

De Pietro, Jean-François, Conti, Virginie & Johnsen, Laure Anne. (2019). Introduction. In V. Conti, L. A. Johnsen & J.-F. De Pietro (dirs), *Des mots et des langues qui nous parlent...représentations langagières, enseignement et apprentissage* (pp. 9-22). Neuchâtel : IRDP.

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.

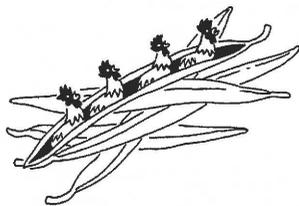
Ces questions ont certes déjà fait l'objet de diverses études (par exemple Allal et Davaud, 1978; Candelier et Hermann-Brenneke, 1993; Moore, 2001; Muller, 1997; etc.). Mais, d'une part, elles restent relativement peu prises en compte dans les manuels et démarches d'enseignement et, d'autre part, la 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 (IRD) et le Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM) 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 (IRD) 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'IRD qui avait édité les actes qui allaient naître de l'évènement (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'IRD 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'IRD 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 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 *glottophobie*, 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

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).

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).

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.

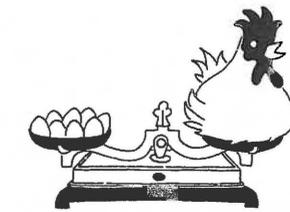


cafard

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* (CIP, 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.



pondéral

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.

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

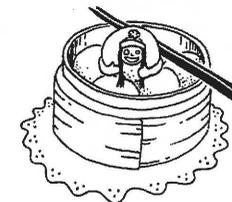
- Allal, L. & Davaud, C. (1978). *Attitudes des élèves du cycle d'orientation de Genève à l'égard de l'apprentissage de l'allemand*. Genève: Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- Blanchet, Ph. (2016). *Discriminations: combattre la glottophobie*. Paris: Textuel.
- Cain, A. & De 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

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

- 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

Ma puce – Je rencontre souvent la phrase « ma puce » comme geste d'affection. Mais je ne la trouve pas très jolie, parce que la traduction littérale c'est le parasite, l'insecte assez dégoûtant.

- 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.