis sept ans dans un lycée de Suisse alémanique situé dans le canton de Lucerne. J'accompagne les élèves durant quatre années. Être professeure de français dans un canton alémanique, ce n'est pas comme enseigner la biologie ou les mathématiques : lorsqu'on enseigne une des langues nationales, on participe à la cohésion d'une Suisse plurilingue, comme le suggère la Constitution suisse. On s'interroge alors sur la responsabilité qu'on a dans la construction de cette identité collective. Par ailleurs, j'avais remarqué très vite l'insécurité vis-à-vis du français de certains élèves. D'où venait-elle ? J'avais l'impression que l'anglais jouissait d'une image plus positive.

Le rapport au français (langue nationale parlée en Suisse romande, mais langue « étrangère » en Suisse alémanique) est donc devenu un sujet qui s'est imposé à moi. Voici ce que j'ai constaté.

Constat 1 : une grande hétérogénéité des niveaux de français en 1^{re} année

Lorsque j'accueille les élèves en première année au lycée, j'observe à chaque rentrée que le français fait peur à certains élèves. Ils ne choisissent pas cette langue et sont obligés de s'y soumettre avec plus ou moins d'enthousiasme ou de résistance. J'ai remarqué, dès le départ, que certains d'entre eux avaient un bon niveau et s'exprimaient avec une certaine aisance. D'autres, au contraire, souffraient énormément, même dans des activités telles que la lecture. La majorité des élèves viennent du secondaire 1 (ce qui correspond au collège en France) et habitent soit E. (ville où se situe le lycée) soit Lucerne ou viennent des cantons limitrophes. Par ailleurs, les parcours des élèves sont très divers : certains nous arrivent d'établissements publics, d'autres, d'écoles privées et d'autres encore ont débuté puis interrompu un apprentissage.

Constat 2 : un rapport contrasté au français

Certes, de nombreux élèves s'accordent à dire que le français est une belle langue (Tess¹ : « C'est une très belle langue. Mais très difficile »). Mais certains ne l'aiment pas beaucoup : elle est difficile, ils ont souvent eu de mauvaises notes en secondaire 1 et ont peur des exigences au lycée. Ils ne peuvent cependant pas y échapper : dès lors qu'ils veulent passer la maturité, ils sont *obligés* d'étudier le français. Il arrive que des élèves relatent des expériences linguistiques plus ou moins heureuses vécues en secondaire 1. La peur de l'échec semble accentuer un sentiment d'insécurité.

Constat 3 : méconnaissance de la Suisse francophone

J'ai par ailleurs constaté qu'un certain nombre d'élèves ne se sont jamais ou que très occasionnellement rendus dans une région francophone de la Suisse et que le voyage proposé à Lausanne par le lycée était souvent une (première) expérience pour eux.

Constat 4 : le rapport à l'anglais et le statut de cette langue

J'ai aussi observé que les professeurs du lycée mettent très souvent en avant leurs propres compétences anglophones. Ainsi, c'est « fun » de parler anglais, ça fait « langage des jeunes », c'est « à la mode ». Quelques exemples : les chants lors des fêtes (rentrée, Noël, Carnaval, fête des remises de diplômes, fête de fin d'année...) sont souvent en anglais (mais ceci n'est pas propre à ce lycée : j'ai constaté le même phénomène dans d'autres établissements lors de précédentes activités professionnelles, plus spécifiquement dans la Suisse germanophone) ; les documents d'invitation et d'animation produits au sein de l'établissement sont émaillés de mots, de phrases ou de slogans écrits en anglais ; etc.

L'anglais est-il plus attractif auprès des jeunes que le français ? En observant mon propre fils adolescent et lycéen (non dans mon établissement mais dans un canton voisin, Nidwald, également en Suisse centrale), j'ai constaté que l'anglais jouissait d'un prestige supérieur à celui du français et que sa pratique allait bien au-delà des salles de classe : nombreux sont les adolescents qui, comme mon fils et ses amis, passent du temps sur des sites internet et regardent des vidéos en anglais.

Nous devons aussi souligner une forte présence anglophone dans le canton de Lucerne ainsi que dans les cantons voisins de Zoug et de Zurich. De nombreuses multinationales ont leur siège social ou des filiales en Suisse alémanique, le plus souvent pour des raisons d'optimisation fiscale. Par ailleurs, Lucerne est une ville très touristique, située au bord du lac des Quatre-Cantons. Entre touristes et expatriés anglophones, nos jeunes ont donc l'habitude d'entendre très souvent parler anglais autour d'eux. L'anglais est presque devenu une quatrième langue « officielle » tant les locuteurs sont nombreux : c'est la quatrième « langue principale » la plus fréquemment mentionnée, par 448'359 résidents permanents, d'après l'Office fédéral de la statistique.²

¹ Nous avons modifié tous les prénoms des élèves que nous avons interrogés.

² Office fédéral de la statistique : Population résidente permanente selon les langues principales en Suisse, en 2017. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/langues.html> (© OFS 2019). Les personnes interrogées pouvaient indiquer plusieurs langues principales. Jusqu'à trois langues principales par personne ont été considérées. Les résultats comprennent toutes les personnes de la population résidente permanente qui vivent dans un ménage privé.

À partir de ces premiers constats, nous pouvons formuler les questions suivantes.

- Quelles sont les représentations que les élèves d'une classe de maturité ont du français et de l'anglais ?
- Quels sont les facteurs qui influencent ces représentations et donc le rapport des élèves aux langues ?
- Pouvons-nous, dans nos activités d'enseignants, améliorer les images mitigées que certains élèves ont du français ?

Cadre théorique

La notion de « représentation sociale »

Cette notion – ainsi que celle de « stéréotype » que nous traitons ci-après – est au cœur de notre recherche. Nous présentons ici quelques éléments qui nous ont paru pertinents pour notre travail.

La notion de représentation sociale (désormais RS) se situe au carrefour des sciences humaines et sociales et intéresse autant l'anthropologie, la psychologie sociale et la linguistique que la sociolinguistique et la didactique des langues et cultures. C'est une notion à visée opératoire : toute RS est à la fois le reflet d'un objet (nous observons les représentations, essayons de comprendre leur sens, leur origine, leur construction) et une activité du sujet (l'individu-agent participe à la construction des représentations par ses actions et ses discours); de plus, elle possède une dimension sociale au sens où elle dévoile certaines caractéristiques de la société ou des groupes sociaux qui composent cette société.

Cette notion, par conséquent, ne porte pas uniquement sur les langues et les usages linguistiques mais touche également à celles d'identité, d'appartenance sociale; elle concerne aussi les relations entre soi et les autres, ceux dont on fait partie ou ceux dont on veut se rapprocher, aussi bien que ceux qui sont très différents ou que l'on met volontairement à distance. Rappelons que le terme de représentation est la traduction de l'allemand *Vorstellung*. Schopenhauer, en 1819, avait intitulé un de ses ouvrages *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Plus tard, en 1898, Durkheim utilisera la notion de représentation dans un travail sur la nature de la mémoire et des souvenirs. Il sollicitera autant les sciences sociales que la psychologie. Il fera également la distinction entre les représentations « individuelles » qui sont des états mentaux propres à l'individu, et les représentations « sociales » qui sont des états collectifs. Il écrit ceci :

La vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations; il est donc présumable que représentations individuelles et représentations sociales sont, en quelque manière, comparables. Nous allons, en effet, essayer de démontrer que les unes et les autres soutiennent la même relation avec leur substrat respectif. (Durkheim, 1898, p. 3-4)

Les représentations « collectives » de Durkheim ont engendré la notion de RS. Elles sont le produit de collectivités, de groupes : « Si l'on peut dire, à certains égards, que les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, c'est qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours. » (Durkheim, 1898, p. 17)

Les représentations sociales sont influencées par des conventions sociales, des traditions et des normes. Elles sont le reflet de la société mais aussi un produit de celle-ci ; elles sont nées dans l'esprit des individus puis reprises par la société.

Mais insistons aussi sur le fait que l'opposition entre « représentations individuelles » et « représentations sociales » doit être dépassée. En effet, les représentations sociales sont réinterprétées au niveau individuel. Il y a donc un mouvement de va-et-vient entre elles :

La position d'une représentation sociale n'est donc ni entièrement du domaine social, ni entièrement du domaine individuel et ce sont les mises en écho entre ces différents niveaux d'articulation qui informent la vitalité (au sens de mouvement) des représentations [...]. (Moore, 2001, p. 16)

La représentation sociale représente-t-elle le réel ? Elle n'est pas « vraie » bien qu'elle... ne soit pas fausse ! C'est toujours

une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens. (Moore, 2001, p. 10)

Il ne sert donc à rien de vouloir y chercher la part de vrai et de faux car, par essence même, la RS est une interprétation. Chaque individu véhicule, reproduit et réinterprète des représentations qui sont le fruit de son environnement socioculturel. Et comme le souligne aussi Gohard-Radenkovic (2004, p. 143) :

Les représentations hiérarchisées des langues et des cultures trouvent leur fondement dans des discours politiques, institutionnels, médiatiques, éducatifs et sociaux. Elles trouvent également leur source dans la trajectoire personnelle de chaque individu, elle-même façonnée par les environnements familial, social et culturel et leur histoire respective. Parce que les individus et les groupes s'appréhendent dans la pratique quotidienne culturelle et sociale à travers des représentations ou images portées sur l'autre (hétéroreprésentations) ou sur soi (autoreprésentations), celles-ci constituent en fait « les véritables objets d'échanges entre les individus »³.

Ce dernier point constituera aussi un axe de notre travail : comprendre si les élèves hiérarchisent les langues et comment, c'est-à-dire en fonction de quels critères.

³ L'expression entre guillemets est tirée de Abdallah-Pretceille, M. (1986). Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations. In L. Porcher (éd.), *La civilisation* (pp. 71-87). Paris : Clé International.

La notion de « stéréotype »

Pour Oesch-Serra et Py (1993, p. 71), « [l]es stéréotypes se définissent comme des séquences discursives particulières, ils existent par et dans le discours ». Et « un stéréotype se définit comme une proposition consistant à attribuer une propriété à un groupe social ou à un de ses membres ». Selon Moore,

Bien que la notion prenne très tôt une connotation négative (le stéréotype est la verbalisation d'une forme de croyance simplifiée, généralement erronée, qui ne relève pas de l'expérience directe), les recherches en sciences humaines et sociales préfèrent souligner ses fonctions constructives: le stéréotype schématise et catégorise et permet de se situer par rapport à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde et régler nos conduites [...]. (Moore, 2001, p. 14)

Pour Gohard-Radenkovic, enfin, un stéréotype est

un raccourci, un condensé de la société dans laquelle il est produit: un stéréotype est « l'idée que l'on se fait de... », l'image qui surgit spontanément « lorsqu'il s'agit de... ». C'est la représentation d'un objet (choses, gens, idées) plus ou moins détachée de sa réalité objective, partagée par les membres d'un groupe social avec une certaine stabilité. Le stéréotype repose donc sur deux mécanismes simultanés et automatiques (c'est-à-dire généralement inconscients parce qu'incorporés), la simplification et la généralisation [...]. (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 144)

Ces deux notions constitueront le cadre pour l'interprétation des données recueillies au cours de notre recherche. Moore relie en effet les RS – et, *a fortiori*, les stéréotypes – aux processus d'apprentissage des élèves :

Les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user. (Moore, 2001, p. 9)

Méthodologie – élaboration du corpus

Questionnaires, portraits de langue, parcours de mobilité et entretiens

Le lycée dans lequel nous enseignons et qui constitue notre champ d'observation est situé dans le canton de Lucerne. Nous avons travaillé avec les 18 élèves d'une classe de maturité. Les élèves étaient âgés entre 18 et 21 ans. Le français et l'anglais sont enseignés à raison de quatre leçons hebdomadaires.

Pour réaliser notre étude, nous avons construit un corpus à partir de cinq sources. Des *fiches de renseignements* distribuées (et heureusement conservées) quatre ans plus tôt, lorsque ces élèves étaient en première année, constituent la première source. Ces fiches d'archive visaient à recueillir des informations sur l'identité de l'élève, sur

le manuel qu'il avait utilisé dans le secondaire 1 ainsi que sur ses liens avec le français. Un *questionnaire* soumis à l'ensemble de la classe est notre deuxième source. Constitué de sept questions ouvertes, ce document permettait d'identifier à la fois les langues parlées par les élèves et leur famille et les statuts et fonctions attribués au français et à l'anglais (voir Annexe 1). Puis, nous avons demandé aux élèves deux réalisations graphiques : un « *portrait de langues* »⁴ ainsi qu'un « *parcours de mobilité* »⁵. Le portrait de langues, davantage connu pour avoir été utilisé auprès de jeunes enfants, notamment par H.-J. Krumm (Krumm et Jenkins, 2001), montre comment un élève, à partir de son corps, se représente dans son rapport aux langues. Il permet de saisir l'image que l'élève donne de lui en lien aux langues faisant partie de son univers. Contrairement à Krumm qui avait distribué des silhouettes standardisées aux enfants, nous avons préféré que nos élèves dessinent eux-mêmes leur portrait. Des mots-clés écrits par eux complètent le dessin et nous éclairent sur les fonctions allouées à chacune des langues mentionnées. Le parcours de mobilité (appelé aussi « carte » de mobilité) a été réalisé le même jour que le portrait de langues. La consigne donnée était la suivante : « Représentez graphiquement ou schématiquement votre parcours de langue et de mobilité. » Nous avons expliqué aux élèves que nous voulions qu'apparaisse une dimension temporelle dans leurs apprentissages et représentations linguistiques. Nous désirions repérer les grandes étapes de leur apprentissage des langues, les moments de rupture ou les situations difficiles et leurs expériences de mobilité. Les élèves disposaient de 45 minutes pour réaliser leur portrait de langues et leur parcours de mobilité.

Nous aimerions rappeler ici les travaux menés par M. Molinié (2009, 2011, 2014) à propos du dessin réflexif car notre étude s'inscrit dans une démarche analogue à la sienne. S'inspirant de Blanchet et Chardenet (2011, p. 450, « Index notionnel et factuel »), elle considère que le *dessin réflexif* désigne

un dispositif de recherche-action-formation comprenant : la transmission d'une consigne [...], la réalisation du dessin par un enfant, un adolescent ou un adulte, la conduite d'un entretien d'exploration du dessin (entre le dessinateur et le praticien/chercheur ou entre pairs). Ce dispositif permet :

- 1° de rendre visibles et de prendre acte des déterminants sociolinguistiques et de leur circulation dans le milieu dans lequel vit l'acteur ;*
- 2° de conduire des processus de verbalisation, de mutualisation, de conscientisation sur ces schèmes et ces déterminants ;*
- 3° d'ouvrir la voie à la remédiation et à la production de nouvelles représentations. (Molinié, 2014, p. 2)*

Après les dessins réflexifs (portrait et parcours), nous avons mené six *entretiens semi-directifs* échelonnés entre février 2017 et début mai 2017. Il nous a semblé en effet indispensable de recueillir directement des témoignages d'élèves : approfondir les informations données dans le portrait de langues et le parcours de mobilité (Quel est le capital – linguistique, expérientiel, symbolique – dont disposent les élèves ? Quelles sont leurs appartenances premières ?), identifier les facteurs qui expliquent

⁴ Le portrait de langues de Dinko est reproduit à titre d'illustration dans l'Annexe 4.

⁵ Voir p. 175 pour l'analyse d'un exemple d'un tel parcours, celui de Charles, et l'Annexe 5 pour une seconde illustration, le parcours de Sylvia.

leur rapport aux langues, savoir s'ils hiérarchisent ou non les langues (et si oui, en fonction de quels critères), dessiner les contours des espaces linguistiques (Quand parle-t-on telle ou telle langue ? Avec qui ? Où ?), identifier les stratégies personnelles et familiales mises en place pour l'apprentissage des langues, repérer les expériences heureuses ou douloureuses qui ont marqué le rapport aux langues, voilà les objectifs de ces entretiens⁶. Ceux-ci, enregistrés puis retranscrits, avaient une durée allant de 14 à 32 minutes.

Ces entretiens répondaient à diverses conditions. Tout d'abord, la sélection des six informateurs s'est faite selon un critère spatial (nous avons retenu chaque élève de début de rangée). Bien évidemment, ces élèves devaient être d'accord de se plier à ce genre d'exercice. Tous ont accepté d'être enregistrés. Le choix de la langue de l'entretien était laissé à l'élève. Il pouvait répondre en allemand standard, en suisse-allemand ou en français. En général, il répondait en allemand. L'interviewer posait les questions en français. S'il remarquait que l'interviewé(e) ne comprenait pas la question, il la traduisait en allemand standard. Il était toujours spécifié au début de l'entretien que l'interviewé(e) devait faire abstraction de la fonction de professeur de l'interviewer, qu'il n'y avait aucun jugement, qu'il fallait être « vrai » et que l'entretien était enregistré pour garder la mémoire de ce qui était dit. Les entretiens ont eu lieu en tête-à-tête, dans une petite salle au rez-de-chaussée du bâtiment de l'internat. Cette salle est éloignée des salles de classe et permet de s'extraire de l'ambiance trop scolaire qu'aurait revêtu une interview dans le bâtiment des cours.

Lors de la conduite des entretiens, nous avons adopté une démarche compréhensive. Celle-ci postule d'une part que « les faits humains et sociaux sont [...] porteurs de significations véhiculées par des acteurs » et, d'autre part, que chaque homme a la possibilité de « pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme » (Mucchielli, 2004, p. 24). L'entretien de type compréhensif suppose en outre que « l'enquêteur s'engage activement dans les questions pour provoquer l'engagement de l'enquêté » (Kaufmann, 1996, p. 17). Cependant, chacun (l'interviewer et l'interviewé) conserve un rôle différent :

Tout en étant très actif et en menant le jeu, l'enquêteur doit savoir rester modeste et discret : c'est l'informateur qui est en vedette, et il doit le comprendre à l'attitude de celui qui est en face de lui, faite d'écoute attentive [...] [et] de sympathie manifeste. (Ibid., p. 51)

Nos résultats

Une forte exposition aux langues

Nous avons interrogé les 18 élèves sur l'origine géographique de leurs parents et grands-parents. Un tiers d'entre eux a un père et/ou une mère nés à l'étranger et deux tiers ont un ou plusieurs grands-parents venus d'ailleurs. Les pays cités sont l'Allemagne, le Brésil, l'Albanie, la Hongrie, la Nouvelle-Zélande, la Grande-Bretagne, la Bosnie, l'Autriche, les Pays-Bas et la Croatie. Selon les réponses au questionnaire, il apparaît même qu'un tiers des élèves parle quotidiennement une autre langue en famille. Ces apprenants ont ainsi été en contact avec d'autres langues dès leur plus

⁶ Le canevas pour ces entretiens semi-directifs est présenté dans l'Annexe 2

jeune âge. Leur « capital-langues »⁷ va bien au-delà de simples compétences linguistiques et on peut se demander si ce « bain linguistique » a des conséquences sur leur rapport aux langues, notamment vis-à-vis de l'anglais et du français.

L'anglais : une langue utile

À la question « Quel est ton lien/ton rapport à l'anglais ? » (« Ich und Englisch », voir Annexe 1, question 4 du questionnaire), voici ce que les élèves répondent.⁸

« Ich und Englisch » – « Moi et l'anglais »

1. « L'anglais est indispensable pour les contacts avec l'étranger. » (Charles)
2. « J'ai besoin de l'anglais chaque jour. Surtout pour me préparer à mes études, l'informatique, matière dans laquelle beaucoup de choses sont en anglais. De plus, je corresponds chaque jour avec des collègues des États-Unis et de Belgique en anglais. L'anglais est de plus reconnu en tant que langue mondiale. » (Daniel)
3. « L'anglais est une langue importante par exemple pour les études. C'est aussi une très belle langue. » (Anna)
4. « L'anglais est une obligation. C'est international, pratique, (simple), j'aime l'anglais. » (Oliver)
5. « Comme presque tout le monde peut parler l'anglais, il est utile en voyage ! Malgré tout, je ne m'y suis pas encore faite, à l'anglais ! » (Carlotta)
6. « Pratique, simple, c'est la langue des films, la langue du monde, utilisable universellement, utile, je l'utilise souvent, moderne. » (Bernhard)
7. « L'anglais est très important, je le parle souvent. [L'anglais] est important en économie, dans les loisirs, les médias sociaux, Internet et le foot. » (Paul)
8. « L'anglais est important pour les contacts avec l'étranger. [J'ai] de la famille aux États-Unis ! Avec l'anglais, on peut se faire comprendre par tout le monde. » (Dinko)
9. « Je trouve l'anglais très pratique et j'aime bien [cette langue]. Pour mes études, j'en aurai sans doute besoin. » (Mila)
10. « L'anglais a longtemps été ma « langue haïe » parce que je ne la maîtrisais pas bien, mais cela a changé après mon séjour linguistique en Angleterre. Maintenant je suis à l'aise et la langue me plaît ; je suis en train de me préparer pour passer le diplôme C1 car j'aimerais faire des études en anglais ; avec l'anglais on a de bonnes opportunités sur le marché (international) du travail. » (Laura)
11. « En fin de compte, j'aime bien l'anglais, mais je le place derrière le français. J'aimerais bien maîtriser l'anglais pour pouvoir parler avec des gens du monde entier. » (Tess)
12. « Je n'aime pas beaucoup l'anglais, mais je comprends la plupart des choses ; cependant je ne suis pas très bonne en grammaire. Mais, je trouve que la langue est très importante. » (Julia)

⁷ « [...] Le capital-langues est destiné à acquérir d'autres savoirs et savoir-faire que des compétences uniquement linguistiques, à construire un capital diplômes et par réinvestissement un capital professionnel bivalent si ce n'est polyvalent, à établir des liens qui peuvent aboutir à des projets professionnels et à des réalisations communes. Le capital-langues, au même titre que le capital-diplômes, est également un "visa" linguistique, culturel et professionnel pour l'avenir s'il est validé par une certification. » (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 41)

⁸ Pour des raisons de longueur, nous avons choisi de ne pas présenter l'intégralité des réponses. Nous présentons 12 des 18 réponses, que nous avons traduites de l'allemand en français. Les versions originales des réponses, en allemand, sont fournies dans l'Annexe 3.

Quelques tendances très nettes se dessinent. Les représentations sociales de l'anglais sont liées à son pouvoir économique. Parler l'anglais est perçu comme hautement utile, voire même indispensable. L'anglais est une « Weltsprache » (langue du monde ou, plutôt, langue parlée partout dans le monde). L'anglais fait partie du paquetage de base du parfait étudiant-futur-salarié-qui-veut-réussir. Aucun élève n'a parlé de littérature ou de théâtre, et un seul (Bernhard) a parlé de cinéma/films (« Filmsprache »). L'anglais est avant tout perçu comme une langue fonctionnelle. Par ailleurs, l'anglais apparaît comme une langue plus facile à apprendre que le français. Enfin, nous voyons ici que les élèves verbalisent une forme de stéréotype : partout dans le monde on parle anglais, partout où l'on va, on peut se faire comprendre en anglais.

Si l'on observe de près les portraits de langue dessinés par les élèves (voir l'exemple de Dinko en Annexe 4), nous constatons que les élèves placent souvent l'anglais au niveau des mains et des yeux. Peut-être veulent-ils dire par là « j'en ai besoin, je manipule la langue, je m'en sers comme d'un outil » : la main est aussi l'expression, le symbole du travail. L'anglais incorpore aussi une dimension d'avenir : c'est grâce à l'anglais que je me projette, et c'est avec lui que je bâtis mon futur. L'anglais est par ailleurs la langue des sciences. Une élève l'a placé au niveau de la tête en écrivant « wissenschaftlicher Zweck » (objectif/mais scientifique). Mais l'anglais, c'est aussi le « Alltag » (le quotidien) puisqu'il permet de s'évader, de regarder des vidéos, des films, de lire quotidiennement des messages. Placer l'anglais au niveau des yeux peut vouloir dire aussi regarder le monde en anglais (Paul par exemple aime lire les journaux anglophones et il ne regarde des matchs de foot qu'en anglais). Mila a dessiné des pieds ou plutôt des empreintes de pied et a écrit à côté « reisen » (voyager). Nous retrouvons ici l'idée déjà évoquée plus haut, l'anglais est cette langue universelle permettant d'entrer en contact, partout dans le monde. Elle facilite, simplifie la mobilité. C'est une langue « à tout faire ».

Le français : une belle langue mais difficile à apprendre

Lorsque nous avons interrogé les élèves à leur première rentrée au lycée (août 2013), ils nous disaient que le français était pour eux « une belle langue » mais qu'« elle était difficile ». Cette assertion se répète. Les difficultés viennent de la grammaire (réputée compliquée), de l'orthographe (ah, ces sacrés « accents » !) et de la prononciation (« on ne comprend pas les Français quand on est en France »). Certains mettent en doute l'apprentissage en disant que « c'est du temps perdu ». Lorsqu'on repose clairement la question du rapport au français quatre ans plus tard, les réponses sont un peu plus nuancées. Voici quelques exemples qui illustrent ce rapport souvent un peu problématique avec cette langue.⁹

« Ich und Französisch » – « Moi et le français »

1. « Le français est une matière obligatoire à l'école, langue difficile. » (Charles)
2. « On nous oblige à apprendre le français. Pour moi, le français est une belle langue, une langue qui « coule » bien mais c'est aussi une langue compliquée, partiellement inutile. J'ai rarement besoin du français. » (Daniel)

⁹ Nous avons également traduit les réponses de l'allemand au français. Les versions originales des réponses, en allemand, sont fournies dans l'Annexe 3.

3. « Le français est une belle langue ... quand on la maîtrise ! Ce fut, pendant un certain temps ma matière préférée. Mais entretemps, j'ai perdu tout espoir. » (Anna)
4. « Le français peut aussi être utilisé dans le milieu professionnel et rend les voyages dans les pays francophones plus faciles. Par ailleurs, c'est une langue nationale de la Suisse. » (Carlotta)
5. « Difficile, langue nationale, culture, belle langue, nice to know¹⁰ c'est bien de la connaître, utile, langue latine, le français scolaire est fastidieux et démotivant. » (Bernhard)
6. « Je trouve que le français est plutôt une belle langue et une langue élégante. Cependant je ne suis pas enclin à l'apprendre car je n'en vois pas l'utilité immédiate pour moi. » [...] « Je ne dis pas que le français est inutile, mais on pourrait selon moi enseigner des choses ayant davantage de sens. C'est un peu comme si on voulait m'obliger à apprendre à jouer de la trompette. » (Oliver)
7. « Le français est peu utilisé dans le domaine des loisirs. C'est une qualification complémentaire utile pour un job ou une formation. » (Paul)
8. « Si on le maîtrise, le français est l'une des plus belles langues du monde ; contacts avec d'autres pays par exemple le Canada. » (Dinko)
9. « J'ai plus de mal avec le français qu'avec l'anglais. Et je ne sais pas ce qu'il va m'apporter plus tard et ce qu'il va en rester. » (Mila)
10. « J'apprends le français depuis des années mais je ne suis toujours pas bonne [dans cette langue], ce serait bien de maîtriser le français, c'est important pour le marché du travail suisse, c'est une belle langue mais bien plus difficile à apprendre. » (Laura)
11. « Je trouve important d'apprendre le français puisqu'on le parle en Suisse (langue nationale). Belle langue. » (Tess)
12. « J'aime le français et je le trouve plus facile que l'anglais. C'est pourquoi j'ai moins travaillé en français, ce qui fait que maintenant mes résultats sont identiques. Je trouve que c'est une belle langue [que la langue anglaise] et qu'il est important d'apprendre une langue nationale. » (Julia)

Lorsqu'on analyse ensuite les portraits de langues que les élèves ont dessinés, on remarque que le français est symbolisé par ou associé à... la bouche. Ainsi, pour Sylvia par exemple, la langue française produit des sonorités mélodieuses (« tönt sehr schön¹¹ ») et elle écrit aussi le mot « Essen » à côté de « Französisch ». Le français est par ailleurs associé aux vacances et aux découvertes gastronomiques qu'on y fait. Oliver a localisé le français au niveau du ventre en y rajoutant « Essen/Stress/Ferien¹² ». Il associe donc le français à des activités agréables... mais aussi à de possibles maux de ventre – peut-être à cause du stress procuré par les tests et le niveau qu'il faut atteindre pour l'examen final (maturité). Laura a relié le français au cœur : « Französisch: die Sprache der Liebe.¹³ » D'autres apprenants ont, tout comme Oliver, associé la langue française au stress. Le français est obligatoire au lycée, il est évalué à l'examen : atteindre le niveau requis est source d'angoisse. Regardons de près deux exemples, celui de Charles (à travers son parcours de mobilité, puis celui de Sylvia (extraits de l'entretien semi-directif).

¹⁰ En anglais dans le texte.

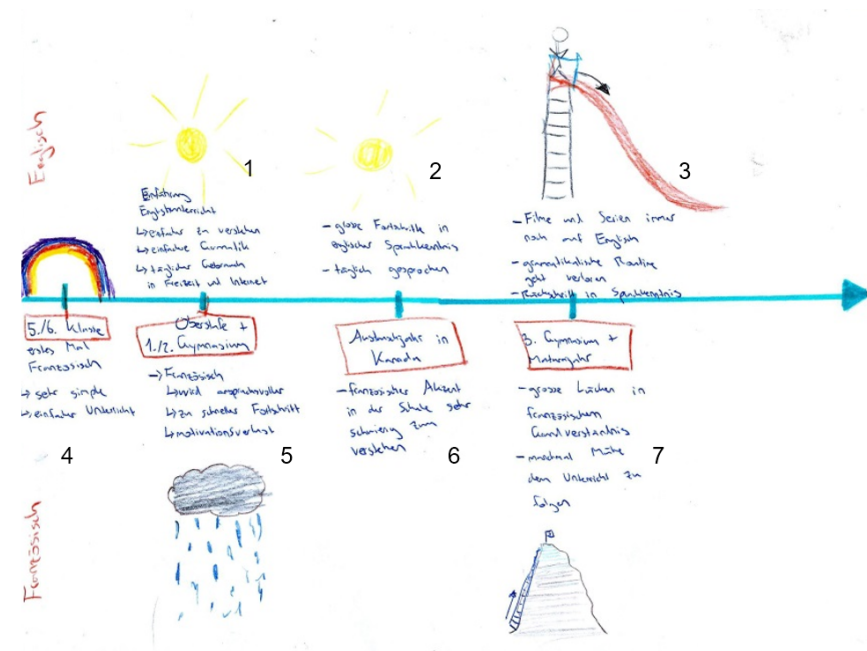
¹¹ « Ça sonne très bien. »

¹² « Manger/stress/vacances »

¹³ « Le français : la langue de l'amour. »

Présentation de deux exemples

Exemple 1: le parcours de mobilité de Charles¹⁴



Charles a placé le français sous l'axe bleu (axe du temps). Il explique que le français est introduit en 5^e et en 6^e années (école primaire) et écrit « erstes Mal Französisch » (français pour la première fois) ; il qualifie ce premier apprentissage comme « sehr simple »¹⁵ (très simple) et considère que les cours sont faciles. Durant la scolarité en secondaire 1 puis durant les deux premières années au lycée, les exigences deviennent plus fortes et la motivation diminue. L'élève parle même de « Motivationsverlust », c'est-à-dire de perte de motivation. Un gros nuage symbolise les difficultés. Nous apprenons en outre

¹⁴ Charles a représenté son parcours de mobilité le 24.01.2017. Voici ce qui est écrit: 1. Einführung Englischunterricht (introduction du cours d'anglais) / einfacher zu verstehen (plus facile à comprendre) / einfache Grammatik (Grammaire simple) / täglicher Gebrauch in Freizeit und Internet (utilisation quotidienne dans les domaines des loisirs et d'internet) – 2. Grosse Fortschritte in englischer Sprachkenntnis (grands progrès dans la connaissance de la langue anglaise) / täglich gesprochen (parlé quotidiennement) – 3. Filme und Serien immer noch auf Englisch (films et séries toujours en anglais) / grammatikalische Routine geht verloren (la routine grammaticale se perd) / Richtigkeit in Sprachkenntnis (justesse dans la connaissance de la langue) – 4. 5./6. Klasse (5^e et 6^e classes) / erstes Mal Französisch (pour la première fois cours de français) / sehr simple (très simple) / einfacher Unterricht (cours facile) – 5. Oberstufe + 1./2. Gymnasium (école secondaire et deux premières années au lycée) / Französisch wird immer anspruchsvoller (le cours de français devient de plus en plus exigeant / zu schneller Fortschritt (progrès rapide) / Motivationsverlust (perte de motivation) – 6. Austauschjahr in Kanada (année d'échange au Canada) / französischer Akzent in der Schule sehr schwierig zum verstehen (l'accent français à l'école très difficile à comprendre) – 7. Gymnasium + Maturajahr (lycée + année de maturité) / grosse Lücken im französischen Grundkenntnis (grandes lacunes dans les connaissances de base en français) / manchmal Mühe dem Unterricht zu folgen (quelquefois des difficultés à suivre le cours).

¹⁵ Notons que Charles a écrit « simple » et non « simpel ». S'est-il référé à l'anglais ou au français ?

que notre informateur a passé une année dans la partie anglophone du Canada¹⁶ et il note au-dessous qu'il est très difficile, à l'école, de comprendre l'accent français: «Französischer Akzent in der Schule sehr schwierig zum verstehen». Peut-être voulait-il signifier que l'accent du français entendu au Canada constituait pour lui un frein à la bonne compréhension de ses camarades et maîtres.

Enfin, de retour au lycée en 3^e année puis en classe de maturité, il constate qu'il a de grandes lacunes en français dans le domaine de la compréhension de base («grosse Lücken [im] französischen Grundverständnis»). Il rajoute même qu'il a quelquefois beaucoup de difficultés à suivre les cours («Mühe den Unterricht zu folgen»). La matière «français» est vécue comme une somme d'efforts à fournir, c'est comme s'il s'agissait de gravir une montagne. La flèche indique la direction, le mouvement, l'action: il faut arriver au bout, en haut, c'est-à-dire obtenir la maturité. On notera que notre informateur n'abandonne pas la partie mais qu'il continue de «grimper».

L'anglais, au contraire, se place au-dessus de l'axe du temps et est symbolisé par le soleil et un toboggan. Le soleil accompagne toute la phase d'apprentissage de l'anglais en secondaire 1. Le jaune du soleil se retrouve dans les couleurs de l'arc-en-ciel qui marque l'entrée des apprentissages de l'anglais et du français. Le soleil est au firmament, il brille. L'anglais est perçu comme étant plus facile, très facile même («einfacher zu verstehen, einfache Grammatik»). La langue est utilisée quotidiennement tant au niveau des loisirs que d'internet («täglich Gebrauch in Freizeit und Internet»). Charles estime avoir fait de grands progrès en anglais durant son année d'échange. Il considère même que c'est un jeu, on se laisse glisser, bref, ça roule tout seul! (La facilité est symbolisée par le toboggan et la flèche qui invite à la glisse).

Exemple 2: le rapport aux langues de Sylvia¹⁷

Les parents de Sylvia ont toujours considéré que les langues étaient importantes, surtout pour trouver du travail. Mais la connaissance de langues étrangères permet aussi de nouer de nouvelles amitiés. «[Es] wurde von unseren Eltern immer gesagt, dass Sprachen wichtig sind. Und dass wir auch unbedingt darauf Wert legen sollen. Vor allem wegen den Job-Möglichkeiten und zweitens auch wegen neuen Freundschaften.»¹⁸

Sylvia pense qu'il est important de maîtriser le français, ne serait-ce que pour communiquer avec les Romands. Selon elle, les Suisses romands ne sont ni bons en allemand, ni bons en anglais. Pour communiquer avec eux, il vaut donc mieux connaître la langue française. Pour elle, ne pas maîtriser le français serait un aveu de faiblesse et nous expose à une forme de dépendance («Man ist wie ausgeliefert»). Par ailleurs, elle dit que maîtriser le français est valorisé dans les entreprises suisses alémaniques car, sur le marché de l'emploi, à profil égal, on retiendra le candidat qui parle (aussi) le français. Sylvia cite l'exemple d'un ami de ses parents qui n'a pas obtenu le poste

¹⁶ Le fait qu'il s'agisse du Canada *anglophone* n'est pas précisé dans son dessin mais nous le savons par son professeur d'anglais.

¹⁷ Les informations qui vont suivre sont extraites de l'entretien mené avec elle le 27.03.2017. L'entretien a duré 27 minutes. La retranscription de cet entretien a été réalisée dans le cadre de notre mémoire de master. Sylvia a toujours répondu en allemand aux questions posées.

¹⁸ «Nos parents nous ont toujours dit que les langues étaient importantes. Et que nous devons y accorder de la valeur. Tout d'abord à cause des opportunités professionnelles et puis deuxièmement pour de nouvelles amitiés.»

convoité parce qu'il n'avait pas le certificat en français. Sylvia donne aussi un deuxième exemple : lorsqu'elle a fait un stage de trois semaines dans une grande entreprise lucernoise, la collègue assise à côté d'elle a passé beaucoup d'appels téléphoniques en français car l'entreprise avait une unité de production en Suisse romande. Sylvia nous a cependant dit qu'elle ne parlait pas le français en dehors des cours au lycée. Lors d'un séjour linguistique à Vichy, elle a rencontré d'autres étudiants, notamment une jeune femme turque venue pour apprendre le français. Elle a gardé contact avec quelques personnes mais... elles correspondent entre elles en anglais : « *Eigentlich wollten wir schon französisch [sprechen], aber Englisch ist irgendwie einfache* »¹⁹. Ainsi l'anglais prend-il vite le dessus sur le français...

L'anglais au-dessus du français ?

Nous avons aussi posé la question de savoir si les élèves établissaient une hiérarchie entre les deux langues, le français et l'anglais. Ils nous ont répondu pour la plupart que l'anglais est à placer au-dessus du français. Nous reproduisons ici les deux tiers des réponses.

Le français vient-il avant ou après l'anglais ? (« Stellenwert », valeur, importance)²⁰

1. « Je place l'anglais au-dessus du français. » (Charles)
2. « L'anglais est pour moi bien plus important que le français. De façon générale, l'anglais, en tant que langue mondiale, se positionne bien plus haut que le français... » (Daniel)
3. « J'accorde une place plus importante à l'anglais qu'au français, car je pense que je vais être plus confrontée à cette langue dans le futur (études, emploi...). » (Anna)
4. « L'anglais est plus important que le français, car on l'utilise plus. Cependant, chaque Suisse devrait savoir parler le français parce que c'est une langue nationale ! » (Carlotta)
5. « Anglais et français ont pour moi la même valeur. Je considère les deux [langues] comme très importantes, simplement l'anglais est plus simple. » (Bernhard)
6. « Bien évidemment le français joue un rôle bien moins important que l'anglais. Cependant, c'est une langue nationale dans laquelle on devrait pouvoir se faire comprendre. L'anglais est plus utile. » (Paul)
7. « L'anglais est une langue mondiale, partout compréhensible. Mais pour moi personnellement, je mets le français devant l'anglais, parce que je préférerais apprendre le français, car le français a quelque chose de particulier et il y a des ressemblances avec l'italien... » (Dinko)
8. « Oui, pour moi l'anglais passe devant le français parce qu'il est plus facile pour moi et parce que je vois plus d'utilité à parler anglais que français. » (Mila)
9. « L'anglais est plus important sur le plan international, cependant, en Suisse, on doit pouvoir très bien maîtriser les deux langues. Pour moi, toutefois, l'anglais est plus important car il est aussi plus simple à apprendre. » (Laura)

¹⁹ « Nous voulions tout d'abord parler en français mais finalement, l'anglais, c'était plus simple ».

²⁰ Les réponses ci-dessous sont extraites des questionnaires distribués en classe. Les réponses écrites en allemand ont été traduites. Nous livrons ici une sélection parmi les réponses données. Les versions originales, en allemand, sont fournies dans l'Annexe 3.

10. « Le français est plus important que l'anglais puisque le français est une langue nationale. » (Tess)
11. « Je trouve que l'anglais est plus important parce que c'est la langue mondiale et aussi parce que beaucoup de programme d'études et de cours se font en anglais. Il y a de plus en plus de gens qui parlent l'anglais. Le français est moins répandu et moins aimé car il y a aussi plus de films et de chansons en anglais. L'anglais est donc plus familier. » (Julia)
12. « Les deux langues sont importantes, cependant l'anglais jouit d'un prestige plus important dans la société. » (Michael)

Résumons, sur la base de l'ensemble des données que nous avons recueillies (questionnaires, portraits de langues, parcours de mobilité, entretiens), ce qui ressort des rapports que ces élèves entretiennent avec le français et l'anglais :

1. L'anglais a un statut de premier ordre : c'est une langue indispensable tant si l'on veut poursuivre ses études que dans le milieu professionnel. L'étudier a donc un sens. C'est une langue utile (« On en a besoin »). Mais certains élèves comme Bernhard, Dinko ou Tess défendent aussi le français.
2. La plupart des élèves utilisent l'anglais lorsqu'il s'agit d'aller sur Facebook, de « chater » avec des amis à l'étranger, voire même avec des membres de la même famille (cousins émigrés aux États-Unis par exemple), ou de regarder des vidéos sur YouTube. L'anglais s'introduit donc aussi dans les loisirs, la vie sociale, il fait partie du quotidien et est d'un emploi très régulier.
3. L'anglais est considéré comme une langue facile par la plupart des élèves, en tout cas beaucoup plus facile que le français.
4. Pour la majorité des élèves, le français vient ainsi derrière l'anglais. Le français n'a pas, aux yeux des élèves, une stature de langue « mondiale », les locuteurs étant beaucoup moins nombreux.
5. Néanmoins, le français n'est pas à négliger, ne serait-ce que pour assurer la cohésion sociale au sein de la Confédération. Cette conscience du fait que « le français est une langue nationale » permet d'accepter qu'il faille l'apprendre. C'est donc... « un mal nécessaire » comme le laissait entendre une élève. Rappelons que le français n'est pas optionnel. Les élèves ne l'ont pas choisi. Ils y sont contraints et ont quatre leçons hebdomadaires en dernière année. Certains s'en plaignent... comme Oliver ou Charles lors des entretiens semi-directifs. De plus, nous supposons que les actuels débats sur l'apprentissage des langues (et l'abandon suggéré d'une deuxième langue étrangère à l'école primaire initié par un certain nombre de citoyens) ont un retentissement auprès des élèves.
6. La vision des élèves est globalement plutôt « utilitariste ». Même si quelques élèves (Dinko, Tess) préfèrent le français, la majorité place l'anglais devant le français en raison de son emploi dans l'économie et dans les échanges. Maîtriser le français est davantage considéré comme un plus, mais c'est toutefois un atout qu'on peut valoriser quand on cherche un emploi.

Statut du suisse-allemand et de l'allemand standard

Même si notre étude portait prioritairement sur les représentations de l'anglais et du français, nous ne pouvions pas faire l'économie d'interroger les élèves sur leur rapport à l'allemand et au suisse-allemand. Dans une Suisse alémanique diglossique, comment ces deux langues sont-elles perçues ? Dans les portraits de langues²¹, le suisse-allemand est nommé de trois façons : « Schweizerdeutsch », « Mundart » ou « Dialekt ». Il apparaît très clairement qu'il représente la langue du cœur par excellence.²² C'est là où se nichent les émotions, l'intime, les liens familiaux. Le suisse-allemand permet d'être soi-même, d'être vrai, c'est la langue des confidences, des échanges entre membres de la famille, copains et amis. C'est la langue-réflexe, celle qui jaillit spontanément. La plupart des élèves considère que le suisse-allemand est la « Muttersprache », la langue maternelle. Si elle est symboliquement représentée près du cœur, certains la positionnent aussi ailleurs. Ainsi, Daniel considère que le suisse-allemand c'est la « Heimat » (le chez soi), et il le situe non seulement près du cœur mais aussi au niveau des pieds : « Schweizerdeutsch trägt mich durchs Leben » (Le suisse-allemand me porte à travers la vie).

L'allemand a un statut différent. Pour nommer cette langue, les acteurs utilisent trois vocables : « Hochdeutsch », « Schriftdeutsch » ou « Deutsch ». L'allemand standard apparaît comme une langue de mise à distance. C'est une langue dans laquelle on entre pour écrire, étudier, se former : elle est utilisée dans les lycées, les écoles. C'est la langue de l'enseignement. Elle est définie comme étant « sehr formal », « strikte Regeln » (langue très formelle, avec des règles strictes). Elle est représentée par la tête, le cerveau. C'est la langue de la pensée, dans laquelle il faut se penser. C'est la langue de la conceptualisation plus ou moins complexe. Pour Sylvia, née en Suisse de parents suisses alémaniques, l'allemand standard est... une langue sèche, dure, sans sentiment. Elle dira même que c'est une « Prüfungssprache », une langue des examens. Pour Dinko (dont les parents viennent de Bosnie), l'allemand est symbolisé par le pied gauche et le bosniaque (langue de la famille) par le pied droit. Il rajoute ce commentaire « haben mich durch das Leben getragen » : pour lui, ces deux langues l'ont aidé à vivre, ont fait de lui celui qu'il est maintenant. Ce n'est pas le suisse-allemand mais bien l'allemand standard qui partage la vedette avec sa langue maternelle. Nous risquons une explication : l'allemand standard, langue « haute » si on revient à Ferguson (1959)²³, facilite l'intégration et l'ascension sociale ; le maîtriser c'est être équipé pour la vie.

²¹ Rappelons ici que tous les élèves de la classe ont réalisé leur portrait des langues (cf. la partie « méthodologie »). Nous reproduisons en Annexe 4, à titre d'exemple, le portrait de langues de Dinko.

²² Lors des entretiens semi-directifs, nous avons demandé aux élèves de commenter ce qu'ils avaient dessiné quelques semaines plus tôt et cela vient confirmer notre interprétation des dessins.

²³ Ferguson (1959, cité dans Calvet, 2015) a conceptualisé la notion de diglossie. Il s'agit pour lui de la coexistence, dans une même communauté, de deux formes linguistiques, l'une appelée « haute » (en ce qui nous concerne, le *Hochdeutsch*, l'allemand standard), l'autre « basse » (pour nous, le suisse-allemand).

Conclusion : quelques propositions pédagogiques et didactiques

Nous n'avons pas la prétention de pouvoir ou de vouloir agir, de façon unilatérale, sur les représentations que les élèves ont des langues. Nous pouvons cependant rectifier quelques penchants et donner quelques pistes à explorer. L'anglais jouit d'une image positive. Nous le savions, cette étude l'a confirmé. Le français souffre d'un déficit réel d'image : quel sens donner à son apprentissage ? Certes, c'est une langue nationale. Nous avons entendu cet argument maintes fois. C'est d'ailleurs cet argument que les institutions fédérales agitent lorsque des citoyens mettent en doute la nécessité d'apprendre le français. Mais, même si son enseignement est obligatoire, même s'il est inscrit aux épreuves de la maturité fédérale, même si la dotation horaire est importante (trois heures de français par semaine au lycée, quatre heures dans notre établissement en dernière année), cela ne suffit pas à faire aimer la langue ! Nous ouvrons ici un champ des possibles et donnons ci-dessous quelques pistes de travail.

1. Déconstruire et co-construire les représentations

Nous pensons qu'il est possible de changer les images que les élèves ont d'une langue. Mais avant de changer ces images, il faut les connaître. Travailler sur leur biographie langagière avec des apprenants permet de les faire réfléchir sur leurs propres représentations. Oser dire, dessiner, donner forme à ces représentations est déjà une première démarche indispensable. Ce travail « d'accouchement » (nous l'avons vu avec les portraits de langues) permet de prendre conscience de la place, du statut et des fonctions attribuées aux langues. Il faut faire parler les élèves sur leurs représentations, mettre à jour les stéréotypes, les croyances, leurs façons d'appréhender le réel. Le rôle de l'enseignant pourrait donc être d'aider les élèves à déconstruire leurs représentations et de coconstruire avec eux une autre manière de vivre « dans » et « avec » les langues.

2. Exploiter davantage la proximité avec la Suisse romande et mettre en place une véritable didactique de la mobilité

Il s'agit ici de promouvoir les séjours linguistiques et autres échanges avec les régions francophones voisines tant pour les élèves que pour leurs enseignants. Ne faudrait-il pas que les institutions (cantons, lycées) instaurent une obligation scolaire de mobilité pour les élèves (stage linguistique obligatoire) et qu'elles reprennent un peu du pouvoir trop souvent délégué aux organismes privés ?

3. Ne pas entrer dans le jeu des « guerres de langues » mais au contraire « s'entendre entre langues »

De nombreux acteurs sociaux (parents d'élèves, associations d'enseignants, partis politiques...) militent pour l'enseignement d'une seule langue étrangère à l'école primaire. L'anglais serait alors le plus souvent privilégié. La « guerre » est déclarée entre partisans de deux langues étrangères et partisans d'une seule langue et elle aboutit à mettre en concurrence l'anglais et le français. Nous pensons plutôt qu'il faudrait plaider pour une intercompréhension entre ces langues. Là aussi, il y a beaucoup à

faire ! Nous défendons notamment l'idée que l'anglais peut servir de langue passerelle à partir de laquelle l'apprenant peut faire évoluer ses connaissances en français. La proximité entre les deux langues incite au transfert. L'anglais ne serait donc plus uniquement cette langue utilitaire, elle pourrait servir aussi de pilier permettant la construction d'autres savoirs, en particulier le français. G. Forlot et J.-M. Robert (2008), qui défendent cette thèse, disent qu'il faut faire de l'anglais un accélérateur du plurilinguisme, une langue passerelle vers le français. Nous considérons par exemple que les professeurs de français doivent avoir une attitude bienveillante lorsque des mots anglais viennent fleurir les copies. Les professeurs de langues doivent absolument travailler ensemble et développer des outils communs.²⁴

4. Donner du sens à l'apprentissage des langues

Afin de déconstruire les préjugés, notamment en montrant concrètement les usages et l'utilité du français, il faut davantage ouvrir le lycée aux acteurs de la vie économique, scientifique, culturelle qui se servent du français dans leur quotidien.

5. Construire des projets avec des enseignants d'autres disciplines

Ne devrait-on pas aussi encourager les projets transversaux entre professeurs de différentes matières ? Les professeurs de musique, ceux de philosophie ou d'histoire (pour ne citer que ces exemples) savent bâtir des projets avec les enseignants de français. Aborder Sartre ou Descartes en cours de philosophie et en cours de français, traiter de la Seconde Guerre mondiale en travaillant aussi sur des textes et documents en français ou encore écouter/chanter des chansons francophones sont des moyens d'exposer les élèves à la langue.

²⁴ Nous pouvons aussi citer les travaux M.C. Deyrich et S. Olive (2009) qui ont écrit sur les ponts entre l'anglais et le français et les écrits de M. Kervran (2008) qui a travaillé sur l'apprentissage de l'anglais et l'éveil aux langues à l'école primaire, les compétences métalinguistiques et la didactique intégrée.

Bibliographie

- Blanchet, P. & Chardenet, P. (dirs). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Archives contemporaines.
- Calvet, L.-J. (2015, 8^e éd.). *La sociolinguistique*. Paris : Presses universitaires de France (PUF).
- Deyrich, M.-C. & Olive, S. (2009). Des passerelles entre les apprentissages langagiers et culturels à l'école : du français à l'anglais et réciproquement. In G. Forlot (dir.), *L'anglais et le plurilinguisme : pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques* (pp. 59-77). Paris : L'Harmattan.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI, mai 1898. Publication en ligne dans Les cahiers de psychologie politique, 8, « Documents de la mémoire », 2006 : <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1084> (page consultée le 22 février 2017).
- Ferguson, C.A. (1959). Diglossia. *Word*, 15 (2), 325-340.
- Gohard-Radenkovic, A. (2004, 2^e éd.). *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kervran, M. (2008). *Apprentissage de l'anglais et « éveil aux langues » à l'école primaire : développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée* (Thèse de doctorat). Le Mans : Université du Maine-Le-Mans.
- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit : Sprachenporträts gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien : Eviva.
- Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. In P. Blanchet & P. Chardenet (dirs), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées* (pp. 144-155). Paris : Archives contemporaines.
- Molinié, M. (2014). Présentation [du dossier « (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés »]. *Glottopol*, 24, 2-10.
- Molinié, M. (dir.). (2009). *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise, Centre de recherche textes et francophonies (CRTF) ; Amiens : Encre université.
- Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In D. Moore (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes* (pp. 7-22). Paris : CREDIF Didier.
- Mucchielli, A. (dir.). (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Robert, J.-M. & Forlot, G. (dirs). (2008). L'anglais, langue passerelle vers le français ? *Études de linguistique appliquée*, 149.

Annexes

Annexe 1: Questionnaire du 29.11.2016

1. Quelle(s) langue (s) parles-tu à la maison ?
2. Quelles langues parlent tes parents ? Quelle est leur nationalité ?
3. Quelles langues parlent tes grands-parents maternels et paternels ?
4. Quel est ton lien/ton rapport avec l'anglais ? (« Ich und Englisch »)
5. Quel est ton lien/ton rapport avec le français ? (« Ich und Französisch »)
6. Le français vient-il avant ou après l'anglais ? (« Stellenwert », valeur, importance)
7. Que pourrait-on entreprendre pour améliorer son niveau de français ?

Annexe 2: Canevas pour les entretiens semi-directifs avec les élèves

Informateur :

Âge :

Date :

1. Peux-tu te présenter ? As-tu des frères et sœurs ? Quelle est ta position dans la fratrie ?
2. Quel est ton pays d'origine ?
3. Où es-tu né(e) ?
4. Quelles sont les origines linguistiques ou les langues de tes parents et grands-parents ? Quel rôle jouent les langues dans ta vie familiale ? Raconte des expériences précises.
5. Où as-tu étudié avant de venir [dans ce lycée] ?
6. Pourquoi as-tu choisi cette école ?
7. Quelles langues parles-tu ? Dans quelles circonstances ?
maison, parents, frères et sœurs
amis, école, activités extérieures
domaine religieux
8. Quel est ton rapport à la langue allemande ? Au suisse-allemand ?
9. Que penses-tu du fait que le français soit la 2^e langue obligatoire à l'école primaire ? (anglais/français)
10. Raconte quand tu as commencé à apprendre les langues.
11. Comment positionnes-tu l'anglais ? Quand le parles-tu ? Pourquoi ? Que représente pour toi l'anglais ?
12. Que représente pour toi le français ? Que penses-tu de cette langue ? Quand la parles-tu ? Qu'est-ce que tu associes avec cette langue ?
13. Est-ce que tu hiérarchises les langues ? (langue plus importante, moins importante...)
14. Où est-ce que tu te situes dans l'apprentissage du français/de l'anglais ?
15. Où as-tu fait ton séjour linguistique ? En quoi était-ce positif ou négatif ?
16. Parcours de mobilité : as-tu vécu à l'étranger ? Quand ? Durée ?
17. (éventuellement) Quels sont tes projets futurs ?

Annexe 3: Version originale des réponses au questionnaire

Question 4. *Quel est ton lien/ton rapport avec l'anglais ? („Ich und Englisch“)*

1. „Englisch ist unbedingt erforderlich für ausländische Kontakte.“ (Charles)
2. „Ich brauche Englisch jeden Tag. Hauptsächlich als Vorbereitung auf mein Studium, Informatik, wo vieles auf Englisch ist. Des Weiteren schreibe ich jeden Tag mit Kollegen aus den USA und Belgien in Englisch. Englisch ist auch als Weltsprache anerkannt.“ (Daniel)
3. „Englisch ist eine wichtige Sprache, zum Beispiel fürs Studium, es ist auch eine sehr schöne Sprache.“ (Anna)
4. „Englisch ist ein Muss, international, praktisch, (einfach), ich liebe Englisch.“ (Oliver)
5. „Da fast alle auf der Welt Englisch sprechen können, ist es hilfreich auf Reisen. Trotzdem habe ich mich (noch) nicht angefreundet, mit Englisch! “ (Carlotta)
6. „Praktisch, einfach, Filmsprache, Weltsprache, universal gebräuchlich, nützlich, gebrauche es oft, modern.“ (Bernhard)
7. „Englisch ist sehr wichtig, ich spreche oft Englisch; wichtig in der Wirtschaft, Freizeit, Sozial-Media, Internet, Fussball.“ (Paul)
8. „Englisch ist wichtig für ausländische Kontakte. Familie in Amerika! Man kann sich mit jedem verständigen“ (Dinko)
9. „Ich finde Englisch sehr praktisch und ich mag es auch. Für das Studium kann ich es sicher mal gut brauchen.“ (Mila)
10. „Englisch war lange meine „Hasssprache“, weil ich es nicht gut konnte, es änderte sich nach dem Sprachenaufenthalt in England. Jetzt bin ich gut und die Sprache macht mir Freude. Ich bereite mich gerade auf das C+-Diplom vor, da ich auf Englisch studieren möchte. Mit Englisch hat man auf dem (internationalen) Arbeitsmarkt gute Chancen.“ (Laura)
11. „Englisch mag ich eigentlich, aber finde ich gegenüber Französisch zweitrangig. Englisch möchte ich können, um mit Menschen aus aller Welt zu sprechen.“ (Tess)
12. „Ich mag Französisch und finde es einfacher als Englisch. Deshalb habe ich aber weniger gelernt und jetzt sind meine Leistungen etwa gleich. Ich finde es eine schönere Sprache und wichtig, dass man eine Landessprache lernt.“ (Julia)

Question 5. *Quel est ton lien/ton rapport avec le français ? („Ich und Französisch“)*

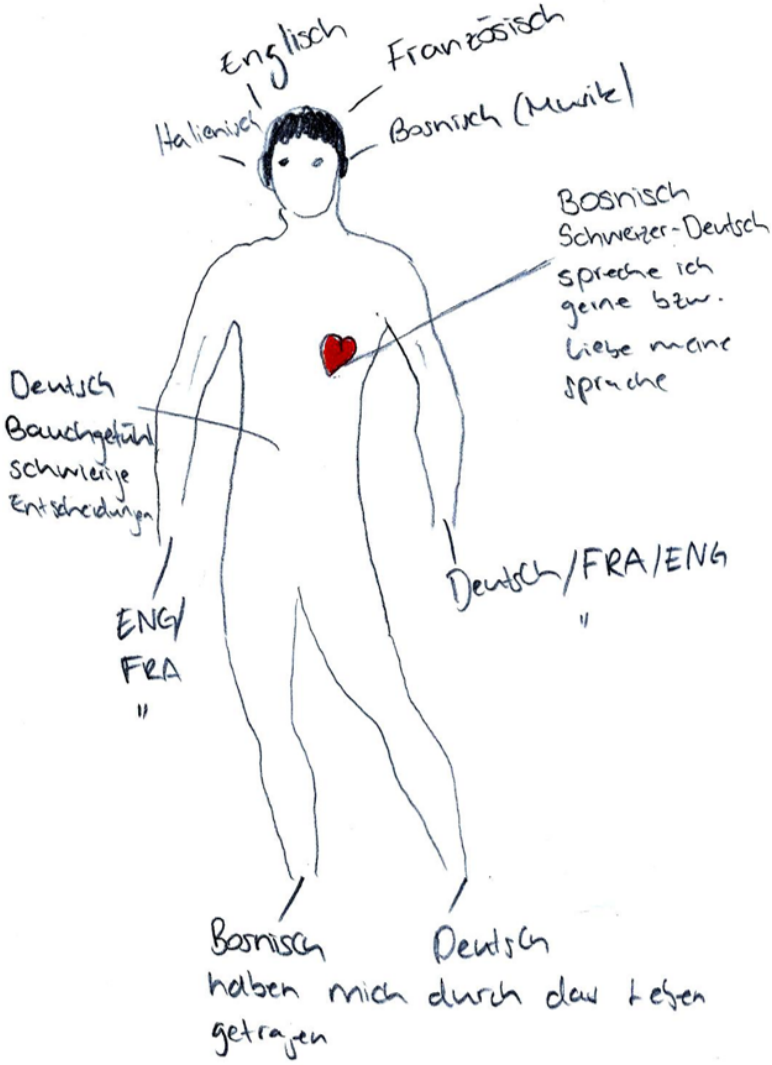
1. „Französisch ist Pflichtfach in der Schule, schwierige Sprache.“ (Charles)
2. „Französisch wird zwangsmässig vermittelt. Mit Französisch verbinde ich eine schöne, fließende Sprache aber auch eine komplizierte, teilweise unnötige Sprache. Ich brauche Französisch nur selten.“ (Daniel)
3. „Französisch ist eine schöne Sprache ... wenn man sie beherrscht! Eine Zeitlang war es mein Lieblingsfach. In der Zwischenzeit habe ich die Hoffnung in Französisch verloren.“ (Anna)
4. „Französisch kann auch im Beruf gebraucht werden. Auch reisen in franz. Länder erleichtert es. Weiter ist es eine Landessprache der Schweiz.“ (Carlotta)
5. „schwierig, Landessprache, Kultur, schön, nice to know, nützlich, lateinische Sprache, Schulfranzösisch ist mühsam und demotivierend.“ (Bernhard)
6. „Ich finde Französisch eher eine sehr schöne und elegante Sprache. Jedoch bin ich kein Freund davon sie zu lernen, denn ihr unmittelbarer Nutzen ist für mich nicht vorhanden.“ [&] „Ich sage damit nicht, dass Französisch unnötig ist, sondern dass es meiner Meinung nach sinnvollere Dinge gibt die man unterrichten könnte. Es

- ist für mich ein wenig als würde man mich zwingen Trompete zu lernen.“ (Oliver)
7. „Französisch wird selten in der Freizeit gebraucht. Es ist eine nützliche Zusatzqualifikation für Job und Ausbildung.“ (Paul)
 8. „Wenn man sie kann, ist es eine der schönsten Sprachen der Welt; Kontakte im Ausland, zum Beispiel Kanada.“ (Dinko)
 9. „Französisch fällt mir schwerer als Englisch. Und ich weiss nicht wie viel es mir später bringen wird und wie viel mir davon bleibt.“ (Mila)
 10. „Ich lerne es seit Jahren, bin aber noch immer nicht gut, es wäre wichtig für den schweizer Arbeitsmarkt gut Französisch sprechen zu können, es ist eine schöne Sprache, aber viel schwerer zu lernen.“ (Laura)
 11. „Ich finde es wichtig Französisch zu lernen, da es in der Schweiz gesprochen wird (Landessprache). Schöne Sprache.“ (Tess)
 12. „Ich mag Französisch und finde es einfacher als Englisch. Deshalb habe ich aber weniger gelernt und jetzt sind meine Leistungen etwa gleich. Ich finde es eine schönere Sprache und wichtig, dass man eine Landessprache lernt.“ (Julia)

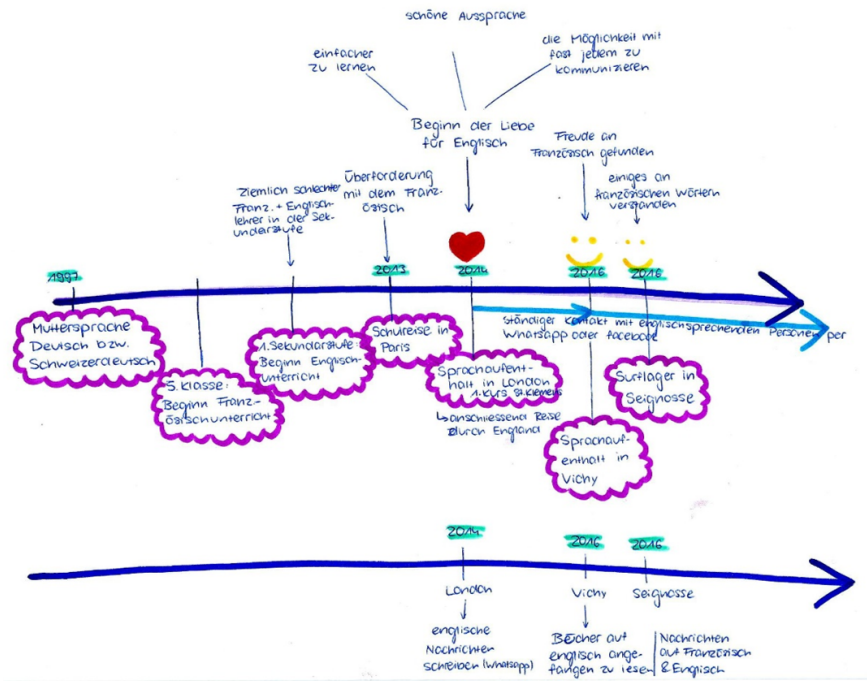
Question 6. *Le français vient-il avant ou après l'anglais ? („Stellenwert“, valeur, importance)*

1. „Stellenwert von Englisch höher als Französisch.“ (Charles)
2. „Englisch ist für mich viel wichtiger als Französisch. Allgemein ist Englisch als Weltsprache viel weiter vorn als Französisch...“ (Daniel)
3. „Englisch hat für mich einen höheren Stellenwert, da ich denke, dass ich mehr mit dieser Sprache konfrontiert werde in der Zukunft (Studium, Beruf...).“ (Anna)
4. „Englisch ist wichtiger als Französisch, da man es häufiger gebraucht. Trotzdem sollte ein Schweizer Französisch können, da es eine Landessprache ist!“ (Carlotta)
5. „Französisch und Englisch nimmt für mich den gleichen Stellenwert ein. Ich betrachte beides als sehr wichtig, nur Englisch ist einfacher.“ (Bernhard)
6. „Selbstverständlich spielt Französisch eine viel kleinere Rolle als Englisch. Dennoch ist es eine Landessprache in der man sich grundlegend verständigen können sollte. Englisch ist sinnvoller.“ (Paul)
7. „Englisch ist eine Weltsprache und überall verständlich. Doch für mich persönlich steht Französisch vor Englisch, weil ich lieber Französisch lernen würde, weil es etwas Spezielles ist und Ähnlichkeiten mit dem Italienischen hat...“ (Dinko)
8. „Ja, für mich kommt Englisch vor Französisch, da es mir leichter fällt und ich mehr Nutzen im Englisch sehe, als im Französisch.“ (Mila)
9. „International ist Englisch wichtiger, jedoch muss man in der Schweiz beide Sprachen sehr gut beherrschen können. Mir ist aber Englisch wichtiger, da es auch einfacher zu lernen ist.“ (Laura)
10. „Französisch ist wichtiger als Englisch, da Französisch eine Landessprache ist.“ (Tess)
11. „Englisch finde ich wichtiger, da es einfach die Weltsprache ist und auch viele Studiengänge oder Kurse in Englisch gibt. Und es gibt immer mehr Menschen, die Englisch sprechen. [...] Französisch ist weniger verbreitet und weniger beliebt, da es auch mehr Filme oder Lieder auf Englisch gibt. Englisch ist vertrauter.“ (Julia)
12. „Beide Sprachen sind wichtig, jedoch finde ich ist Englisch höher angesehen in der Gesellschaft“. (Michael)

Annexe 4: Portrait de langues de Dinko



Annexe 5: Parcours de langues et de mobilité de Sylvia



Représentations de la langue française chez les apprenants universitaires italiens : illustrations à travers trois enquêtes

Françoise Favart

Università degli studi di Trieste

1. Introduction

Fruit de l'enchevêtrement de phénomènes de types sociaux, historiques, idéologiques, linguistiques, discursifs ou autres, les représentations des langues se construisent autour d'images linguistiques individuelles ou partagées par des groupes sociaux. Il n'est en outre pas rare que ces représentations comportent un décalage par rapport aux pratiques linguistiques effectives des locuteurs natifs ou de groupes sociaux définis. Nous pensons notamment à l'image de sociolectes comme la langue des jeunes ou le français populaire tels qu'ils sont donnés à lire dans les œuvres littéraires de types romanesque ou théâtral. Une référence qui, de prime abord, semble nous éloigner de notre propos, mais qui nous permet d'illustrer l'écart qui peut s'instaurer entre les représentations et les usages effectifs d'une langue. À la manière des auteurs qui se construisent une image des sociolectes, les apprenants de langue étrangère, et dans le cas qui nous occupe, ceux de FLE, ont eux aussi, avant même d'en entreprendre l'étude, une image de la langue étrangère à laquelle ils s'intéressent. Cette image peut être associée à des préjugés favorables ou défavorables, qui sont le fruit des « aléas de l'histoire, [de] leur émergence sur la scène internationale et [des] relations harmonieuses ou conflictuelles entre les pays où on parle [ces langues] » (Dabène, 1997, p. 21) et qui peuvent influencer l'attitude de l'apprenant confronté à l'étude d'une langue étrangère. Par ailleurs, cette image ou représentation, deux termes que nous considérons ici comme synonymes, est susceptible d'évoluer au fur et à mesure de l'apprentissage de la langue. Dans cet article nous nous interrogeons sur l'image que des étudiants italiens se font du français comme l'une des langues étrangères qu'ils ont choisi d'étudier à l'université. Dans un premier temps, nous nous intéresserons brièvement à la notion de représentation linguistique, nous présenterons ensuite le terrain sur lequel nous avons effectué nos enquêtes ainsi que le cadre théorique et méthodologique dans lequel elles s'inscrivent. Dans la seconde partie de notre travail, nous illustrerons les résultats de trois enquêtes en essayant de mettre en avant les représentations linguistiques ou les images auxquelles font référence les étudiants qui y ont participé. Cette étude devrait nous permettre d'avoir une vision analytique d'une situation que les enseignants de FLE imaginent souvent connaître, mais qui est parfois le résultat d'une interprétation hâtive plus que d'une véritable analyse. Elle devrait

également fournir des éclairages sur les systèmes de valeurs auxquels ces apprenants associent la langue française et aider les enseignants à réduire la distance qui existe entre la représentation linguistique et la langue étudiée.

2. Qu'entendons-nous par représentation ?

La question de la représentation est un sujet extrêmement vaste et pouvant toucher de multiples domaines des sciences humaines. Il s'ensuit ainsi, comme le souligne Py (2004, p. 6), une multiplication inévitable des définitions et des objets épistémologiques. La représentation telle que nous la concevons s'apparente à l'imaginaire linguistique qui se définit comme « ce rapport du sujet à la langue, la sienne et celle de la communauté qui l'intègre comme sujet parlant-sujet social ou dans laquelle il désire être intégré » (Houdebine-Gravaud, 2002, p. 10). Nous considérons toutefois que l'imaginaire peut concerner tant la représentation que l'on se fait de sa propre langue que celle de la langue d'autrui. Il ne nous paraît par ailleurs pas inutile de préciser que si dans le domaine de la linguistique il est communément admis que l'étude des représentations renvoie à l'étude du point de vue d'un locuteur, elle associe aussi fréquemment ce point de vue à des pratiques linguistiques quotidiennes. Or, nous tenons à souligner que notre observation ne porte pas sur des déclarations de pratiques linguistiques, qui renverraient à une idée d'usage de la langue, mais sur des représentations ou des images qui permettent de montrer comment la langue s'inscrit dans des systèmes de valeurs. En ce sens, nous reprenons à notre compte la distinction que propose Maurer entre pratiques linguistiques et représentations sociales (2013, p. 18) pour inscrire notre étude dans la deuxième catégorie. Dans une optique didactique, il nous paraît en outre important de signaler que nous envisageons les représentations comme des éléments qui se reflètent dans la perception que les apprenants ont de la langue en tant que système linguistique avec ses règles et particularités et que les représentations peuvent avoir une incidence sur leurs stratégies d'apprentissage (Castellotti *et al.*, 2008). Elles se comporteraient alors comme des « filtres affectifs », pour reprendre la terminologie de Planter (2011, p. 41), qui constituent une entrave à l'apprentissage. S'il est admis que les représentations peuvent conditionner l'apprentissage de manière négative, nous préférons pour notre part les considérer, de manière plus vaste, comme un élément qui interagit avec les différentes phases de l'enseignement. Il ne nous paraît d'ailleurs pas exclu que les représentations puissent aussi agir comme des adjouvants, sans éliminer pour autant l'idée de distance entre représentations et pratiques linguistiques authentiques. En ce qui concerne de manière plus spécifique les représentations de la langue française, bon nombre d'études se sont intéressées au sujet tant dans des situations où l'enseignement du français est soutenu par des politiques économiques significatives et trouve une place de choix dans les programmes d'enseignement que dans des contextes où le français fait plutôt figure de « langue minoritaire » dans l'offre didactique proposée aux apprenants. Nous citons à titre d'exemple les travaux d'Abou Haidar (2012), d'Azouzi (2008) et de Troncy (2008). Rares sont toutefois, à notre connaissance, les recherches qui concernent l'Italie, à l'exception de celle d'Agresti (2016) qui repose pour sa part sur un corpus d'enseignants du secondaire. Pour ces différentes raisons, disposer d'indications sur les représentations des apprenants italophones de niveau universitaire constitue, nous semble-t-il, un élément pouvant élargir la réflexion de l'enseignant.

3. Le cadre de notre enquête

Nous avons choisi de nous intéresser à l'image que des apprenants universitaires se font de la langue française dans une réalité où le français peut être considéré comme une langue « minoritaire » parmi les langues étrangères proposées tant au niveau de l'enseignement secondaire qu'universitaire.

3.1. La réalité de l'Université de Trente

Les cours de français à l'Université de Trente trouvent leur place comme enseignement institutionnel dans les cursus proposés par le département de Lettres, pour les cours de *Mediazione linguistica* (qui correspond globalement à un cursus de LEA¹ en France) et de *Letteratura e traduzione*. En dehors de ce cadre, seule la faculté de droit propose actuellement des cours de français de type juridique pour les niveaux B1 et B2 du CECRL. Ces cours sont mis en place respectivement aux 1^{er} et 2^e semestres à condition qu'au moins huit étudiants y soient inscrits. Restent ensuite les cours du centre linguistique (CLA), qui offre une vaste palette d'enseignements allant du niveau A1 au niveau B2. Ces cours, à la différence de ceux qui sont proposés par les facultés, ne permettent pas aux étudiants de cumuler de crédits universitaires. Ils sont en revanche ouverts aux apprenants de toutes les facultés de l'Université de Trente et ont, dans la plupart des cas, une durée de 50 heures. Pour obtenir les crédits prévus par leur cursus les étudiants doivent se présenter à un examen en ligne organisé par le CLA. Pour certains étudiants, ces cours facultatifs sont un moyen de se préparer à l'épreuve du centre linguistique ou aux certificats de langue française proposés par le Ministère de l'éducation nationale. On comprendra ainsi aisément que le nombre d'étudiants de FLE à l'Université de Trente est relativement limité et qu'à l'exception des cursus de langues, le français se présente comme une matière facultative qui se place au second rang dans l'offre didactique.

3.2. Profil des répondants

Les étudiants de l'Université de Trente, même si cela peut paraître étrange en raison de la position enclavée de la ville, proviennent pour la grande majorité de régions différentes du Trentin. Si une grande partie est issue de Vénétie, une région limitrophe, bon nombre d'étudiants proviennent, compte tenu de la renommée de l'Université (classée première parmi les petites et moyennes universités italiennes selon le classement *Censis*²), de régions plus éloignées du sud de l'Italie telles que les Pouilles ou encore la Sicile et la Sardaigne. Pour cette raison, nous considérons que les résultats de nos enquêtes peuvent fournir un éclairage sur l'image que les apprenants universitaires italiens se font de la langue française. Nous ajoutons en outre que, paradoxalement, les étudiants originaires de la province de Trente sont peu représentés parmi les personnes qui ont répondu à nos enquêtes. En ce qui concerne l'âge des étudiants, il oscille entre 19 et 25 ans. Nous ajouterons encore que l'échantillon de population sur lequel nous avons travaillé est dominé par une composante féminine dans une proportion de 2/3 – 1/3.

¹ LEA renvoie, dans les universités françaises, au cursus de *Langues étrangères appliquées*.

² Il s'agit d'un classement des universités italiennes réalisé chaque année par l'institut de recherche, qui tient compte de la dimension et du statut (privé ou public), des services offerts aux étudiants, du niveau d'internationalisation et du niveau de communication digitale de ces universités.

4. Questionnement et méthodologie

4.1. Questionnement

Selon l'Ambassade de France, qui ne fournit pas d'information sur le niveau de connaissance ou sur les différences de pourcentage d'une région à l'autre d'Italie, 19% des Italiens connaissent le français.³ Cet ordre de grandeur est confirmé pour la tranche d'âge 35-54 ans par une enquête de l'Union des Italiens dans le monde qui indique par ailleurs que pour les 15-34 ans le pourcentage s'élève à 20% de la population⁴. Nous signalons également que, pendant longtemps, le français a été associé, dans ce pays, à une formation sinon élitiste pour le moins soignée et de niveau élevé qui lui confère un statut de langue de culture « haute » (Agresti, 2016). Nous nous demandons dès lors quelle est aujourd'hui l'image que des jeunes universitaires ont de cette langue et si les stéréotypes auxquels elle était associée par le passé caractérisent encore l'image dominante de la langue française.

4.2. Méthodologie

La méthodologie que nous avons adoptée s'appuie sur la méthode d'analyse combinée (MAC) mise au point par Maurer à l'Université de Montpellier III et présentée dans un ouvrage paru en 2013. Il nous semble important de préciser que si la méthode d'enquête MAC puise son origine dans le domaine de la sociolinguistique, elle s'inspire également de la psychologie sociale et plus exactement de la cognition sociale (Maurer 2013, p. 3). Elle se rattache en outre à la méthode de mise en évidence des représentations sociales proposée par Domergue (1997) tout en préférant au couple adhésion/distance proposé par ce dernier celui d'adhésion/consensus qui est davantage révélateur du comportement d'un groupe. Nous ajouterons encore que cette méthode présente le grand intérêt de fournir des enseignements qualitatifs au départ de données quantitatives. Dans le respect des différentes étapes de travail prévues par MAC, nous avons proposé une phase préliminaire où il a été question d'élaborer le questionnaire qui allait être utilisé lors des enquêtes. Durant cette session de pré-enquête effectuée auprès des étudiants nous avons essayé de comprendre quels termes récurrents apparaissaient lorsqu'on leur demandait à quelles images ils associaient la langue française. Cette phase nous a permis de mettre en évidence des associations entre la langue française et des concepts divers que nous avons ensuite présentés dans un questionnaire de 15 items. La méthode MAC prévoit ensuite d'opérer, grâce à l'attribution de valeurs se situant entre -2 et +2, une distribution qui va des items les plus faiblement valués à ceux qui sont les plus fortement valués. Dans le cas d'un questionnaire de 15 items, chaque valeur doit être utilisée trois fois. En effet, le nombre de propositions doit correspondre à un multiple de 5 afin que les témoins opèrent des regroupements. Ainsi avec 15 items, on obtient 5 groupes de 3 cognèmes⁵ (adhésion maximale, rejet maximal, adhésion de second ordre, rejet de

³ Les informations sont disponibles sur <https://it.ambafrance.org/La-langue-francaise-en-Italie> mais ne précisent pas l'origine des données.

⁴ Les données sont disponibles sur <http://www.uim.it/uimweb/index.php/stampa/news/item/135-conoscenza-delle-lingue-straniere-il-confronto-italia-europa>.

⁵ Dans l'étude de Maurer, le terme est emprunté à Codol (1969) et renvoie à une sorte d'unité minimale entrant dans la composition d'une représentation sociale.

second ordre, neutralité)⁶. Comme le souligne Maurer, les résultats obtenus amènent ainsi à modifier la conceptualisation noyau/périphérie des théories de type « standard » pour lui substituer une représentation plus graduelle (2013, p. 49). Nous proposons ci-après le questionnaire sur lequel reposent nos enquêtes ainsi que les consignes qui le précèdent.

Fig. 1. Consignes et questionnaire

Indiquez un chiffre de -2 à +2 selon que vous êtes plus ou moins d'accord avec l'affirmation proposée.

-2

vous pensez que cette affirmation ne correspond pas du tout à la réalité que vous connaissez

-1

vous pensez que cette affirmation pourrait peut-être correspondre à la réalité que vous connaissez

0

vous n'avez pas d'opinion sur cette affirmation

+1

vous partagez cette affirmation

+2

vous êtes convaincu que cette affirmation correspond exactement à la réalité que vous connaissez

N'utilisez pas plus de 3 fois la même note et commencez par +2 et -2 ensuite +1/-1 pour terminer par 0.

Selon vous la langue française est une

		(+2, -2, +1, -1, 0)
1.	Langue de culture	
2.	Langue qui enrichit mes intérêts personnels	
3.	Langue utile pour mon avenir professionnel	
4.	Langue de l'élégance	
5.	Langue de la diplomatie	
6.	Langue de la rigueur et de l'exigence	
7.	Langue des échanges commerciaux	
8.	Langue parlée sur les cinq continents	
9.	Langue qui correspond à un bon niveau d'instruction	
10.	Langue qui présente plus de nuances (que d'autres)	
11.	Langue du pouvoir	
12.	Langue qui correspond à une idée d'unité nationale	
13.	Langue du respect	
14.	Langue qui rend heureux quand on la parle	
15.	Langue qui met mal à l'aise quand on la parle	

⁶ Pour davantage de détails sur la méthode MAC, nous renvoyons à l'ouvrage de Maurer (2013).

Ce questionnaire a été soumis, lors de sessions distinctes, à trois groupes d'étudiants de niveaux différents :

1. un groupe de débutants absolus, en d'autres termes d'apprenants n'ayant jamais étudié le français,
2. un groupe d'étudiants de niveau avancé (au-delà du B2) inscrits sur le cursus de *Mediazione linguistica per le imprese e il turismo*,
3. un groupe d'étudiants de niveau B2 provenant de différentes facultés et pour qui le français ne s'inscrit pas dans les cours obligatoires.

La première partie des sessions a été consacrée à l'illustration du mécanisme d'attribution des notes. En effet, même si des informations figurent sur le questionnaire distribué aux répondants, nous avons observé qu'attribuer trois fois chacune des notes (-2, -1, 0, +1, +2) n'était pas toujours un exercice aisé. De plus, pour les étudiants de niveau débutant des précisions d'ordre linguistique fournies dans leur langue maternelle se sont avérées nécessaires. Nous considérons par conséquent que la présence du chercheur lors de la soumission des questionnaires est absolument indispensable s'il ne veut pas courir le risque de dépouiller des documents qui seront inutilisables pour les fins de l'enquête. La dernière phase de notre travail a consisté en l'insertion des données sur le logiciel MAC et en l'interprétation des résultats que nous développons dans le paragraphe ci-après.

5. Les Enquêtes

5.1. Construction du corpus d'analyse

Comme nous l'avons signalé précédemment, nous avons effectué trois enquêtes réalisées au sein de groupes qui se distinguent par le niveau linguistique des étudiants et par le cursus auquel ils sont inscrits. En ce qui concerne le nombre de répondants, le groupe débutant est constitué de 11 étudiants. Celui des apprenants inscrits sur le parcours de langue compte 24 étudiants de L3⁷ qui au moment de l'enquête étaient sur le point de terminer le premier cycle universitaire et pour certains rédigeaient leur mémoire en français. Le groupe de niveau B2 parmi lequel figurent des apprenants inscrits dans les facultés de droit, d'économie, de sociologie et de plus rares étudiants provenant du cursus d'ingénierie est constitué de 10 étudiants qui, pour la plupart, se destinent à des projets Erasmus.

5.2. Résultats

Pour chacune des enquêtes, nous illustrerons les résultats à travers un graphe de représentation de l'adhésion⁸ et des consensus⁹ ainsi qu'à travers un schéma en couronnes qui fournit des indications sur les zones de centralités et les zones périphériques tel que le prévoit la méthode MAC (Maurer, 2013). Nous signalons en outre les distances faibles entre items qui attestent des regroupements qui se produisent dans l'esprit des

⁷ Le sigle L3, correspond à la dernière année du premier cycle universitaire.

⁸ Est nommée adhésion l'importance relative aux yeux des témoins des différents cognèmes composants de la représentation (Maurer 2013 : 47). Dans d'autres études, on rencontre parfois le terme *saillance*.

⁹ Le consensus nous informe sur la représentation sociale du groupe.

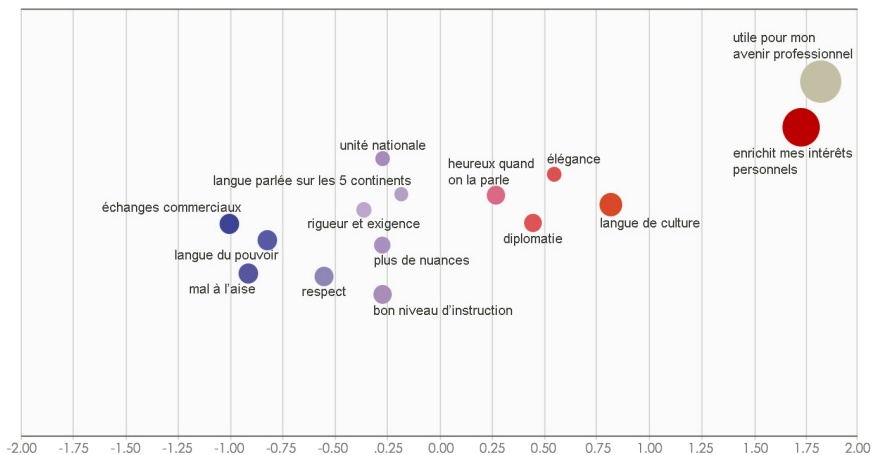
répondants entre différents items. Au-delà du graphe, la mesure du consensus est également lisible dans un tableau spécifique que nous ne proposons pas ici afin de ne pas surcharger le texte d'indications chiffrées.

5.2.1. Enquête n° 1 : Lecture des résultats concernant les étudiants de niveau débutant

Adhésion aux cognèmes

L'adhésion est échelonnée sur l'axe des abscisses qui présente à droite les éléments qui remportent la plus forte adhésion. Nous remarquons de manière très nette que les items 3 (*utile pour mon avenir professionnel*) et 2 (*enrichit mes intérêts personnels*) se situent sur la partie extrême droite de l'axe. De manière générale, nous observons que six cognèmes reçoivent un score positif. Il s'agit des deux items que nous venons de citer ainsi que des items 1, 4, 5 et 14 (*langue de culture, élégance, diplomatie et rend heureux quand on la parle*). Toutefois, comme le montre le rayon des cercles, ces quatre cognèmes bénéficient d'un consensus très faible. Le cognème qui reçoit le plus grand refus et se trouve à l'extrême gauche du graphe est associé aux échanges commerciaux.

Fig. 2. Graphe de représentation (étudiants de niveau débutant)



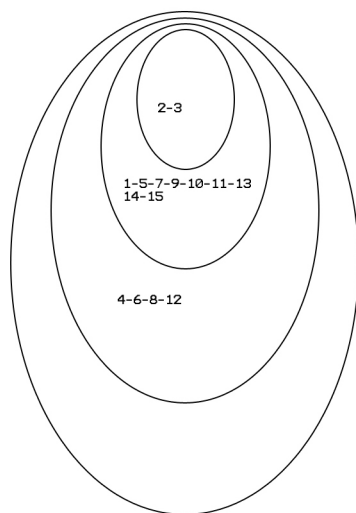
Mesures du consensus

Si l'adhésion est indiquée par la place des items sur l'axe gauche – droite, la mesure du consensus s'observe en revanche par la dimension du rayon des cercles. Nous remarquons un consensus particulièrement élevé pour les items 3 (*utile pour mon avenir professionnel*) et 2 (*enrichit mes intérêts personnels*), suivis de l'item 1 (*langue de culture*). Les deux premiers (items 3 et 2) avaient reçu une adhésion élevée (mais dans l'ordre inverse) alors que l'item *langue de culture* (item 1) occupe une position plus centrale sur l'axe des abscisses. Nous comprenons ainsi qu'un nombre important de membres du groupe a attribué à ces cognèmes une même valeur.

Distances faibles

Comme le montre une fois encore l'étude de Maurer (2013), tous les items ont des rapports de distance entre eux. Il a été convenu de considérer qu'en dessous de 1,40 la distance entre deux items est suffisamment faible pour indiquer que le groupe a opéré des rapprochements entre les items en question. Dans cette enquête, la seule distance faible que nous ayons relevée (0,52) s'opère entre les items 2 et 3, ce qui indique que les témoins opèrent une relation de similitude entre le fait que la langue française enrichit leurs intérêts personnels et qu'elle est utile pour leur avenir.

Fig. 3. Schéma en couronnes de la structure de représentation sociale (étudiants de niveau débutant)



Toujours en référence à la méthode de Maurer (2013, p. 69), nous adoptons le seuil de 0,07 comme discriminant pour la répartition des items. En effet, on considère que ce résultat serait obtenu dans le cas d'un traitement aléatoire des données (Maurer, *ibidem*). Dans le cadre de cette première enquête, quatre items obtiennent un score inférieur à 0,07. Il s'agit des items 4, 6, 8 et 12.

La mise en relation du consensus et de l'adhésion nous permet de dégager la structuration de la représentation que se fait ce premier groupe constitué de 11 répondants. On voit ainsi que les cognèmes 2 et 3 se caractérisent à la fois par une forte adhésion et par un consensus élevé, ce qui explique leur position dans la zone de centralité maximale. La zone 2 – couronne centrale de la représentation est occupée par les items à indice de consensus significatifs 1-5-7-9-10-11-13-14-15 et rassemble le plus grand nombre de cognèmes: 9 sur 15. Cette zone rassemble des cognèmes situés à des hauteurs diverses et relativement moyennes en termes d'adhésion, ce qui signifie que ses caractéristiques sont difficilement définissables et peu marquées. Comme le souligne Maurer, il s'agit de la zone qui rassemble les éléments les plus susceptibles d'évoluer (2016, p. 179). Dans la zone 3, dénommée « périphérie incertaine », apparaissent 4 cognèmes à indice de consensus égal ou inférieur à 0,07. Elle renferme des items associés à l'élégance, qui présente un indice d'adhésion positif, à la rigueur et à

l'exigence, à la langue parlée sur les 5 continents ainsi qu'à l'unité nationale qui sont quant à eux associés à des scores d'adhésion négatifs. Le positionnement dans cette zone signifie que les cognèmes ont obtenu un traitement dispersé, signe d'un désaccord au sein du groupe. Dans cette première enquête, aucun cognème ne s'inscrit dans la périphérie du rejet total.

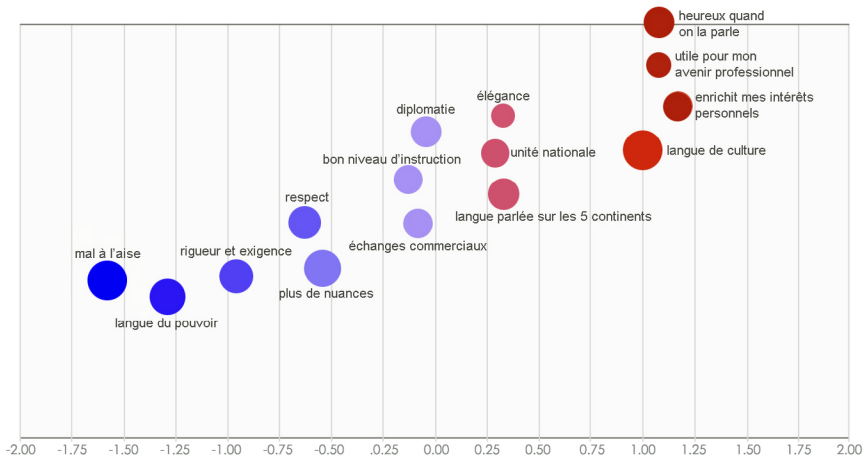
5.2.2. Enquête n° 2 : Résultats concernant les étudiants de niveau avancé

Nous proposons le même schéma d'analyse en partant de l'adhésion et des consensus pour terminer par les aspects liés à l'intégration des données (Maurer 2013, p. 37) qui permet d'aboutir au schéma en couronne de représentation en zones.

Adhésion aux cognèmes

Par rapport à la précédente enquête, nous observons un positionnement à droite moins marqué et qui touche quatre items au lieu des deux seuls adoptés par le groupe des débutants. Les deux valeurs précédemment sélectionnées y figurent elles aussi (*intérêts personnels* et *profession*). Viennent en outre s'y ajouter les items : *rend heureux quand on la parle* et *langue de culture*. À l'extrémité gauche se placent de manière très nette – ce qui traduit une faible adhésion de la part du groupe – l'idée de *mettre mal à l'aise* et l'idée de *langue du pouvoir*, suivies de *rigueur et exigence*. Dans cette enquête, sept cognèmes reçoivent un score positif. Il s'agit des quatre items cités précédemment ainsi que : *élégance*, *unité nationale* et *langue parlée sur les 5 continents*. Les deux derniers occupaient chez les débutants des positions centrales sur l'axe des abscisses.

Fig. 4. Graphe de représentation (étudiants de niveau avancé)

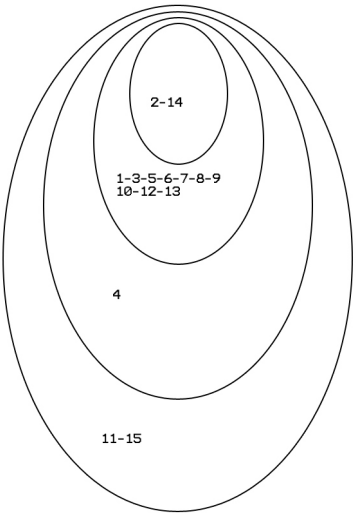


Si nous nous référons au graphique ainsi qu'aux scores dont nous disposons grâce aux outils de calcul de MAC¹⁰, nous observons que les consensus les plus élevés vont à la *langue de culture*, à *me met mal à l'aise*, suivis de *langue qui présente plus de nuances que d'autres* et *langue du pouvoir*. Il nous paraît important de signaler que seul le premier item correspond à une adhésion fortement positive. Les trois autres se situent sur la partie gauche de l'axe des abscisses. Il n'en reste pas moins qu'un nombre important de membres du groupe a attribué à ces cognèmes une même valeur.

Distances faibles

Dans cette enquête, une distance faible a été relevée entre l'item 6 (*rigueur et exigence*) et l'item 10 (*plus de nuances*). Une autre se rapproche de l'indice de coupure de 1,40 et correspond à l'association des items 10 et 13 (*plus de nuances* et *respect*). Une fois encore, ces faibles distances sont le reflet d'un rapprochement entre les items de la part du groupe.

Fig. 5. Schéma en couronnes de la structure de représentation sociale (étudiants de niveau avancé)



La mise en relation des résultats sur le consensus et l'adhésion nous permet de dégager la structuration de la représentation que se fait le groupe constitué de 24 répondants. On relève ainsi que les cognèmes 2 et 14 se situent dans la zone de centralité maximale qui correspond à la plus forte adhésion et au plus fort consensus de la part du groupe. La zone 2 renferme 11 des 15 items, ce qui signifie que ces cognèmes sont peu caractérisés et donc difficilement définissables. Un seul cognème est présent dans la zone 3, signe de désaccord au sein du groupe, il s'agit du seul item ayant obtenu un indice inférieur à 0,07 au niveau du consensus et une adhésion située entre -1 et 1, donc dans la partie centrale de l'axe horizontal. Dans la zone la plus excentrée, qui n'était pas représentée chez les débutants, apparaissent deux cognèmes : 11 (*langue*

¹⁰ Comme nous l'avons indiqué précédemment, nous ne proposons pas toutes les données chiffrées, mais nous les avons toutefois utilisées pour construire notre analyse.

du pouvoir) et 15 (*met mal à l'aise quand on la parle*) qui sont les deux items ayant obtenu le score d'adhésion le plus bas. Cette position traduit une représentation qui occupe une fonction de repoussoir (Maurer 2016, p. 17).

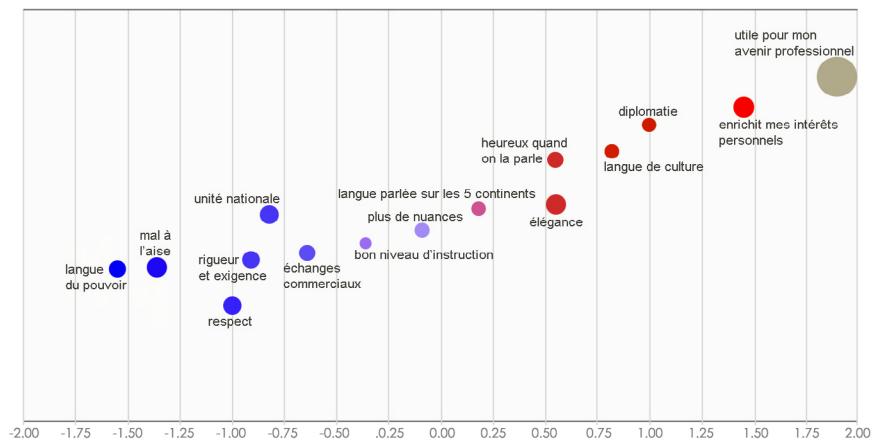
5.2.3. Enquête n° 3 : Résultats concernant les étudiants de niveau B2

Comme pour les deux enquêtes précédentes, nous proposons un schéma d'analyse qui repose d'abord sur l'adhésion et les consensus pour passer ensuite aux aspects liés à l'intégration des données (Maurer 2013, p. 37).

Adhésion aux cognèmes

Nous remarquons ici que les deux cognèmes concernant l'avenir professionnel et les intérêts personnels occupent les positions les plus à droite sur l'axe des abscisses, avec une position extrême pour le premier. Ces deux cognèmes sont suivis, dans des positions plus centrales, par *langue de la diplomatie* et *langue de culture*. Il nous semble intéressant de signaler que dans aucune des deux autres enquêtes la langue de la diplomatie n'était apparue dans une position aussi à droite sur l'axe des abscisses. À l'extrémité gauche se placent, de manière très nette, les items qui renvoient à langue du pouvoir et l'idée de mettre mal à l'aise. Dans cette enquête, sept cognèmes reçoivent un score positif. Il s'agit des quatre items cités précédemment auxquels viennent s'ajouter: *langue de l'élégance* et *langue parlée sur les 5 continents*.

Fig. 6. Graphe de représentation (étudiants de niveau B2)



Mesures du consensus

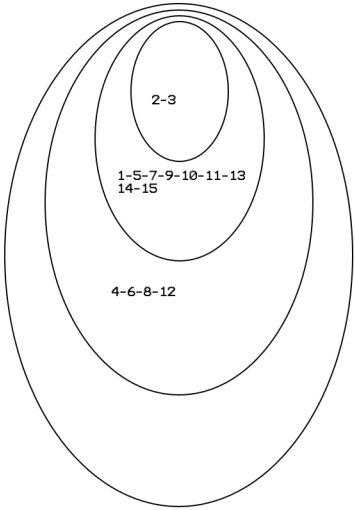
Dans le cas de cette enquête, le cognème concernant l'utilité pour l'avenir professionnel se démarque très nettement de tous les autres et la dimension du cercle montre immédiatement un consensus élevé au point que toutes les autres références semblent insignifiantes. Par souci de précision, nous signalons toutefois que ce cognème est suivi de *enrichit mes intérêts personnels* et *élégance*, pour les valeurs d'adhésion positive et de *met mal à l'aise* en ce qui concerne les valeurs d'adhésion négative. Dans

tous les cas, pour ces trois cognèmes, même si hiérarchiquement ils suivent l’item 3 (*utile pour mon avenir professionnel*), leur consensus n’est pas suffisamment élevé pour qu’on puisse considérer qu’ils revêtent une grande importance aux yeux des témoins.

Distances faibles

Parmi les onze distances faibles qui ont été relevées pour cette enquête, quatre convoquent l’item 6 (*langue de la rigueur et de l’exigence*) et trois convoquent l’item 7 (*langue des échanges commerciaux*)¹¹, ce qui témoigne d’une capacité à organiser des représentations sociales de la part du groupe et dans le cas qui nous occupe avec des items pour lesquels l’adhésion est négative. Parmi les autres distances faibles dignes d’intérêt, nous signalons celles entre les items 2 et 3 (*enrichit mes intérêts* et *utile pour mon avenir*) et les items 1 et 4 (*langue de culture* et *langue de l’élégance*) qui représentent cette fois des items ayant obtenu un score positif au niveau des adhésions. Des distances faibles entre les items 9 et 10 (*langue qui correspond à un bon niveau d’instruction* et *langue qui présente plus de nuances*) et les items 13 et 15 (*langue du respect* et *langue qui met mal à l’aise quand on la parle*) témoignent elles aussi de rapprochements dans l’esprit des répondants.

Fig. 7. Schéma en couronnes de la structure de représentation sociale (étudiants de niveau B2)



Les données provenant de la mise en relation de l’adhésion et du consensus mettent ici aussi en avant une paire de cognèmes : 2 et 3 (*intérêts personnels* et *langue utile pour mon avenir professionnel*) qui correspondent à la plus forte adhésion et au plus fort consensus de la part du groupe. Nous remarquons que l’item 2 a occupé cette position au cours de toutes les enquêtes alors que l’autre élément de la paire était le 3 (*avenir professionnel*), chez les débutants et le 14 (*rend heureux*), chez les avancés

¹¹ Nous précisons qu’une des associations est commune aux items 6 et 7, ce qui revient à dire qu’au total nous avons pour ces deux items 6 paires de distances faibles.

inscrits en cursus de langue. Ici encore, c'est la zone de la couronne centrale de la représentation qui rassemble le nombre le plus élevé d'items (9 au total) renvoyant à des positions moyennes, difficilement définissables. Seul l'item 9, qui associe le français à un bon niveau d'instruction, se situe dans la « périphérie incertaine » qui marque un désaccord au sein du groupe. La zone de fort rejet ou des éléments les plus excentrés dans la périphérie est quant à elle occupée par les items 11 et 15, ce qui signifie que les cognèmes *langue du pouvoir* et *langue qui met mal à l'aise* quand on la parle ont une fonction de repoussoir pour reprendre la terminologie de Maurer (2016, p. 17).

5.3. Mise en relation des résultats

Si nous mettons en parallèle les résultats des trois enquêtes, nous observons qu'en ce qui concerne l'adhésion la position des débutants est extrêmement marquée puisqu'elle est associée à deux seuls items (*avenir professionnel* et *enrichissement personnel*) qui occupent une position très à droite sur l'axe horizontal et qui correspondent aux degrés de consensus les plus élevés. Ce sont également ces deux items qui sont à l'origine de rapprochements faisant ressortir une distance faible entre les cognèmes. Il semble dès lors que pour les débutants la langue française se présente comme un objet assez mal identifié puisque les 13 autres items présentés dans le questionnaire se situent dans la zone centrale de l'axe horizontal et qu'ils ont tous des valeurs de consensus faibles. Le français est en revanche associé de manière très significative, compte tenu de la position extrême sur l'axe des abscisses et du diamètre des cercles présentés sur le graphe, à une projection vers le futur professionnel et à une amélioration des compétences individuelles. En d'autres termes, étudier la langue française répond pour les débutants à des finalités pratiques puisqu'elle est considérée comme une forme d'investissement pouvant s'avérer utile pour l'avenir.

Les répondants avancés signalent des adhésions fortes plus nuancées, en ce sens où ils articulent leurs adhésions sur quatre items parmi lesquels figurent les deux cognèmes sélectionnés par les débutants auxquels viennent s'ajouter les idées de langue de culture et de langue qui rend heureux quand on la parle. D'autre part la valeur de consensus attribuée aux cognèmes 2 et 3 (*avenir professionnel* et *enrichissement personnel*) est loin d'être la plus significative. En effet, elle est devancée par les items 1 et 14 (*langue de culture* et *langue qui rend heureux quand on la parle*) en ce qui concerne les items valués positivement et 15 et 11 (*langue du pouvoir* et *langue qui met mal à l'aise quand on la parle*) en ce qui concerne les items valués négativement. Il apparaît dès lors que pour les apprenants avancés se dessine une représentation plus articulée ou pour le moins plus nuancée que chez les débutants. En effet, la langue française ne revêt pas une seule finalité pratique et une projection vers un avenir professionnel mais elle est également rattachée au passé et à sa valeur culturelle tout comme à une idée de plaisir et d'investissement dénué de retombées purement « matérielles ». Et ceci même si le groupe met en évidence, à travers la distance faible entre les cognèmes *langue de la rigueur* et *de l'exigence* et *langue qui présente plus de nuances*, une forme de contrainte et de complexité liées à l'apprentissage de la langue française.

Si le niveau de connaissance linguistique des répondants du groupe B2 est différent de celui des débutants, l'interprétation des résultats présente toutefois une forte similitude. Comme pour ces derniers, les deux items 2 et 3 (*avenir professionnel* et *enrichissement personnel*) occupent une position très à droite sur l'axe horizontal. Cependant une distinction s'opère au niveau des consensus où l'item 2 devance très nettement l'autre élément de ce couple et montre que l'enrichissement personnel est secondaire par rapport à l'avenir professionnel. Une vision qui tend à indiquer que malgré les années d'apprentissage et de contact avec des enseignants de français, les apprenants de niveau B2 non inscrits sur des cursus de langues associent essentiellement la langue française à une valeur pratique.

6. Conclusion

Nous souhaitons terminer notre réflexion en soulignant tout d'abord que de réelles différences apparaissent dans les représentations de la langue française que se font les témoins ayant répondu à nos enquêtes. Ces différences renvoient à deux plans distincts : le niveau de connaissance linguistique des étudiants et le cursus auquel ils sont inscrits. Nous avons ainsi pu observer que, parmi les 15 items proposés, l'aspect pratique lié à l'étude de la langue correspond à une représentation dominante auprès des apprenants débutants et des étudiants de niveau B2. Des notions telles qu'aisance ou malaise dans la communication ou encore, dans un tout autre registre, l'association entre la langue française et les échanges commerciaux ne suscitent aucune mise en relation alors que l'Italie et la France sont l'une pour l'autre le deuxième partenaire économique au sein de l'Europe¹². De plus, de par sa position géographique, l'Italie entretient également des relations commerciales, en français, avec les pays du Maghreb. Des observations qui montrent que si les étudiants de niveau débutant et ceux de niveau B2 de cursus non linguistiques associent l'apprentissage du français à une finalité pratique, cette dernière est toutefois bien peu ancrée dans la réalité économique et sociale actuelle. Il apparaît d'autre part au sein de ces deux groupes que l'image élitiste que véhiculait autrefois le français en Italie s'est fortement estompée.

Le constat revêt un tout autre visage chez les étudiants avancés de LEA qui disposent d'une image plus articulée et plus nuancée de la langue française. Ainsi voit-on se dessiner des associations entre la langue française et la culture. L'idée également d'une forme de plaisir liée à l'utilisation du français, confortée par un fort rejet à l'égard de toute forme de malaise lors de l'utilisation de la langue. S'inscrivent en outre dans des valuations positives l'idée de langue parlée sur les 5 continents (avec un consensus intéressant) et d'unité nationale qui se rattachent probablement à des notions d'histoire de la langue française glanées au cours des enseignements de LEA. L'élégance, fruit d'un probable stéréotype culturel, y est aussi présente. De plus, les étudiants avancés opèrent une association entre les items « plus de nuances » et « exigence et rigueur » qui attestent d'une forme de réflexion métalinguistique liée probablement au cursus auquel ils sont inscrits. Cependant, pas plus que chez ces les répondants des deux autres groupes, les échanges commerciaux ne semblent significatifs dans l'imaginaire des apprenants avancés.

¹² Données tirées de <https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/italie/la-france-et-l-italie/> (2016).

Sans ignorer que le choix des items proposés dans notre questionnaire aurait pu être différent, mais qu'il est dans tous les cas le fruit d'une pré-enquête, il nous semble que le résultat de notre étude montre une fois encore l'influence des représentations linguistiques sur l'apprentissage des langues et sur sa valorisation vs dévalorisation. Nous considérons par ailleurs que les informations recueillies peuvent aider l'enseignant qui souhaiterait prendre en compte les représentations dans sa démarche didactique à opérer une forme de recadrage apte à réduire la distance entre l'image d'une langue et la réalité de ses usages. Si la preuve n'est plus à apporter de l'influence des représentations sur les pratiques linguistiques, ni de l'importance de la prise en compte des représentations lors des décisions en matière de politique linguistique ou de politique éducative (Maurer, 2016, p. 7), il nous paraît fondamental d'insister sur le fait que ces représentations mériteraient davantage de considération dans les pratiques d'enseignement. Les différences qui apparaissent entre débutants, étudiants de niveau B2 de cursus non linguistiques et étudiants avancés de LEA soutiennent l'idée qu'une meilleure connaissance de la réalité linguistique se construit aussi au fil de l'apprentissage. Dès lors, la sensibilisation de potentiels apprenants à une image de la langue française plus authentique ne peut, nous semble-t-il, qu'en favoriser l'apprentissage.

Bibliographie

- Abou Haidar, L. (2012). Statut du français au Maroc : représentations et usages chez les lycéens marocains. *Cahiers du CELEC*, 4, 16 p. http://cahierscelec.ish-lyon.cnrs.fr/sites/cahierscelec.ish-lyon.cnrs.fr/files/fichiers_joints/8-AbouHaidar.pdf (page consultée le 17 septembre 2018).
- Agresti, G. (2016). Un nouvel outil numérique pour l'aménagement du français en Italie : l'analyse combinée des représentations linguistiques. *Publif@rum*, 25, 15 p. https://www.publifarum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=336 (page consultée le 13 septembre 2018).
- Azouzi, A. (2008). Le français du Maghreb : statut ambivalent d'une langue. *Synergies Europe*, 3, 37-50.
- Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D. (2008). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. In D. Moore (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes* (pp. 101-131). Paris : Didier.
- Codol, J.-P. (1969). Note terminologique sur l'emploi de quelques expressions concernant les activités et processus cognitifs en psychologie sociale. *Bulletin de psychologie*, 23, 735-746.
- Dabène, L. (1997). Les images des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (éd.), *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). Lausanne : LEP ; Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).
- Domergue, A. (1997). *Contribution à l'étude des représentations sociales et de leurs transformations au moyen de la méthode d'analyse intégrée : l'auto et l'hétéro attestation du caractère innovant (vs classique) des enseignants du premier degré* (Thèse de doctorat). Montpellier : Université Paul Valéry – Montpellier III.
- Houdebine-Gravaud, A.-M. (2002). L'imaginaire linguistique. Paris : L'Harmattan.
- Maurer, B. (2013). *Représentations sociales des langues en situation plurilingue*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Planther, J.-G. (2011). Le rôle de l'image de la France et du français chez les apprenants suédois. *Synergies Pays Scandinaves*, 6, 33-44.
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 154, 6-19.
- Troncy, C. (2008). Représentations sociales des étudiants : quels obstacles à l'utilisation du français comme langue d'enseignement dans une université turque francophone ? *Signes, discours et sociétés*, 1. <http://www.revue-signes.info/document.php?id=503> (page consultée le 13 septembre 2018).

Résumés des contributions

Approches des représentations sociales en linguistique : interaction entre agentivité et structure sociale

Stéphane Borel, Laurent Gajo & Alexei Prikhodkine

Université de Genève

Dans cet article, nous approchons les représentations sociales (RS) du point de vue de l'interaction entre l'individu et la société, ou entre l'agentivité et la structure sociale. Pour ce faire, nous nous intéressons d'abord à la genèse de la notion de RS en sociologie de la connaissance et en psychologie sociale. Nous situons ensuite le langage au centre de cette notion non seulement en tant qu'objet et lieu de représentations, mais aussi en tant que ressource qui permet l'agentivité. Nous examinons par la suite certains paradigmes de recherche en linguistique concernés par l'étude des RS du point de vue de l'interaction entre agentivité et structure sociale dans le traitement des représentations sur la diversité linguistique. Enfin, nous discutons d'un terrain particulier – l'école publique – qui illustre bien le caractère dynamique des RS et nous nous interrogeons sur les possibilités d'action sur les RS dans le travail éducatif.

Qu'est-ce que j'enseigne à mes élèves lorsque j'enseigne l'allemand ?

Béatrice Brauchli

Université de Genève

Le but de cette contribution est de comprendre la manière dont des enseignantes généralistes du canton de Genève se représentent leur enseignement de l'allemand et la langue allemande. À cette fin, nous avons utilisé la technique des mots-clés – ou expressions-clés – associés à des objets ou phénomènes sociaux à inscrire sur des post-it. Nous avons ainsi recueilli plus de 3500 post-it, fournis par un millier d'enseignantes du degré primaire, que nous avons analysés du point de vue de la fréquence d'apparition des différents termes et de leur catégorisation, en relation notamment au Plan d'études romand. Nos résultats mettent en évidence les dimensions de leur enseignement que ces enseignantes valorisent, ou non. Ils nous disent ainsi quelque chose de leur conception de l'enseignement et de leur identité professionnelle, ainsi que de leur rapport à la langue allemande et à la discipline qui en permet la transmission. La méthode des mots associés – et plus généralement la prise en compte des représentations des enseignantes – s'avère ainsi offrir un levier intéressant pour susciter une réflexion sur cet enseignement et initier un processus de formation.

Faut-il de « meilleures » représentations pour l'enseignement/apprentissage des langues ? Une réflexion

Daniel Elmiger

Université de Genève

L'importance des représentations sociales, pour toute forme d'apprentissage, est reconnue, notamment en rapport avec les attitudes qui y sont liées. On part du principe que des représentations favorables provoquent des attitudes favorables, qui suscitent une meilleure motivation (intrinsèque) et, partant, permettent d'atteindre de meilleurs résultats. Mais est-ce toujours – et nécessairement – le cas et est-ce que l'on peut être certain que l'influence va toujours dans ce sens – ou peut-être aussi dans le sens inverse : se pourrait-il que de meilleurs résultats provoquent des représentations et attitudes plus favorables ?

Il est connu que l'école est un lieu où l'on apprend non seulement des langues, mais où l'on peut aussi « apprendre » certaines représentations et attitudes. Faut-il en conclure que l'école est le lieu où il s'agirait de transmettre les « bonnes » ou de « meilleures » représentations et attitudes ? Et le cas échéant, que voudrait dire « meilleures » : plus justes ou plus positives ? Dans ce texte, je plaide pour une école qui ait un double mandat : d'une part, elle devrait permettre à l'élève de construire ses propres représentations et, d'autre part, elle devrait aussi se soucier de les interroger en cas de difficulté rencontrée dans l'apprentissage.

Représentations de la langue française chez les apprenants universitaires italiens : illustrations à travers trois enquêtes

Françoise Favart

Università degli studi di Trieste

Si l'on considère que la langue française compte 200 millions de locuteurs dans le monde et que, selon l'Ambassade de France, en Italie 19% de la population connaît cette langue, nous voudrions comprendre quelle est l'image que les apprenants italiens, et en particulier les étudiants universitaires, se font du français. En nous appuyant sur la méthode d'analyse combinée (MAC) mise au point par Maurer à l'Université de Montpellier III, nous avons effectué trois enquêtes auprès de 45 étudiants provenant de diverses régions d'Italie et dont le niveau de connaissance en langue française varie. Nous avons ainsi constaté d'une part qu'un écart certain apparaît entre les usages réels du français d'aujourd'hui et l'image que les apprenants se font de la langue française, d'autre part que différentes représentations se dessinent en fonction du niveau linguistique de ces apprenants et du cursus auquel ils sont inscrits.

Second Foreign Languages in the Swedish school context: The attitudes of school leaders

Jonas Granfeldt*, Susan Sayehli & Malin Ågren***

*Lund University, Sweden, ** Stockholm University, Sweden

This study focuses on attitudes towards Second Foreign Languages (SFLs), e.g. languages like French, German and Spanish, in the Swedish school context and presents responses from 147 school leaders who answered a questionnaire. The questionnaire targets the school leaders' attitudes towards SFLs and their thoughts on the importance and status of SFLs in Swedish schools. Three main results emerge from the study. First, the school leaders display conflicting attitudes towards the idea that SFLs should be obligatory and learnt by all pupils in Swedish compulsory school. Second, the only background variable that significantly correlates with the results is the formal training as school leader. Last, the school leaders are often biased in thinking that language learning is particularly taxing and therefore compare SFLs to Swedish/English and state that the latter should be given priority. The results are discussed in light of the ongoing debate on the role and status of SFLs in Sweden and research on attitudes and attitude characteristics in relation to language.

Traduction

Cette étude s'intéresse aux attitudes envers les « secondes langues étrangères » (SLE), par exemple le français, l'allemand ou l'espagnol dans le contexte scolaire suédois, et présente les réponses de 147 responsables d'établissement scolaire ayant répondu à un questionnaire. Celui-ci cible l'attitude des directeurs d'école à l'égard des SLE et leurs réflexions sur l'importance et le statut des SLE dans les écoles suédoises. Trois principaux résultats ressortent de l'étude. Premièrement, les responsables d'établissement scolaire manifestent des attitudes contradictoires envers l'idée que les SLE devraient obligatoirement être apprises par tous les élèves de l'école obligatoire en Suède. Deuxièmement, la seule variable contextuelle ayant une corrélation significative avec les résultats est la formation suivie afin de diriger un établissement scolaire. Enfin, les responsables d'établissement développent souvent un raisonnement biaisé : considérant que l'apprentissage d'une langue est particulièrement exigeant, ils comparent l'apprentissage des SLE à l'apprentissage suédois/anglais et affirment qu'il faudrait accorder la priorité à ce dernier. Ces résultats sont discutés à la lumière du débat sur le rôle et le statut des SLE en Suède et de la recherche sur les attitudes et leurs caractéristiques par rapport aux langues.

Les représentations des enseignants à l'égard du français langue de scolarisation : enjeux et défis

Ann-Birte Krüger & Nathalie Thamin

Université Bourgogne Franche-Comté

À l'école républicaine, le français est appréhendé par l'institution comme langue commune, de transmission, d'accès aux savoirs et aux apprentissages. Il se présente aussi comme langue d'intégration linguistique et sociale, sans toutefois que l'école légitime en son sein les particularités culturelles et linguistiques des élèves. Dans ce contexte, les enseignants ont un rôle important à jouer dans l'appropriation par l'élève de la langue de l'école, dans son engagement affectif, mais aussi dans sa relation aux langues et sa construction en tant qu'individu, sujet, acteur social et citoyen. Dans le cadre d'une recherche-action menée en France et de formations dispensées en français langue de scolarisation à l'ESPE (École supérieure du professorat et de l'éducation), nous analysons les représentations d'enseignants de maternelle, élémentaire et secondaire, à différents stades de leur carrière, à travers le recueil d'un corpus de données diverses (questionnaires, entretiens, posters). Ce faisant, nous mettons en évidence l'impact de la formation et de la co-construction des pratiques et des savoirs entre équipes éducatives et enseignants-chercheurs sur l'évolution des représentations.

Entre tension et insécurité linguistique : le cas particulier des enseignants de l'école élémentaire

Valérie Lecomte

Université d'Orléans, Laboratoire Ligérien de Linguistique CNRS-Université (UMR-7220)

Nous avons interrogé trente-trois professeurs des écoles qui enseignent dans des écoles primaires d'Orléans et sa périphérie afin de recueillir leurs représentations sur le statut du français et de la variation. Leurs déclarations montrent comment ils perçoivent les différentes variétés employées par leurs élèves et quelle image plus ou moins idéalisée ils se font de la langue qu'ils *doivent enseigner* : le français scolaire, langue homogène et normée, qui ne prend pas en compte les variations sociales ou dialectales.

Les représentations observées suggèrent que l'image que ces enseignants construisent de la variété scolaire a pour conséquence qu'ils se sentent soumis à des tensions et qu'ils sont en insécurité linguistique. Ces tensions et cette insécurité se manifestent notamment par les références qu'ils font à la baisse de leur propre niveau en français, qu'ils considèrent comme n'étant plus assez conforme au standard.

Entre tensions et insécurité linguistique, les enseignants déclarent en outre qu'ils peuvent avoir des difficultés à accorder une légitimité aux langues et aux variétés qui sont parlées en dehors du cadre scolaire.

Le corpus que nous examinons pour cet article est constitué de leurs biographies professionnelles et personnelles ainsi que d'entretiens semi-directifs transcrits et analysés avec l'aide de deux logiciels (Transcriber et NVivo).

Représentations et rapports aux langues d'élèves plurilingues : le français et l'anglais dans une classe de maturité de Suisse alémanique

Marie-Thérèse Note Springer

Professeure de français

Dans le cadre d'une enquête menée dans un gymnase du canton de Lucerne, nous avons interrogé des élèves sur leurs rapports aux langues française et anglaise et avons été conduite à les questionner sur leur rapport aux autres langues auxquelles ils sont exposés. Si le français séduit les élèves en primaire et encore un peu au secondaire 1, les choses se compliquent au gymnase. Le « charme » de la langue opère encore, mais moins. Les exigences scolaires sont plus élevées, le spectre de l'examen final (tant les épreuves écrites que l'examen oral) met les apprenants dans une situation de stress. Par ailleurs, l'utilité de la maîtrise de la langue à des fins professionnelles n'est pas évidente. Cependant, comme le français est une des quatre langues nationales suisses, la majorité des élèves considèrent qu'il faut en maîtriser les rudiments. Ainsi, une conscience citoyenne vient motiver et donner du sens à l'apprentissage du français. Le rapport à l'anglais est différent : de nombreux élèves y sont exposés quasiment quotidiennement via les réseaux sociaux et les loisirs, la langue leur est plus familière.

L'espagnol en Suisse : les représentations des enseignants de langue et culture d'origine

Verónica Sánchez Abchi

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), Neuchâtel

Cette contribution vise à analyser l'image que les enseignants d'espagnol comme langue d'origine ont de la langue qu'ils enseignent. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens auprès de neuf enseignants, qui donnent des cours d'espagnol comme langue d'origine dans différentes institutions en Suisse romande et en Suisse alémanique. Les analyses de ces entretiens nous ont permis d'identifier des régularités dans les représentations de la langue enseignée. Ces régularités peuvent être regroupées en six catégories de contenu, qui sont présentées et discutées dans l'article. Les représentations ainsi mises en évidence, associées à des spécificités liées à l'objet et/ou au contexte plurilingue dans lequel ces enseignants travaillent, peuvent avoir un impact important sur l'enseignement, surtout en ce qui concerne la norme enseignée et la gestion de la diversité linguistique liée aux différentes variétés de l'espagnol dans le monde.

Les représentations des langues étrangères dans leur enseignement : quelles sont-elles ? Qu'en faire ?

Eva Waltermann

Université de Genève / Département de l'Instruction Publique, Genève

Cet article s'intéresse aux représentations des langues qui ont actuellement cours dans l'enseignement, tout d'abord en les définissant et en en donnant un exemple, puis en cherchant des pistes pour leur prise en compte par les enseignants.

Nous nous interrogeons dans un premier temps au sujet des représentations circulant dans l'enseignement au sens large, identifiant puis examinant les différents contextes dans lesquels l'objet d'un enseignement est *représenté*.

Nous examinons ensuite, par un exemple, les représentations qui ressortent d'une étude menée auprès d'un échantillon d'enseignants du canton de Genève au sujet de différentes langues, et observons dans quelle mesure ces représentations peuvent varier.

Ceci nous amène à soulever la question de la considération à apporter à la dimension représentationnelle dans l'enseignement des langues étrangères en général et, surtout, dans la formation des enseignants de langues étrangères qui peuvent ainsi, par plusieurs moyens, être amenés à prendre conscience des images qu'ils véhiculent dans leur pratique.

Notices biographiques

Malin Ågren

Malin.Agren@rom.lu.se

Associate Professor of French Linguistics, Centre for Languages and Literature, Lund University

Her research falls within the domain of language acquisition in different settings, with a specific focus on French. She has previously worked on the acquisition of different morphosyntactic structures in speech and writing in bilingual children and adult learners of French. Moreover, she does research on French in the Swedish school context and on the teaching of foreign languages.

Stéphane Borel

stéphane.borel@unige.ch

Chargé d'enseignement, Université de Genève, École de langue et de civilisation françaises
Formé initialement aux Universités de Neuchâtel (linguistique et sciences du langage) et de Fribourg (langue et littérature rhéto-romanes), Stéphane Borel a ensuite soutenu son doctorat à l'Université de Genève. Linguiste et sociolinguiste, ses domaines de prédilection incluent notamment les descriptions typolinguistiques des langues, les langues agglutinantes et polysynthétiques, la sociolinguistique du contact (interaction, acquisition) et les langues minoritaires en contexte.

Béatrice Brauchli

beatrice.brauchli@unige.ch

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE)

Béatrice Brauchli est chargée d'enseignement en didactique des langues, principalement de l'allemand et du plurilinguisme, ainsi qu'en compétences du métier dans le cadre de la formation initiale des enseignants primaires à la FPSE de l'Université de Genève. Principalement investie dans la formation et la régulation des pratiques professionnelles des futurs enseignants, elle est également impliquée dans des recherches portant sur les représentations des enseignants généralistes en classe de langue, d'une part, sur leurs pratiques et usages des moyens d'enseignement, d'autre part.

Virginie Conti

virginie.conti@ne.ch

Collaboratrice scientifique à la Délégation à la langue française (DLF) et à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), Neuchâtel

Virginie Conti a une formation de linguiste et plus particulièrement en linguistique française, domaine dans lequel elle a soutenu sa thèse de doctorat en 2017 à l'Université de Neuchâtel. Ses intérêts vont principalement vers la syntaxe et la pragmatique du français parlé contemporain d'une part, vers l'enseignement du FLE d'autre part. Dans le cadre de ses activités pour la DLF et l'IRDP, elle s'intéresse à diverses questions relatives à l'orthographe du français, à l'écriture inclusive, à la diversité linguistique et aux politiques linguistiques, ainsi qu'à la didactique du français.

Daniel Elmiger

daniel.elmiger@unige.ch

Professeur associé (linguistique allemande et didactique des langues étrangères), Université de Genève

Parmi les intérêts de recherche de Daniel Elmiger figurent : la politique linguistique ; l'acquisition et l'apprentissage des langues, la didactique des langues étrangères ; le bilinguisme individuel, social et scolaire (enseignement bilingue) ; la scripturalité, les systèmes d'écriture, l'orthographe ; le langage non sexiste/la féminisation de la langue ; la linguistique des corpus.

Françoise Favart

Università degli studi di Trieste

Françoise Favart est docteur en sciences du langage et en linguistique française. Elle a enseigné la langue et la linguistique française à l'Université de Trente de 2001 à 2019 et est actuellement *professore di seconda fascia* à l'Université de Trieste. Ses principaux axes de recherche concernent la variation linguistique, en particulier la variation telle qu'elle est donnée à lire dans les romans. Ses travaux portent également sur l'analyse du discours politique et sur l'ethos comme stratégie discursive. Les questions liées à la didactique du FLE constituent son troisième axe de recherche au sein duquel s'inscrit la représentation que les étudiants universitaires se font des langues.

Laurent Gajo

laurent.gajo@unige.ch

Université de Genève, École de langue et de civilisation françaises

Laurent Gajo est professeur ordinaire à la Faculté des lettres de l'Université de Genève, où il dirige l'École de langue et de civilisation françaises (français langue étrangère). Linguiste de formation, il s'est spécialisé dans l'analyse de l'interaction en classe bilingue, la didactique du plurilinguisme, la politique linguistique et le plurilinguisme dans la science. Il travaille aussi bien sur les représentations sociales que sur les pratiques discursives.

Jonas Granfeldt

Jonas.Granfeldt@rom.lu.se

Professor of French Linguistics, Centre for Languages and Literature, Lund University, Sweden

His areas of expertise include first and second language development, with a particular focus on French. His research has focused on many different aspects of language acquisition, including developmental sequences and the relationship between L2 development and L2 proficiency. He is currently leading the research project *Learning, Teaching and Assessment of Second Foreign Languages – an Alignment Study on Oral Language Proficiency in the Swedish School Context*.

Laure Anne Johnsen

laure.johnsen@unine.ch

Université de Neuchâtel, Institut de langue et civilisation françaises (ILCF)

Laure Anne Johnsen est maître d'enseignement à l'Université de Neuchâtel, où elle a soutenu son doctorat dans le domaine de la linguistique française et où elle enseigne le FLE. Ses intérêts de recherche portent sur la sémantique, la pragmatique et la syntaxe du français et sur l'enseignement/apprentissage du FLE.

Ann-Birte Krüger

abkruger@univ-fcomte.fr

Université Bourgogne Franche-Comté

Ann-Birte Krüger est sociolinguiste et didacticienne, maître de conférences à l'Inspé de l'académie de Besançon, Université Bourgogne Franche-Comté. Ses recherches actuelles, menées au sein du laboratoire CRIT (EA 3224), portent principalement sur l'accueil des enfants plurilingues à l'école, en France et ailleurs, sur le rapport école-famille ainsi que sur les représentations des langues dans des contextes divers.

Valérie Lecomte

val.lecomte@orange.fr

Docteure en sciences du langage. Université d'Orléans, Laboratoire Ligérien de Linguistique LLL CNRS-Université (UMR-7220)

Les principaux intérêts de recherche de Valérie Lecomte sont: le statut des langues et des variétés dans le contexte scolaire; les représentations des enseignants sur les langues, le français et ses variétés; la sociolinguistique et la didactique du français en milieu plurilingue dans l'espace francophone; les politiques éducatives d'enseignement et la didactique du français à l'école; les pratiques d'écriture et de réécriture au cours des apprentissages.

Marie-Thérèse Note Springer

mt.note@hispeed.ch

Professeure de français (ayant travaillé pendant huit ans dans un gymnase du canton de Lucerne)

Professeure agrégée d'économie-gestion, Marie-Thérèse Note Springer a effectué un master de FLE à l'Université de Nantes. Ses principaux intérêts de recherche concernent des questions didactiques et sociolinguistiques liées au bi-/plurilinguisme ainsi que la place des langues dans les relations de travail.

Jean-François de Pietro

Jean-Francois.dePietro@irdp.ch

Collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), Neuchâtel

Linguiste et ethnologue de formation, ses principales recherches portent sur l'enseignement et l'apprentissage du français, sur les représentations langagières des élèves, sur l'analyse sociolinguistique des situations plurilingues et sur les démarches d'éveil aux langues. Il a été président de l'*Association suisse de linguistique appliquée* (VALS-ASLA, 1997-2005), vice-président de l'*Association internationale pour la recherche en didactique du français* (AIRDF, 2010-2019), membre de la Délégation à la langue française de Suisse romande, etc. Il est membre du comité éditorial de la revue *Babylonia* et expert pour diverses revues.

Alexei Prikhodkine

Alexei.Prikhodkine@unige.ch

Chargé d'enseignement, Université de Genève, École de langue et de civilisation françaises (ELCF)

Ses travaux de recherche portent sur l'appropriation de la variation sociolinguistique, avec un focus sur les processus idéologiques impliqués dans la construction de locuteur légitime. Il est auteur de *Dynamique normative du français en usage en Suisse romande* (L'Harmattan, 2011) et co-éditeur de *Responses to language varieties. Variability, processes and outcomes* (John Benjamins, 2015).

Verónica Sánchez Abchi

veronica.sanchez@irdp.ch

Collaboratrice scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp), Neuchâtel

Verónica Sánchez Abchi est titulaire d'un doctorat en linguistique, dans le domaine de la didactique des langues. Dans le cadre d'un projet du FNS, elle s'est intéressée aux processus d'acquisition, enseignement et apprentissage des langues d'origine dans des contextes multilingues. Actuellement, à l'IRDp, elle travaille sur l'évaluation des langues (L1 et langues étrangères), en articulation avec la didactique de ces langues.

Susan Sayehli

susan.sayehli@biling.su.se

Senior lecturer, the Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University, Sweden

Her research has focused on the acquisition of second languages and the factors affecting it. Particularly, she is interested in how the different languages a person knows affect each other in learning, producing and comprehending a language. Currently, she is working on a research project on learning, teaching and assessment of second foreign languages in the Swedish school context.

Nathalie Thamin

nathalie.thamin@univ-fcomte.fr

Université Bourgogne Franche-Comté

Nathalie Thamin est enseignante-chercheuse en sciences du langage à l'Université de Franche-Comté, au sein du Centre de recherches interdisciplinaires et transculturelles (CRIT, EA 3224), et chercheure associée au LIDILEM, Université Grenoble Alpes. Ses recherches actuelles, inscrites en sociolinguistique et didactique des langues, portent sur la scolarisation et la socialisation langagière des enfants allophones-bilingues émergents à l'école maternelle ainsi que sur les familles en situation de migration.

Eva Waltermann

eva.waltermann@edu.ge.ch

Département de l'Instruction Publique, Genève

Eva Waltermann a effectué sa thèse de doctorat à l'Université de Genève autour de la thématique des représentations du savoir disciplinaire dans l'enseignement des langues étrangères. Elle s'intéresse particulièrement aux représentations qu'évoquent les enseignants à propos de différentes langues et à la façon dont ces représentations s'inscrivent dans le cadre plus large du traitement didactique des savoirs linguistiques. Elle enseigne également dans une école publique du canton de Genève.



Quelles sont les représentations que les élèves qui étudient une langue à l'école se font de cette langue et des autres langues qui constituent leur environnement langagier ? Comment les enseignements qui leur sont prodigués leur (re)présentent-ils ces langues ? Plus généralement, dans quelle mesure les représentations langagières véhiculent-elles des stéréotypes, des préjugés, portant sur les langues enseignées ? Et quel est le rapport à ces langues de leurs enseignant·es ? Enfin, et surtout, quel est finalement l'impact de ces représentations – qui circulent ainsi de la société à la classe, des instructions officielles aux manuels, de la formation des enseignant·es à leurs pratiques – sur l'apprentissage de ces langues ?

Cet ouvrage aborde, dans des contextes diversifiés, ces questions qui nous interrogent sur la place qui doit être faite, dans les différentes institutions dédiées à la formation, aux représentations que chacune et chacun d'entre nous se fait des langues, de leur apprentissage, des régions où elles sont parlées et des gens qui les parlent. Il vise également à ouvrir quelques pistes didactiques à l'intention des différents publics concernés.