ISSN 2258-1510

Études en Didactique des Langues
Foreign Language Learning and Teaching Research

N° 28

Représentations

&

stéréotypes

2017

EDL
IUT A – Université Toulouse III
115 B route de Narbonne - 31 077 Toulouse Cédex 4
Tél.: 05 62 25 80 43 - Fax: 05 62 25 80 46
edl@lairdil.fr – http://www.lairdil.fr

La revue *EDL (Études en Didactique des Langues)* se veut le miroir de la recherche universitaire en didactique des langues, notamment dans le domaine LANSAD. Si elle privilégie les thématiques propres à l'enseignement supérieur, elle n'en demeure pas moins ouverte aux contributions pertinentes relatives aux autres cycles d'enseignement. *EDL* s'intéresse en particulier aux problématiques de nature à enrichir le débat théorique. Son ambition étant de servir de support aux enseignants de langues dans leur ensemble, elle met l'accent sur la recherche de terrain comme la recherche-action, la recherche-développement ainsi que l'analyse de pratiques pédagogiques innovantes.

Numéros disponibles d'*EDL (ex-Les Après-midi de LAIRDIL)*

1. *The Problems of Oral Testing. What Did you Say?*
2. *Autonomous Learning of Vocabulary Through Extensive Reading*
3. *Film, TV and Videotapes in EFL* (épuisé – disponible en ligne)
4. *Aspects of Fluency and Accuracy*
5. *Maximizing the Value of Jigsaw Activities*
6. *Ten Top Principles in the Design of Vocabulary Materials*
7. *Spécial recherche*
8. *Questions d'articles: l'article scientifique* (épuisé – disponible en ligne)
9. *La culture*
10. *La pratique didactique du multimédia*
11. *L'interaction orale*
12. *Stratégies d'apprentissage*
13. *La communication interculturelle*
14. *Le suivi des apprenant/es par les systèmes numériques*
15. *EMILE: l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère*
16. *Le genre et/ou le jeu*
17. *Didactique des langues, didactique des sciences*

Numéros disponibles d'*Études en didactique des langues (EDL)*

18. *L'espace en didactique des langues*
19. *De l'anglais oral*
20. *Quelle grammaire en LANSAD?*
21. *Transversalités*
22. *Contrôle vs. autonomie*

23-24. *Les aspects affectifs dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*

25. *Humour*
26. *L'écrit en LANSAD et en FLE*
27. *Nouvelles voies/Nouvelles voix*

Les Cahiers Pédagogiques de LAIRDIL – Pédagogie des langues étrangères

Voir site.

Pour commander ou pour faire une proposition de contribution

http://www.lairdil.fr/revues-edl-et-cahiers-pedagogiques-290.html

Comité de lecture
pour ce numéro

Joëlle ADEN – Marie-Lise ASSIER – David BANKS
Khadoudja BELKHENCHIR – Jean-Claude BERTIN – Sue BIRCH
Françoise BONNET – Michèle CATROUX – Cristelle CAVALLA
Ray COOKE – Rebecca DAHM – Marie-Christine DEYRICH
Chantal DOMPMARTIN – Christine DUALÉ – Karine DUVIGNAU
Corinne FRANÇOIS-DENÈVE – Pierre FRATH – Marie-Hélène FRIES
Claudine GARCIA-DEBANC – Emmanuelle GARNIER
Claudie GOURG – Laura HARTWELL – Francisco JIMENEZ
Hélène KNOERR – Lutz KÜESTER – Férida LAKHDAR BARKA
Hammi LAKHDAR BARKA – Jean-Rémi LAPAIRE – Catherine LISAK
Dominique MACAIRE – Jean-Paul NARCY-COMBES
Marie-Françoise NARCY-COMBES – Anne-Marie O'CONNELL
Claudine PEYRE – Christian PUREN – Françoise RABY
Jean-Jacques RICHER – Annick RIVENS MOMPEAN
Yvon ROLLAND – Cédric SARRÉ – Martine SCHUWER
Jocelyne SOURISSEAU – Claire TARDIEU – Michel VAN DER YEUGHT
Dominique VINET – Anne-Marie VOISE – Annalisa ZANOLA

Rédactrice en chef et responsable d'édition: **Nicole Décuré**
Comité éditorial: **Claire Chaplier, Karine Duvignau,**
Nolwena Monnier, Anne-Marie O'Connell

© Association EDL (loi 1901) mai 2017

Sommaire

Introduction **7**

Les représentations sociales: éléments théoriques et applications possibles à la didactique des langues et cultures
Noëlle GROULT 9

Partie 1 – **Représentations** 29

Grammaire et représentations: un éclairage précieux
Françoise ABDEL FATTAH 31

Arrêt interculturel sur images: les représentations en classe de français langue seconde
Valérie AMIREAULT 47

La place de l'ethnicité au sein du champ de l'enseignement/apprentissage du français
Salima EL KAROUNI 59

La culture pour mieux rencontrer l'autre? Mythes et réalités
Véronique LEMOINE-BRESSON & Virginie TRÉMION 81

Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue
Slavka POGRANOVA, Béatrice BRAUCHLI & Daniel ELMIGER 97

Partie 2 – **Stéréotypes** 113

Pisteurs de croyances: pratiques et formation initiale du premier degré
Séverine BEHRA & Dominique MACAIRE 115

Les langues océaniennes et le.s plurilinguisme.s
Véronique FILLOL 137

Représentations stéréotypées dans le discours des futurs enseignants
Vera DELORME & Laura NICOLAS 151

Stéréotypes et variations dans les représentations de langues étrangères chez les enseignants
Eva WALTERMANN 163

Résumés/Abstracts 187

Introduction

Les représentations sociales: éléments théoriques et applications possibles à la didactique des langues et cultures

Noëlle GROULT
Docteure
Département de Linguistique Appliquée
Centre d'Enseignement de Langues Étrangères
Université Nationale Autonome du Mexique

Introduction

En 1992, au cours de son discours d'ouverture de la Première Conférence Internationale sur les Représentations Sociales à Ravello, en Italie, Serge Moscovici a affirmé: "Je ne peux m'empêcher de penser que la vie d'un sujet de recherche oscille entre cinq et dix ans et ensuite il tombe dans l'abandon. Nous sommes surpris et même troublés que le nôtre soit une exception"[1]. Vingt-cinq ans après cette déclaration et cinquante-cinq ans après sa première présentation, on peut dire, sans crainte de se tromper, que la Théorie des Représentations Sociales (TRS) a toujours le vent en poupe. Depuis que Moscovici l'a formulée en 1961, l'intérêt des chercheurs n'a cessé de croître. Différents laboratoires de recherche l'ont approfondie: ils ont proposé de nouveaux outils pour sa mise en pratique et ils ont élargi son éventail d'applications à une multitude de domaines. Elle s'est retrouvée à l'intersection de différentes disciplines qui l'ont enrichie et qu'elle a elle-même enrichies.

Dans ce texte, nous allons tout d'abord exposer les origines de la théorie, ainsi que les auteurs qui ont influencé Moscovici. Puis, nous expliquerons ses grandes lignes, ses aspects les plus importants et les écoles qui s'y sont intéressées. Finalement, nous réfléchirons sur l'utilité et les applications possibles de cette théorie en didactique, aussi bien en formation des professeurs que dans les classes de langues étrangères.

[1] "I cannot help noticing that the life duration of a theme of research ranges from five to ten years, after which it drops out. We are surprised, even disturbed, that ours should be an exception". Conférence inaugurale, Première Conférence Internationale sur les Représentations Sociales, Ravelo, Italie, 1992.

Les origines de la TRS, sa formulation et les sources d'inspiration de Moscovici

C'est en 1961 que Serge Moscovici, jeune chercheur d'origine roumaine exilé en France, présente pour la première fois sa théorie des représentations sociales, à partir d'une vaste étude de doctorat sur la vision qu'avaient les Français de l'époque de la psychanalyse. Pour ce travail, il mène des entretiens avec des sujets de diverses origines: intellectuels, ouvriers, étudiants, hommes, femmes, de gauche et de droite; il s'attache aussi à étudier ce que produit la presse de toutes tendances à ce sujet. Il en résulte une réflexion fondamentale car elle va lui permettre de formuler la nouvelle théorie et, en même temps, de prendre du recul vis-à-vis de certaines sources de son inspiration.

En effet, d'un côté Moscovici a reconnu dans des écrits postérieurs (1989, 2008) l'influence qu'ont exercée sur sa pensée des chercheurs comme Lévy- Bruhl, Freud, Piaget et Vygotski. De Lévy-Bruhl, sociologue et philosophe (1857-1939), il a adopté l'idée qu'il n'y a pas de représentation vraie ou fausse: la représentation est adéquate en fonction de la société et du moment où elle se trouve. Cela éliminait le concept d'infériorité attribué aux sociétés primitives, considérées d'un point de vue européen. La manière dont Freud a étudié comment les enfants s'approprient les idées sur la sexualité – empreintes de mystères, non-dits et incompréhension – l'a aidé à comprendre comment l'on passe de la sphère individuelle à la sphère sociale et comment une représentation peut être, en même temps, sociale et individuelle. Piaget lui a fait voir comment nous acquérons des connaissances et comment nous nous intégrons petit à petit dans la société dont nous acceptons les valeurs. Finalement, Vygotski lui a montré l'importance du contexte culturel et historique sur le développement de la personnalité et les représentations.

D'un autre côté, bien qu'il reprenne le terme de représentation utilisé par le sociologue Durkheim à la fin du XIX^{e} siècle, Moscovici lui confère un autre sens et d'autres caractéristiques, ne serait-ce que par le fait de qualifier cette représentation de sociale et non plus de collective. Il est intéressant de mentionner que Durkheim et Moscovici ont tous les deux vécu à une époque où les convulsions sociales étaient à l'ordre du jour: pour Durkheim, la fin de la guerre franco-prussienne, la troisième République, l'amnistie aux Communards, l'affaire Dreyfus, l'avènement de la sociologie et le positivisme; pour Moscovici, les mouvements de rébellion sociale comme mai 68, la libération des femmes, les revendications de minorités et, en outre, le retard des recherches en psychologie en Europe en comparaison avec ce qui se faisait aux États-Unis, ainsi que l'opposition au behaviorisme. Le tableau suivant reprend les idées exposées par De Alba (2004) et résume les différences entre les conceptions de la nature des représentations de ces deux penseurs.

Représentations collectives (Durkheim)	Représentations sociales (Moscovici)
Les objets d'étude sont les grandes productions de la société, les expressions d'une super spiritualité considérées comme des faits sociaux, indépendantes de l'individu.	Les objets d'étude sont la psychologie sociale du savoir, la construction de la pensée sociale, la création de théories naïves pour interpréter le monde et agir en conséquence.
Représentations = produits sociaux généraux déterminés de façon externe à l'individu.	Représentations = produits et processus de construction sociale de la réalité.
Entités presque tangibles, visibles dans les mythes, les croyances, les religions.	Entités presque tangibles, visibles dans la vie quotidienne à partir de mythes et de croyances.
Le sujet ne compte pratiquement pas, il est dominé par les grandes productions sociales.	Le sujet est créatif, il dispose d'une marge d'originalité et de créativité, il peut combiner les savoirs.
Les représentations sont statiques, figées et pré-établies.	Les représentations sont générées, dynamiques et acquises.
Elles renvoient à des formes archaïques ou primitives de la pensée sociale.	Elles renvoient à la vie actuelle, elles intègrent constamment de nouvelles connaissances.
Elles ressemblent à des cosmovisions ancrées dans un passé lointain.	Elles servent à appréhender et comprendre un monde complexe dans le présent.
On les étudie à partir des structures et institutions sociales.	On les étudie à partir des individus, des groupes et institutions sociales.
Leurs objectifs sont de développer une sociologie scientifique pour étudier les faits sociaux qui ont une existence propre, en dehors des individus.	Leurs objectifs sont de récupérer les connaissances populaires, d'étudier la vie quotidienne, dans la vision d'une "anthropologie du monde moderne".

Tableau 1 – **Représentations collectives/ représentations sociales (d'après De Alba, 2004)**

Les différences les plus importantes entre les deux positions sont que, d'un côté, les représentations sont figées et, de l'autre, elles sont dynamiques et changeantes. Par ailleurs, le rôle et l'importance octroyés à la société et aux individus sont tout à fait différents puisque, dans le cas de Durkheim, la société impose les représentations et les individus s'y soumettent, alors que dans la théorie de Moscovici, les sujets utilisent la communication et l'interaction pour former ou transformer les représentations. Moscovici se penchera plus tard, et jusqu'à la fin de sa vie, sur la place des individus dans la genèse des transformations sociales, en grande partie à cause de son propre parcours de vie en tant qu'exilé, poursuivi et membre d'une minorité juive, paysanne et anti-communiste, dans sa patrie d'origine (Moscovici & Lage, 1976; Moscovici & Personnaz, 1980).

Les grandes lignes de la théorie des représentations sociales

Qu'est-ce qu'une représentation sociale?

Commençons par mentionner que, selon Markova (2003), qui reprend la définition du *Petit Robert*, le mot représentation existe en français depuis le XIII^{e} siècle et signifie représenter ou montrer quelque chose aux yeux des autres, comme au théâtre où ce que l'on montre reflète une réalité qui est absente.

Il est important aussi de signaler les confusions fréquentes qui se produisent au niveau des termes. En effet, on rencontre dans les textes qui ont trait aux

représentations, que ce soit des articles théoriques ou des rapports de recherche, des mots comme stéréotype, opinion, croyance, idéologie, attitude ou image qui sont utilisés comme synonymes de représentation. Cependant, chacun a son sens particulier et, bien qu'ils aient des points en commun, il ne faut pas les confondre. Disons, par exemple, que les opinions et les stéréotypes peuvent être inclus dans une représentation mais les attitudes sont, comme nous le verrons plus loin, une des dimensions de la représentation. Ainsi, selon Mannoni (1998), les stéréotypes et les préjugés sont élaborés par les groupes et reflètent donc leur point de vue, à un moment donné, sur un objet particulier. Le préjugé est comme une convention sociale, alors que le stéréotype est une image mentale, stable qui résiste aux changements. Par ailleurs, l'opinion est, "de façon générale, d'un côté une formule empreinte d'une valeur sociale que le sujet accepte, de l'autre une prise de position face à un problème, spécifique et qui a un sens social" (Moscovici, 1961: 44). Elle rentre dans le processus de formation des stéréotypes et des attitudes. D'après Fishbein & Ajzen (1975), les croyances sont des représentations de l'information sur un objet, une personne ou un groupe que l'on associe à une caractéristique attendue. Elles sont rigides et difficiles à transformer. Elles peuvent être découvertes à partir de ce que les sujets disent ou font. Quant à Pajares (1992), il mentionne une série de mots qui sont utilisés comme synonymes de croyance: systèmes d'attitudes, jugements, axiomes, opinions, théories implicites, explicites ou personnelles, stratégies d'action, processus mentaux, stratégies sociales. Ces mots font plus référence, en général, à des constructions personnelles. Dans cette même perspective, des chercheurs comme Clark & Peterson (1990), Rodrigo, Rodriguez & Marrero (1993), ainsi que Schön (1998) ont travaillé sur le mode de pensée du professeur: celui-ci prend des décisions qui vont guider ses actions à partir de théories implicites, de ses connaissances antérieures, de son vécu personnel. Il peut modifier ses pratiques en fonction des résultats obtenus. Finalement, Moscovici (1961: 45-46) définit l'image comme "un reflet interne d'une réalité externe, copie fidèle dans l'esprit de ce qui se trouve dehors, c'est une reproduction passive". Par ailleurs, certains auteurs (Moscovici, Mugny & Pérez, 1991; Van Dijk, 1999) pensent que l'idéologie englobe les représentations qui en seraient des manifestations concrètes. Pour eux, la perception semble alors rester à un niveau plus personnel.

Il est important de mentionner qu'une des idées fondamentales de Moscovici était de revendiquer l'importance du savoir issu des connaissances populaires ou du sens commun, du bon sens. La TRS s'est basée en partie sur ce genre de savoir qui est présent dans les conversations de la vie quotidienne mais aussi dans les contes, les mythes, les proverbes. Ce savoir est retransmis de génération en génération grâce à l'interaction et la communication sociales et donc par l'intermédiaire du langage et du discours des individus. C'est lui qui, très souvent dans un premier temps, sert aux individus et aux groupes auxquels ils appartiennent à pouvoir aborder, comprendre et dominer les nouveaux phénomènes qui les inquiètent et les déstabilisent. Pensons, par exemple, à l'apparition du sida, aux nouvelles technologies ou, récemment, au mariage entre personnes de même sexe, et dans

notre domaine de travail, à l'introduction des nouvelles technologies et leur application dans l'enseignement des langues.

Pour Moscovici, une représentation sociale est une forme particulière et spécifique de compréhension de la réalité qui nous entoure. On peut la considérer comme une grille de lecture du contexte de notre vie quotidienne. C'est un acte de construction de théories collectives qui aboutit à des systèmes d'opinions et de croyances propres à une culture et à un groupe, à un moment et un endroit donnés au sujet de phénomènes inscrits dans leur réalité (De Alba, 2004). Cette représentation va toujours être de quelqu'un (un groupe, un individu) au sujet de quelque chose et va se construire grâce au contact avec les autres (à partir de conversations, de lecture de documents, de l'écoute de débats, etc.). Moscovici a représenté cette relation par le schéma suivant:

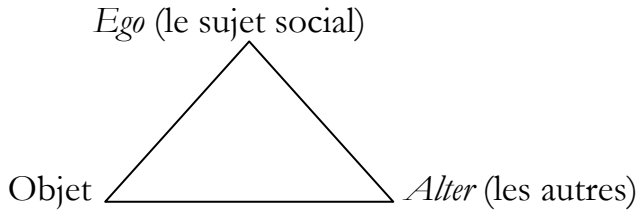

Schéma 1 – **Construction d'une représentation sociale**

La représentation est un processus actif au cours duquel les objets se transforment en symboles, en signaux de la pensée et qui permet d'arriver à un consensus sur un langage commun au sujet d'un nouvel objet pour, en quelque sorte, l'apprivoiser, le connaître et le rendre familier.

Les dimensions des représentations sociales

Moscovici (1961) a proposé trois dimensions inhérentes à une représentation sociale. La première, et celle qui a été la plus étudiée, est l'attitude qui est interne au sujet mais peut s'inférer des actions ou des prises de position. Elle va d'un pôle négatif à un pôle positif et on peut l'analyser à partir des réponses observables sur le plan cognitif (centrées sur les informations ou les croyances), sur le plan affectif (centrées sur les sentiments ou les émotions) et sur le plan comportemental (centrées sur les intentions d'agir). La deuxième dimension est l'information qui est en relation avec l'organisation des connaissances que possède un groupe au sujet d'un objet social. Elle implique les contenus d'une représentation, elle peut varier en qualité et en quantité en fonction des sources auquel le sujet a accès et, dans certains cas, elle peut être remplacée par l'inférence. Finalement, le champ de la représentation nous renvoie à l'idée de modèle social qui proposerait un contenu concret ainsi qu'un nombre limité de propositions sur l'objet de la représentation. Ces éléments sont organisés dans une hiérarchie qui les articule et les incorpore aux connaissances antérieures.

Ainsi, on peut comprendre l'influence des représentations sociales en didactique des langues et cultures puisque les individus et le groupe auquel ils appartiennent ne peuvent échapper à leur influence, même s'ils ont une certaine marge d'action. Nous pensons, par exemple, aux attitudes que l'on peut observer

chez les autres et chez soi-même. Certains ont tendance à favoriser un genre d'élèves, un type de matériel ou de techniques en classe. En sont-ils conscients, y ont-ils réfléchi? Par ailleurs, on sait bien que les formations des enseignants sont diverses et donc les informations qu'ils possèdent sur la psychologie des apprenants, les méthodologies disponibles, les ressources technologiques utiles sont aussi de qualité différente et en quantité variée. En outre, quelle est la vision des professeurs sur la profession? Est-ce une mission, un travail quelconque? Cela aura aussi une influence définitive sur les pratiques en classe. Finalement, il y a des représentations partagées dans les institutions d'éducation et dans la société sur les langues et ce qu'elles représentent (langue utile ou pas, difficile à apprendre ou pas), le statut des professeurs, l'importance des études. Tous ces éléments auront aussi une influence sur les enseignants, les élèves et les institutions selon leur passé, leur contexte social, le moment vécu. Ces représentations, comme nous l'avons vu, sont difficiles à changer et le premier pas sera d'y réfléchir pour trouver les stratégies adéquates afin d'arriver à l'objectif poursuivi: l'apprentissage de la langue étrangère.

La formation et les transformations des représentations sociales

Álvarez (2004) a émis l'idée que les représentations sociales sont élaborées par un comité de décisions collectives où chaque proposition individuelle est reliée à l'action du groupe et où chacun peut donner son opinion et en changer; en outre, chaque acteur sait que les autres peuvent avoir des opinions différentes de la sienne.

De leur côté, Wagner & Elejabarrieta (1996) ont conu un modèle sociogénétique à partir duquel ils expliquent le surgissement d'une représentation au cours de plusieurs phases:

- apparition d'un objet inconnu dans le contexte d'un groupe;
- l'objet devient important car il provoque de l'angoisse, de l'intérêt;
- il suscite un processus de communication collective qui élabore et organise les connaissances;
- la représentation prend forme.

On voit alors que le moteur essentiel pour la création d'une représentation est l'incertitude, la recherche de savoirs pour compenser une certaine ignorance sur un phénomène particulier. En conséquence, les membres du groupe social vont nommer et catégoriser les différents aspects du phénomène, leur attribuer des caractéristiques à partir des expériences et des facteurs sociaux qui sont communs au groupe, grâce à l'interaction et la communication.

Selon Jodelet (1989: 47),

> Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il nous pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations.

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, les nouvelles situations qui surgissent à partir de la mondialisation changent constamment la donne. Ainsi, dans bien des pays, les statuts et les représentations des langues changent, selon qu'elles sont perçues, par exemple, comme la langue de la

colonisation ou la plus utile pour le futur professionnel des étudiants, que ce soit le français, l'anglais ou le japonais, pour en citer quelques-unes. Cela provoque évidemment bien des discussions et des échanges à tous les niveaux. Par exemple, dans le cas du Mexique, les enseignants de français, accompagnés de ceux d'italien et d'allemand, mènent une lutte ardue pour que l'anglais ne devienne pas la seule langue enseignée dans les lycées, sous prétexte que c'est la langue universelle aujourd'hui.

La formation d'une représentation implique trois phases (Moliner, 2001) qui provoquent différents processus: sociocognitifs au moment où la représentation se forme en tant que telle, ainsi que des mécanismes de défense quand elle est stabilisée ou en voie de transformation. La première phase serait une période d'émergence au moment où le nouvel objet surgit, de même que de nouvelles connaissances à son sujet. Elle peut être plus ou moins longue en fonction de la quantité d'informations disponible et les possibilités d'interaction. La deuxième phase est celle de la stabilité quand il existe déjà un consensus quant aux informations accessibles et à leur organisation. C'est le moment où les fonctions de la représentation sont en pleine apogée. La phase finale de transformation apparaît quand la représentation ne remplit plus ses fonctions ou quand un phénomène vient changer la situation.

Dans le cadre de la didactique des langues et cultures, on peut avancer l'hypothèse que la représentation de l'enseignement des langues est passée par ces différentes étapes lorsqu'il y a eu des transformations, plus ou moins rapides, plus ou moins brusques, dans les méthodologies au cours du temps. Ainsi, les critiques du behaviorisme ont fait réfléchir à la pertinence des exercices structuraux, par exemple, et cela a fini par déboucher sur l'approche communicative. L'accès de plus en plus facile aux nouvelles technologies est en train de changer de nos jours la manière d'envisager l'enseignement en classe.

Les représentations peuvent évoluer car les circonstances et les manières d'aborder les faits sociaux changent. En général, cette évolution est progressive. Elle peut cependant être brusque si un phénomène très marquant interrompt l'inertie sociale. Très souvent, la transformation est graduelle car les individus résistent aux changements qui modifient leur cadre de pensée (Abric, 1994) puisqu'ils impliquent un coût élevé du point de vue cognitif. De plus, si une représentation est stable, elle est très utile dans l'optique d'une vie sociale sans soubresauts car les groupes vivent dans le consensus.

Les fonctions des représentations sociales

Moscovici résume brièvement les fonctions des représentations sociales: "Les représentations sociales sont un mode de connaissance particulier, dont la fonction est d'élaborer des comportements et de permettre la communication entre les individus" (1961: 26). Voilà, en un très court résumé, quelles sont les fonctions des représentations. La définition donnée par Jodelet (1989: 53) est aussi très généralement acceptée et elle donne une perspective plus complète de l'utilité des représentations.

> Une forme de connaissance, courante, dite "de sens commun", caractérisée par les propriétés suivantes: 1. elle est socialement élaborée et partagée; 2. elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéel) et d'orientation des conduites et communications; 3. elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné.

En outre, on peut renforcer ces notions en suivant Moliner (2001) qui explique qu'une représentation sert à intégrer les connaissances du monde dans des cadres compréhensibles pour les individus, à garantir les relations entre les groupes et à contribuer à la formation des identités sociales. C'est bien pour cette raison que nous avons tendance à accepter les déclarations ou prises de position de notre propre groupe – et à leur octroyer plus de poids – qu'à celles d'un autre car cela nous aide à sentir que nous faisons bien partie d'un ensemble d'individus avec lesquels nous avons des points communs. Finalement, elle sert à évaluer le contexte social et en conséquence à prévoir les tâches à accomplir et les actions des différents acteurs sociaux ainsi qu'à les justifier *a posteriori*.

D'après Moscovici & Farr (1984), nous faisons plus appel à la mémoire qu'à la déduction, au passé qu'au présent, à l'image qu'à la réalité, pour mettre en marche toutes les fonctions d'une représentation. On utilise aussi les prototypes et la généralisation, de même que le fait de nommer les objets pour mieux les appréhender et pouvoir les insérer dans un contexte plus ou moins connu et familier. On arrive ainsi à ce que les membres d'un groupe qui ont la même représentation se forgent un code commun, tant au niveau langagier qu'au niveau des actions.

L'objectivation des représentations sociales et leur ancrage

Pour qu'une représentation puisse se former, il faut que les informations disponibles pour les individus passent par deux processus. Le premier est l'objectivation qui rend concret et matériel ce qui est abstrait et intangible. Ce processus donne aux individus l'impression que leur discours sur le monde n'est pas une construction intellectuelle mais simplement le reflet de la réalité qui les entoure. Les sujets réalisent une série d'actions: ils font une sélection des informations qui surgissent au sujet du phénomène perturbateur et ils réorganisent les connaissances; ils les extraient du contexte et finissent par concevoir un noyau central. Le schéma qu'ils obtiennent remplace la réalité et les aide à comprendre le nouveau phénomène et à pouvoir le dominer. L'objet de représentation passe d'un état culturel à un état naturel, d'un schéma conceptuel à un schéma figuratif réel. Par ailleurs, Moscovici (1961) explique que l'ancrage est l'insertion d'une science dans une hiérarchie de valeurs et d'opérations réalisées par la société et qui intègre l'objet de représentation dans le système de pensée préexistant. Il est utile pour que le groupe puisse créer un cadre commun de références. De plus, il classifie, nomme et organise le contexte.

Selon Mugny, Quiamzade & Tafani (2001), il existe différents ancrages: un ancrage cognitif qui intègre l'objet de représentation aux connaissances antérieures,

un ancrage social qui implique le positionnement symbolique de l'objet, un ancrage psychologique inscrit dans des systèmes de valeurs et croyances, un ancrage psychosociologique à l'intérieur de relations de groupes et, finalement, un ancrage sociologique qui insère la situation des individus dans un métasystème de relations de production et de pouvoir symbolique. L'ancrage permet (Doise & Palmomari, 1986) d'incorporer un élément qui nous est étranger et qui représente un problème dans le réseau de catégories qui nous sont familières et donc de pouvoir y faire face en le considérant comme partie d'une catégorie que nous connaissons.

La structure des représentations sociales: le noyau central et les éléments périphériques

Abric élabore, en 1984, la théorie du noyau central et des éléments périphériques qui reprend l'idée du noyau figuratif de Moscovici (1961), en la transformant et en l'enrichissant. Pour lui, les représentations sont organisées autour de quelques éléments centraux regroupés dans la structure qu'il appelle noyau central et qui a deux fonctions essentielles: l'une est de produire du sens grâce aux autres structures cognitives de la représentation qui acquièrent une valeur spécifique pour les individus, l'autre est d'organiser tous les éléments périphériques de la représentation autour de ce noyau et de déterminer les relations entre eux. Le noyau permet aux individus de se mettre d'accord sur la définition de l'objet de représentation.

Selon deux images bien acceptées, le noyau serait comme un aimant qui attire avec plus ou moins de force les éléments périphériques qui lui servent de pare-chocs. Ce sont eux qui vont changer le plus rapidement selon les circonstances externes alors que le noyau résiste beaucoup plus longtemps aux transformations. Ces éléments sont aussi ceux qui indiquent les lignes de conduite pour l'action et les pratiques. On se trouve face à une autre représentation une fois que le noyau central change. Par ailleurs, on peut rencontrer deux représentations différentes car leurs noyaux centraux ont des contenus différents, même si elles ont des éléments périphériques en commun. Cela est lié aux variations individuelles, aux circonstances particulières ou aux diverses optiques des acteurs sociaux.

Le noyau central se forme d'abord à partir de l'objectivation puis de l'ancrage. Il est déterminé par l'objet, la relation sujet/objet et le système de valeurs présent dans les normes sociales. Une fois consolidé, le noyau acquiert un statut d'évidence qui n'est pas remis en question (Guimelli, 2004). On comprend ainsi pourquoi il est difficile qu'il puisse changer facilement et rapidement. En revanche, les éléments périphériques, qui sont plus flexibles, acceptent les transformations grâce à deux mécanismes. Le premier est la rationalisation qui mène les individus à minimiser la contradiction qui a surgi dans les circonstances externes, ou bien pour en changer le sens. L'autre est la réfutation qui nie l'existence de l'élément perturbateur ou qui lui oppose une autre information.

Les groupes de travail

Bien qu'elle se soit développée dans un premier temps en France, la TRS a ensuite été travaillée en Angleterre (avec Farr, Miles Hewstone, Duveen, Markova),

en Autriche (avec Wagner), en Italie (avec Palmomari, De la Rosa, Carrugati), en Espagne (avec Ibáñez, Paez) puis en Amérique latine, spécialement au Mexique, au Venezuela, en Argentine et au Brésil.

Etant donné que les représentations sociales se forment en fonction des problèmes ou des nouveaux phénomènes qui surgissent à un moment donné et dans un contexte précis, les centres d'intérêt changent. Ainsi, en Europe, il y a eu, au tout début des recherches dans ce domaine, beaucoup de travaux sur l'enfance, la maladie, le monde du travail. Puis de nouveaux sujets ont attiré l'attention des chercheurs: le marketing, les nouvelles technologies, l'alimentation bio, mais en Amérique latine les regards se sont tournés vers des problèmes comme l'identité, la démocratie, la violence et la justice. L'écologie, les relations intrafamiliales et l'éducation semblent être des sujets qui intéressent beaucoup de groupes d'experts.

L'élargissement de la théorie et les différentes lignes de recherche qui sont apparues ont mené à la consolidation de groupes de travail qui se sont intéressés à une démarche méthodologique spéciale ou à l'investigation de certaines données.

Autour de Moscovici, le modèle sociogénétique

Une fois la TRS formulée et acceptée, de nombreux chercheurs ont travaillé avec Moscovici à Paris, par exemple Jodelet ou Herzlich. Leur recherche suivait le modèle sociogénétique qu'avait présenté Moscovici. Rappelons que celui-ci se base sur trois principes fondamentaux. Quand un phénomène inconnu surgit, il y a peu d'information à son sujet pour que les acteurs sociaux puissent le comprendre; en outre cette information est incomplète, c'est ce que Moscovici (1961) appelle "la dispersion de l'information". L'inquiétude et le bouleversement provoqués par le nouvel objet incitent aux débats, aux discussions et à une activité cognitive intense pour maîtriser la situation: c'est le phénomène de " pression à l'inférence". Finalement, il apparaît des positions majoritaires qui vont mener à un consensus favorisé par le fait que les acteurs donnent la priorité à certaines manifestations ou des aspects particuliers. C'est le phénomène de " focalisation". Voilà, en peu de mots, la description de ce modèle qui a servi de point de départ à un courant de recherches qui s'est attaché à décrire les représentations sociales vues comme des systèmes de significations qui montrent les rapports entre les sujets et le monde dans lequel ils vivent. Le langage y tient une place très importante puisqu'il est le véhicule des communications qui servent à la formation des représentations. C'est pour cette raison que les chercheurs rassemblés autour de Moscovici ont travaillé dans une optique ethnographique, en utilisant très souvent l'analyse du discours, l'observation, les entretiens et les enquêtes.

Autour d'Abric, le modèle structural

Tout en prenant comme point de départ le processus d'objectivation tel que l'avait présenté Moscovici (1961), la théorie du noyau central proposée par Abric (1987) et Flament (1994) est importante pour mieux comprendre les aspects sociocognitifs de l'architecture et la structure des représentations sociales. Comme nous l'avons déjà mentionné, le noyau central a deux fonctions: il génère du sens et

il organise les éléments de la représentation. C'est ainsi que l'on peut comprendre l'organisation interne et la structure de la représentation. Quand on travaille avec ce modèle, on cherche plus à comprendre comment est constituée la représentation – sa structure – que comment elle s'est constituée – ses contenus – au cours du temps, comme dans le modèle sociogénétique. Ce modèle permet d'étudier des représentations stabilisées. Les chercheurs de ce courant utilisent des méthodes expérimentales, des expériences en laboratoire et ont créé de nombreux outils novateurs. Dans ce groupe, on peut mentionner Rouquette (1973), Rouquette & Rateau (1998), Rateau (1995), Moliner (1993, 1996, 2001), Moliner *et al.* (2002), Guimelli (1994) et Guimelli & Rouquette (1992), des universités d'Aix-en-Provence, Marseille ou Nîmes.

Autour de Doise & Palmomari le modèle sociodynamique

De même qu'Abric est parti de l'objectivation, Doise & Palmomari (1986) se sont basés sur le processus d'ancrage pour proposer un modèle sociodynamique afin d'essayer de relier la complexité structurelle des représentations et leur insertion dans des contextes sociaux et idéologiques divers. Doise rappelle que les acteurs impliqués dans la formation d'une représentation sont toujours en situation de communication et d'interaction. De par leurs situations sociales, les acteurs produisent des prises de positions diverses, d'où l'importance du concept d'ancrage qui est en relation avec l'appartenance sociale de chacun. Les individus et les groupes se définissent les uns par rapport aux autres, ce qui les aide à préciser leur identité. Ceci s'inscrit dans une série de rapports symboliques où il y a, cependant, des points de référence et des règles communes aux membres du groupe qui sont fournis par les représentations. Dans cette optique, on peut assister à des prises de position divergentes autour du même principe commun. Les individus partagent, non pas les mêmes opinions, mais les thèmes autour desquels ils discutent. Pour Doise, les consensus se situent au niveau du point d'ancrage d'une représentation et non, comme pour Moscovici (1961), au niveau du partage de certaines croyances. La structuration des rapports sociaux entre les groupes sont à l'origine des convergences ou des différences entre les points d'ancrage. Des chercheurs, comme Lorenzi-Cioldi & Clémence (1987), Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi (1992), Doise, Spini & Clémence (1999) à Genève, ont utilisé des méthodes issues des statistiques pour montrer les liens entre les éléments cognitifs et entre les groupes et les éléments cognitifs.

Les méthodes et les outils utilisés

Selon les intérêts et le modèle qu'ils suivent, les groupes de travail ont adopté des méthodes, des approches et des outils différents. Certains préfèrent une méthode plutôt qualitative, axée sur l'analyse du discours par exemple, alors que d'autres choisissent une optique quantitative basée sur des outils statistiques. Par ailleurs, le modèle sociogénétique implique ce que l'on appelle l'approche processuelle (Banchs, 2000) et le modèle structural, l'approche structurale.

Moscovici et ses collaborateurs, comme nous l'avons vu plus haut, ont surtout utilisé des outils qui font appel aux discours des sujets: l'entretien, libre ou dirigé, l'enquête, l'observation ethnographique, l'analyse de la presse et de toutes sortes de documents écrits ou oraux. Cela implique, au moment de l'étude des données, de travailler à partir de l'analyse linguistique des contenus et des discours.

Les tenants du modèle structural ont développé des outils variés pour leurs expériences et pour essayer d'identifier le noyau central et les éléments périphériques. Ainsi, au cours des ans, la batterie des techniques utilisées s'est élargie. L'analyse de similitude (Flament, 1981) met en jeu une relation symétrique entre deux cognèmes[2] pour montrer jusqu'à quel degré ils peuvent aller ensemble. L'induction par scénario ambigu (Moliner, 1993) présente aux sujets une histoire où il y a une certaine ambigüité puis on y rajoute un élément pour confirmer la nature de l'objet dont on parle et par là son noyau central. Les tests de mise en cause (Moliner, 1989) utilisent la double négation et partent du fait qu'un objet doit obligatoirement comporter un certain nombre d'éléments pour être reconnu comme objet de représentation sociale. La méthode des évocations libres et hiérarchisées (Abric, 1994) analyse les mots et la hiérarchie que les sujets leur attribuent quand ils font une liste de termes qu'ils expriment librement à partir d'un élément déclencheur. Les questionnaires de caractérisation (Vergès, 2001) cherchent à obtenir les opinions des sujets mais en même temps leurs dimensions cognitives et sociales et utilisent entre autres des échelles de type Likert. Le modèle des schèmes cognitifs de base (Guimelli, 2003) permet d'identifier le contenu et la structure d'une représentation à partir de la connexité des éléments centraux. Finalement, le test d'indépendance au contexte (Lo Monaco *et al.*, 2008) se base sur l'insensibilité des individus aux variations de contextes des éléments centraux.

L'utilité et les applications possibles de la TRS

Utiliser et mettre en pratique la théorie des représentations sociales devrait être la première étape de la mise en place d'un enseignement car cela peut être très positif. Il est possible que cela amène des changements dans la manière de percevoir la réalité de l'enseignement et tous ses éléments: les acteurs (institutions, professeurs, élèves, leurs rôles respectifs), la situation générale (institution publique ou privée, niveau d'enseignement), les ressources (installations, matériels). On peut espérer qu'il se produira alors une modification au niveau des attitudes et des pratiques, selon la réflexion et le travail réalisés avec les différents acteurs. Ce travail devrait être mené avec tous les sujets impliqués pour qu'ils travaillent sur un terrain d'entente. Il n'y a pas de représentations vraies ou fausses mais le fait d'être conscient de ses propres représentations et de celles des autres peut aider à un meilleur travail en commun.

On comprend bien alors que Jodelet (1984: 366-367) ait affirmé qu'une représentation

[2] "A 'cognème' would be the smallest, most basic unit of any theoretical construction in the domain of cognition" (Codol, 2011). (Un cognème serait l'unité la plus petite et la plus basique de n'importe quelle construction théorique dans le domaine de la cognition).

> n'est donc ni le double du réel, ni le double de l'idéel, ni la partie subjective de l'objet, ni la partie objective du sujet. Elle est le processus par lequel s'établit leur relation. […] De ce fait, elle n'est pas une simple reproduction mais une construction et comporte dans la communication une part d'autonomie et de création individuelle ou collective.

On voit donc que la représentation sociale se trouve au croisement entre le domaine du social et de l'individuel et qu'elle peut servir de pont entre les deux. La représentation est sociale de par sa présence dans une collectivité. Cependant, les histoires individuelles, leurs relations et réactions face aux impositions sociales donnent un certain pouvoir de création aux sujets.

Voilà des éléments de réflexion importants et à prendre en considération quand on essaie d'envisager l'utilité de la TRS dans le monde de l'enseignement où on trouve des individus et des collectivités en synergie. En effet, l'individu réalise un travail personnel pour s'adapter et se situer dans le monde où il vit. Il fait une sélection des éléments de la représentation de l'objet qui lui paraissent utiles ou importants et il reconstruit la représentation en fonction des relations qu'il entretient avec ses groupes d'appartenance (Bonardi & Roussiau, 1999).

Par ailleurs, quand on pense aux applications de la TRS, il ne faut pas oublier la relation représentations/pratiques. Cette question a fait l'objet d'un chapitre complet dans l'ouvrage dirigé par Abric en 1994, dont le titre est justement *Pratiques sociales et représentations*. Ce sujet a suscité beaucoup de discussions car certains sont enclins à penser que, sans représentation, il ne peut y avoir de pratiques et d'autres sont de l'avis exactement contraire. Des auteurs comme Flament (2001) affirment que les modifications dans les circonstances externes font que les pratiques changent et débouchent finalement sur une transformation de la représentation. Cela impliquera aussi l'utilisation de mécanismes psychologiques, comme les "schèmes étranges" pour supporter l'évolution de la représentation. D'autres chercheurs, comme Beauvois & Joule (1981), pensent que l'acceptation de certaines pratiques en fonction des relations de pouvoir, les conditions de production ainsi qu'un processus de rationalisation influencent la formation des représentations. On ne peut cependant pas oublier le poids que peuvent avoir l'autonomie du sujet et sa relation avec le pouvoir, ainsi que le rôle des affects et des émotions. Toutefois, on considère en général aujourd'hui qu'il y a une influence mutuelle et que représentations et pratiques ne peuvent être dissociées. Cela implique donc que, quand on fait une recherche dans un domaine quelconque, on ne peut se limiter à décrire la représentation ou la pratique sociale, mais qu'il faut trouver la relation qu'elles développent. Ce type de travail permet de voir l'influence possible qu'une stratégie d'action mise en place pour changer une représentation ou une pratique peut avoir réellement. Le suivi est alors important, même s'il doit s'étendre sur une période de temps assez longue.

Avant d'aborder quelques domaines où la TRS a été mise à contribution ou pourrait l'être, il nous semble important de préciser que bien que les représentations soient présentes dans beaucoup de contextes de notre vie quotidienne, un phénomène doit remplir certaines conditions pour pouvoir être

considéré comme objet de représentation. En effet certaines manifestations ne mériteront que la formulation d'une opinion. Selon Pereira de Sá (1998), pour qu'un phénomène soit objet de représentation, il faut qu'il soit au centre des discussions au sein d'une communauté où il y a la possibilité d'interactions et de communication. En outre, il doit représenter un défi ou un danger pour l'identité des sujets impliqués et il doit être intéressant pour eux. Il doit également provoquer des déclarations ou des prises de position, des propositions de conduite de la part d'experts. Ces paramètres peuvent aider à définir si un sujet qui paraît intéressant de prime abord pour une recherche entre réellement dans le domaine des représentations.

Ainsi, si nous nous limitons à la perspective de la formation de professeurs, nous pouvons penser à plusieurs thèmes possibles d'étude à partir de la TRS: les représentations des professeurs, en formation ou qui exercent déjà la profession, sur ce que c'est qu'apprendre et apprendre une matière en particulier, et la matière en elle-même, les rôles des élèves et des enseignants dans la salle de classe, le matériel à utiliser (livres commerciaux ou documents authentiques), la méthode d'enseignement à adopter, la place et l'importance des différentes compétences, la manière, le moment, les outils de l'évaluation, l'utilisation et l'utilité des nouvelles technologies. Tous ces sujets peuvent être abordés aussi bien avec des professeurs en formation et ceux qui enseignent déjà qu'avec les étudiants en classe au début des cours pour essayer d'arriver à un consensus et à une représentation commune afin de promouvoir un meilleur processus d'enseignement-apprentissage. Il est possible aussi d'étudier les représentations exprimées par les professeurs et de vérifier si elles coïncident avec leurs pratiques en classe. On peut élaborer toutes sortes d'outils pour amorcer les réflexions et mettre les conclusions en commun. Les enquêtes, les questionnaires à questions ouvertes ou en utilisant une échelle de Likert, les discussions en groupes, la présentation et la discussion d'exemples de situations spécifiques peuvent être utiles pour commencer ce travail.

De manière plus large, comme cela s'est déjà réalisé au Mexique (Piña & Cuevas, 2004), on peut mener des recherches sur les études en général – les offres des écoles, collèges, lycées ou universités sont-elles de même qualité ou non. Dans ce cas, il s'agit de recherches qui reposent sur des documents d'archives, des documents officiels de création des institutions et des enquêtes. Est-ce qu'une licence ou une formation apporte les mêmes connaissances d'une institution à une autre? Par exemple, pendant et après une longue grève de dix mois à l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM), de 1999 à 2000, beaucoup d'institutions privées d'enseignement supérieur ont surgi, dont la qualité n'était pas toujours certifiée. Une recherche (Cuevas, 2010) a été menée à partir des commentaires dans la presse sur ces établissements et sur la mauvaise réputation qu'avait acquise l'UNAM, étant donnée l'interruption de ses activités.

Par ailleurs, il existe déjà des études très ciblées. Nous en citerons deux pour commencer, bien qu'elles appartiennent au domaine de l'enseignement de l'histoire. La première est la thèse de doctorat réalisée par Yves Robin (2011) sur les représentations de la France dans les livres d'histoire au Mexique. L'auteur montre

comment, à travers les textes et les images utilisés, les concepteurs des livres laissent entrevoir les représentations officielles sur l'importance de la France dans l'imaginaire du gouvernement, commanditaire de ces manuels. La seconde est l'analyse que Nurit Peled-Elhanan (2012) de l'Université de Tel-Aviv a faite des livres d'histoire que les enfants israéliens utilisent. On y présente une perspective très défavorable des Palestiniens car, tout d'abord on les appelle simplement "Arabes", ce qui passe sous silence l'idée que ce sont des personnes qui veulent récupérer une terre qu'elles considèrent comme leur. Ensuite, ils sont décrits comme des arriérés qui n'ont pas envie de progresser et qui vivent dans de mauvaises conditions. Ces deux exemples peuvent faire réfléchir à l'importance de l'analyse et du regard critique que chacun doit porter sur les matériels qui lui sont imposés ou qu'il choisit comme supports pour son enseignement. En effet, combien de stéréotypes les livres ne présentent-ils pas comme des vérités indiscutables? Il faudrait réfléchir à ce sujet sur la présentation de la culture de l'autre et de la sienne propre dans les manuels de langues étrangères.

Pour finir, nous présentons des exemples de travaux menés dans le cadre de recherches de doctorat en pédagogie ou de maîtrise en linguistique appliquée, à l'UNAM. Laura Garcia Landa (2007) a travaillé avec des professeurs d'anglais de lycée pour détecter et analyser leurs représentations de la langue qu'ils enseignaient et, de là, essayer de discerner si ces mêmes représentations influençaient leur façon de faire cours. On voit que ce genre de recherche pourrait s'appliquer à n'importe quelle langue. On sait très bien que certaines sont jugées *a priori* par les enseignants, les élèves et leurs parents comme plus utiles ou plus difficiles, par exemple. Par ailleurs, Silvia López del Hierro (2010) s'est penchée sur un problème particulier de l'enseignement des langues: la compréhension de l'oral. Comment les professeurs travaillent-ils cette compétence, avec quelles stratégies, à quel moment de la classe, avec quelles méthodologies selon le niveau, grâce à quels exercices? Cela peut aussi être pris comme modèle de recherche pour n'importe quelle langue car il y a aussi de nombreuses représentations en jeu. À notre tour (Groult 2010) nous avons abordé une autre question délicate pour l'enseignement: l'évaluation. Celle-ci est souvent problématique, autant pour les enseignants que pour les apprenants. Elle implique des relations de pouvoir, de savoir, de confiance, des stratégies, et elle est présente à différents moments de tous les cours, de toutes les langues.

Finalement, nous mentionnerons trois recherches en cours pour l'obtention d'une maîtrise en linguistique appliquée. La première (de Marisol Hernández) a étudié les représentations des professeurs de français sur l'expression écrite. Au Mexique, c'est une compétence qui est assez rejetée, autant par les professeurs que par les étudiants. Il est donc intéressant de comprendre pourquoi et comment les représentations des enseignants influencent les pratiques de classe. La deuxième (de Catherine Marchand) a trait à un problème particulier du Mexique: la disparition des langues parlées par les communautés indiennes ou au contraire les efforts qui sont faits pour les récupérer. Cela implique les représentations des institutions et des individus sur l'importance et la valeur de la langue en question. On pourrait penser que cela peut servir de modèle pour réfléchir aux langues enseignées en

France. La troisième recherche (de Lucrecia Orensanz) est centrée sur la traduction. Vers quelle langue faut-il traduire, vers une langue de référence standard, dans ce cas l'espagnol d'Espagne, ou vers la langue des lecteurs potentiels? Pensons aux différences entre l'espagnol d'Espagne, de l'Argentine ou du Mexique. Mais aussi pour le français celui de la France, de la Suisse, du Québec ou du Tchad. Les textes des manuels présentent-ils une langue neutre ou montrent-ils les différentes variantes de la langue enseignée?

Conclusion

Dans ce texte, nous avons présenté la théorie des représentations sociales, ses origines, son créateur, les caractéristiques les plus importantes des représentations et l'utilité de les étudier. Rappelons que les représentations sociales telles que pensées par Moscovici en 1961, et contrairement aux représentations collectives présentées par Durkheim, sont dynamiques et flexibles et peuvent changer. Elles servent aux individus et aux groupes pour comprendre le monde dans lequel ils vivent et assimiler les phénomènes qui se présentent à eux et déstabilisent leur façon de penser et d'agir. Elles sont créées grâce aux connaissances issues du sens commun, à l'interaction et à la communication sociale. Elles servent à former et consolider l'identité des groupes, à connaître le monde, à prévoir et justifier les actions. Leurs trois dimensions, l'attitude, l'information et le champ, les structurent et peuvent être des pistes pour les comprendre.

Différents groupes de chercheurs ont approfondi et enrichi la TRS au cours du temps et ils ont aussi diversifié les outils utilisés dans les recherches. Ceci est dû, en partie, au rapprochement avec d'autres disciplines, comme l'anthropologie, l'ethnographie ou la linguistique auxquelles la TRS a autant apporté qu'elle a reçu d'elles des techniques et des manières de procéder au niveau méthodologique.

Les applications et l'utilité de la TRS sont notoires dans bien des domaines et, en didactique des langues et cultures, celle-ci offre des options de réflexion et de recherche pour mieux comprendre ce qui se passe dans les salles de cours, comment favoriser les processus d'enseignement-apprentissage, comment améliorer la formation des enseignants et comment créer un terrain d'entente entre professeurs et élèves.

Étant donné que les représentations surgissent dans des contextes historiques et sociaux particuliers, un enseignant formé à réfléchir sur ses propres représentations (sur son rôle et celui de ses élèves, la méthodologie et le matériel qu'il utilise, les objectifs et les thèmes d'enseignement, l'évaluation du travail accompli) et qui est capable de travailler ces sujets avec ses apprenants créera une meilleure ambiance de travail et obtiendra sans nul doute de meilleurs résultats.

Références bibliographiques

ABRIC, JEAN-CLAUDE. 1984. A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. MOSCOVICI, SERGE & ROBERT FARR (eds.). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 169-183.

ABRIC, JEAN-CLAUDE. 1987. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset-Fribourg: DelVal.

ABRIC, JEAN-CLAUDE. 1994. *Les pratiques sociales et les représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.

ÁLVAREZ, JUAN. 2004. El contexto social y teórico del surgimiento de la teoría de las representaciones sociales. ROMERO, EULOGIO (ed.). *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. Puebla: BUAP, 29-53.

BANCHS, MARÍA AUXILIADORA. 2000. Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations* 9, 3.1-3.15.

BEAUVOIS, JEAN-LÉON & ROBERT-VINCENT JOULE. 1981. *Soumission et idéologie. Psychosociologie de la rationalisation.* Paris: Presses Universitaires de France.

BONARDI, CHRISTINE & NICOLAS ROUSSIAU. 1999. *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.

CLARK, CHRISTOPHER & PENELOPE PETERSON. 1990. Procesos de pensamiento de los docentes. WITTROCK, MERLIN (ed.). *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona: Paidos, 444-540.

CODOL, JEAN-PAUL. 2011. A terminology note on the use of some expressions regarding cognitive activities and processes in social psychology. *Papers on Social Representations* 20, 21.1-21.19.

CUEVAS, JAZMIN. 2010. *Representaciones sociales de las instituciones de educación superior privadas.* Thèse de doctorat en pédagogie, UNAM, Mexico.

DE ALBA, MARTHA. 2004. De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: algo más que un cambio de adjetivo. ROMERO, EULOGIO (ed.). *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. Puebla: BUAP, 55-83.

DOISE, WILLEM & AUGUSTO PALMOMARI. 1986. *L'étude des représentations sociales.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

DOISE, WILLEM, ALAIN CLÉMENCE & FABIO LORENZI-CIOLDI. 1992. *Représentations sociales et analyses des données*. Paris: Presses Universitaires de France.

DOISE, WILLEM, DARIO SPINI & ALAIN CLÉMENCE. 1999. Human rights studied as social representations in a cross-national context. *European Journal of Social Psychology* 29, 1-29.

DURKHEIM, ÉMILE. 1912. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Alcan.

FISHBEIN MARTIN & ICEK AJZEN. 1975. *Belief, Attitude, Intention and Behavior. An Introduction to Theory and Research*. Reading: Addison-Wesley.

FLAMENT, CLAUDE. 1981. L'analyse de similitude. Une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de psychologie cognitive* 1, 357-395.

FLAMENT, CLAUDE. 1994. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. ABRIC, JEAN-CLAUDE (dir.). *Les pratiques sociales et les représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 37-58.

FLAMENT, CLAUDE. 2001. Pratiques sociales et dynamique des représentations. MOLINER, PATRICK (dir.). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 43-58.

GARCIA LANDA, LAURA. 2007. *El profesor de inglés del Colegio de Ciencias y humandidades, su concepto de la enseñanza de la lengua inglesa y sus implicaciones para su práctica docente.* Thèse de doctorat en pédagogie, UNAM, Mexico.

GROULT, NOËLLE. 2010. *Representaciones y prácticas acerca de la evaluación: el caso de los profesores de francés como lengua extranjera del CELE de la UNAM.* Thèse de doctorat en pédagogie, UNAM, Mexico.

GUIMELLI, CHRISTIAN. 1994. *Structure et transformation des représentations sociales.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

GUIMELLI, CHRISTIAN. 2003. Le modèle des Schèmes Cognitifs de Base. Méthodes et applications. ABRIC, JEAN-CLAUDE (dir.). *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville-Saint Agne: Erès, 119-146.

GUIMELLI, CHRISTIAN. 2004. *El pensamiento social.* Mexico: UNAM, Facultad de Psicología et Ediciones Coyoacán, SA de CV.

GUIMELLI, CHRISTIAN & LOUIS-MICHEL ROUQUETTE. 1992. Contribution du modèle des Schèmes Cognitifs de Base à l'analyse structurale des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie* 45: 405, 196-202.

JODELET, DENISE. 1984. Représentations sociales: phénomène, concept et théorie. MOSCOVICI, SERGE (dir.). *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 361-382.

JODELET, DENISE. 1989. Les représentations sociales: un domaine en expansion. JODELET, DENISE (dir.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 47-78.

LO MONACO, GRÉGORY, FLORENT LHEUREUX & SÉVERINE HALIMI-FALKOWICS. 2008. Test d'indépendance au contexte et structure des représentations sociales. *Journal Suisse de Psychologie* 62: 2, 119-123.

LOPEZ DEL HIERRO, SILVIA. 2010. *Relations entre la méthodologie de l'enseignement de la compréhension orale et représentations didactiques des professeurs de français langue étrangère au Mexique*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Nancy 2.

LORENZI-CIOLDI, FABIO & ALAIN CLÉMENCE. 1987. Effets du statut du groupe d'appartenance sur l'identité de soi. *Revue Suisse de Psychologie* 46, 17-25.

MANNONI, PIERRE. 1998. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

MARKOVA, IVANA. 2003. *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

MOLINER, PATRICK. 1989. Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie* 41, 759-762.

MOLINER, PATRICK. 1993. ISA: L'induction par scénario ambigu. Une méthode pour l'étude des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale* 6: 2, 7-21.

MOLINER, PATRICK. 1996. *Images et représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

MOLINER, PATRICK. 2001. *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

MOLINER, PATRICK, *ET AL*. 2002. *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

MOSCOVICI, SERGE. 1961. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

MOSCOVICI, SERGE. 1989. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. JODELET, DENISE (dir.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 79-103.

MOSCOVICI, SERGE. 1992. Introductory Address. First International Conference on Social Representations. *Papers on Social Representations* 2-3, 1-11.

MOSCOVICI, SERGE. 2008. La conciencia social y su historia. CASTORINA, JOSÉ ANTONIO (ed.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Editorial Gedisa, SA, 91-110.

MOSCOVICI, SERGE & ROBERT FARR. 1984. *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.

MOSCOVICI, SERGE & ELISABETH LAGE. 1976. Majority versus minority influence in a group. *European Journal of Social Psychology* 6: 2, 149-174.

MOSCOVICI, SERGE, GABRIEL MUGNY & ANTONIO PÉREZ. 1991. *La influencia social inconsciente. Estudios de psicología social experimental.* Barcelona: Anthropos.

MOSCOVICI, SERGE & BERNARD PERSONNAZ. 1980. Minority influence and conversion behavior in a perceptual task. *Journal of Experimental Social Psychology* 6: 3, 270-282.

MUGNY, GABRIEL, ALAIN QUIAMZADE & ÉRIC TAFANI. 2001. Dynamique représentationnelle et influence sociale. MOLINER, PATRICK (dir.). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 123-162.

PAJARES, FRANK. 1992. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Eduational Research* 62, 307-332.

PELED-ELHANAN, NURIT. 2012. *Palestine in Israeli School Books: Ideology and Propaganda*. Londres: I.B. Tauris.

PEREIRA DE SÁ, CELSO. 1998. *A construçao do objeto de pesquisa em representaçoes sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.

PIÑA, JUAN & JAZMIN CUEVAS. 2004. *La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa en México. Perfiles Educativos* 26: 106, 102-124..

RATEAU, PATRICK. 1995. Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 26, 29-52.

ROBIN, YVES. 2011. *L'image de la France au Mexique. Représentations scolaires et mémoire collective*. Paris: L'Harmattan.

RODRIGO, MARIA JOSÉ, ARMANDO RODRIGUEZ & JAVIER MARRERO. 1993. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* Madrid: Visor.

ROUQUETTE, LOUIS-MICHEL. 1973. La pensée sociale. MOSCOVICI, SERGE (dir.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse, 299-329.

ROUQUETTE, LOUIS-MICHEL & PATRICK RATEAU. 1998. *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

SCHÖN, DONALD. 1998. *El professional reflexive. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidos.

VAN DIJK, TEUN. 1999. *Ideología*. Barcelona: Gedisa.

VERGÈS, PIERRE. 2001. L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie* 42: 3, 537-561.

WAGNER, WOLFGANG & FRAN ELEJABARRIETA. 1996. Representaciones sociales. MORALES, JOSE FRANCISCO (ed.). *Psicología social*. Mexico: McGraw Hill, 814-842.

Partie 1

Représentations

Les représentations de la grammaire: un éclairage précieux

Françoise ABDEL FATTAH
Docteure en sciences du langage
Rattachée au TIL, université de Dijon
Enseignante à l'université Paris Sorbonne Abou Dhabi

Cette réflexion s'inscrit dans le contexte particulier de l'enseignement du français au sein du département de français de l'université Paris Sorbonne Abou Dhabi. Les enseignants ont la charge d'amener, en une année universitaire, des étudiants débutants ou intermédiaires à un niveau B1+/B2 de façon à ce qu'ils puissent poursuivre leurs études en première année de licence d'un cursus de spécialité, dispensé entièrement en français. Les objectifs sont donc à la fois ceux d'une démarche didactique en FLE[1] et ceux d'une démarche didactique en FOU[2]. Les étudiants enrôlés dans cette formation intensive doivent parvenir à une maîtrise efficace de la langue orale et écrite. À ce titre, l'enseignement de la grammaire occupe une place différente de celle qu'il peut avoir dans d'autres contextes d'enseignement plus axés sur l'acquisition d'une compétence de communication orale. Dans un contexte de ce type, il nous a paru essentiel de nous intéresser aux attitudes et représentations des apprenants sur l'enseignement des structures de la langue afin de les prendre en considération dans notre démarche didactique. En effet, enseigner la grammaire ne peut s'envisager indépendamment des personnes auquel elle est destinée, ce que l'on a quelquefois tendance à oublier au profit d'une réflexion sur les seules questions de description des matériaux langagiers utiles à l'enseignement des langues.

Empreinte d'une origine spécifiquement française, la théorie des représentations s'est développée dans le cadre de la réflexion sociologique de la fin du XIX[e] siècle. C'est le sociologue français Emile Durkheim (1898) qui, le premier, identifie la notion de représentation et la légitime en l'élevant au rang d'objet d'intérêt scientifique. Il considère que:

> Puisque l'observation révèle l'existence d'un ordre de phénomènes appelés représentations, qui se distinguent par des caractères particuliers des autres phénomènes de la nature, il est contraire à toute méthode de les traiter comme s'ils n'étaient pas (275).

[1] Français Langue Étrangère.
[2] Français sur Objectifs Universitaires

Depuis la dernière moitié du XX[e] siècle, les représentations sont devenues un élément clé de la psychologie sociale. Actuellement, de nombreuses disciplines sont concernées en raison du caractère interdisciplinaire de la notion. Ce concept est aujourd'hui de plus en plus présent dans le champ des études portant sur les langues, leur transmission et leur appropriation. De nombreux travaux s'accordent sur le fait que les représentations portées par les apprenants sur les systèmes, sur les particularités, sur la situation des langues cibles par rapport à d'autres langues, maternelles ou langues secondes par exemple, ont un impact sur les processus et les stratégies qu'ils adoptent dans leur apprentissage et leur utilisation de ces langues (Dabène, 1997). Ils dégagent également un lien entre ces représentations et le désir d'apprendre les langues et la réussite ou l'échec de cet apprentissage. Il nous paraît donc essentiel de repérer et d'analyser les représentations attachées aux langues, dans la perspective de faciliter la mise en place de repositionnements plus favorables pour l'apprentissage.

Les représentations tirent leur force du fait que chaque individu est convaincu que sa façon de voir est universelle. Le partage des points de vue (ou les confrontations de points de vue), que ce soit entre personnes ou, à un niveau plus large, entre cultures, s'effectue toujours avec la communication comme canal. Nous citerons, en particulier, le rôle des conversations et celui des médias, comme instances permanentes où les représentations s'alimentent, se partagent et se mettent à l'épreuve (Rateau & Rouquette, 1999). Toute représentation porte l'empreinte de la vision que le sujet développe d'un objet particulier, mais témoigne aussi du sujet lui-même. Une représentation est bien "une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble" (Jodelet, 1989: 36). L'étude des représentations et de la réalité collective constituée offre un axe privilégié d'approche et de compréhension de la vie mentale des individus et des communautés qu'ils forment.

Il semble alors fructueux de réfléchir aux processus d'enseignement/ apprentissage d'une langue au filtre des représentations à l'œuvre. En effet, elles permettent de prendre en compte la personne de l'apprenant comme un être global engagé dans une démarche qui fera intervenir son potentiel sociocognitif mais aussi sa subjectivité, ses émotions, sa singularité, son identité. Autrement dit, l'interrogation sur les représentations nous permet d'introduire pleinement l'intime (Abdel Fattah, 2016) dans l'approche de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue. Cette part d'intime se nourrit des multiples facettes qui façonnent l'apprenant et lui confèrent sa singularité propre.

Les représentations en didactique des langues

De nombreux travaux ont été menés sur les représentations des langues et soulignent le rôle essentiel des images que les apprenants ont de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elles sont pratiquées. Largement stéréotypées, ces images disposent d'un pouvoir valorisant ou, au contraire, inhibant envers l'apprentissage lui-même. Elles se forgent et se pérennisent dans la

société par le biais de divers canaux comme les médias, la littérature, les dépliants touristiques, les témoignages individuels ou autres. Certaines études se sont attachées à montrer le lien fort qui existe entre l'image que les apprenants ont d'un pays et les représentations qu'ils ont élaborées sur leur apprentissage de la langue de ce pays: ainsi, une image négative de l'Allemagne induirait la perception de l'allemand comme une langue difficile, voire ennuyeuse à apprendre. Les représentations considérées comme un lien symbolique entre l'environnement extérieur et le monde mental des individus jouent un rôle essentiel dans les théories cognitives car elles résultent d'un encodage des expériences du monde et influent sur la compréhension du monde et sur les apprentissages ultérieurs.

Les apprenants n'abordent pas l'apprentissage d'une langue étrangère la tête vide mais sont porteurs de représentations qui vont être mobilisées en permanence au fil de leur cursus d'apprentissage de cette langue. Les représentations, reflet de l'intime de chacun, sont évolutives et malléables. Dès lors, il est indispensable que les enseignants en tiennent compte afin d'être en mesure d'identifier et de catégoriser les obstacles que peuvent rencontrer les apprenants. La pertinence didactique des représentations repose sur les hypothèses suivantes:

- les représentations sont impliquées dans la performance;
- elles peuvent se révéler une aide à l'apprentissage;
- elles peuvent se révéler un obstacle à l'apprentissage;
- elles sont malléables.

Les représentations dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire en FLE

À l'intérieur du champ défini par les représentations que les apprenants se sont forgées sur la langue qu'ils apprennent, se révèlent également des représentations des systèmes linguistiques, de leur fonctionnement, de leurs similitudes ou différences avec les systèmes linguistiques qu'ils ont étudiés antérieurement. Il nous a paru intéressant de nous interroger sur les représentations à l'œuvre dans le cadre de l'apprentissage de la grammaire en FLE, pour un public largement arabophone.

Sur le plan de la grammaire, les étudiants nous apparaissent le plus souvent marqués par une conception plutôt restrictive de ce qu'est la grammaire. Nous avons constaté que, dans la plupart des cas et surtout dans les niveaux débutants et intermédiaires, les étudiants se cantonnent à une représentation mécanique de la grammaire qu'ils considèrent comme une succession de règles à apprendre et à utiliser dans des exercices, sans tenir compte de la nécessité de les insérer dans leurs productions orales et écrites ou sans y parvenir.

Mais qu'entendons-nous par "règle"? Ce terme, nous semble-t-il, revêt une acception différente pour l'enseignant et pour les apprenants. Pour ces derniers, une règle de grammaire constitue un repère rassurant qui leur donne l'impression d'avoir une prise sur le système linguistique de la langue cible, ceci étant particulièrement sensible avec des débutants. En effet, l'apprenant d'une langue étrangère n'a pas les moyens de réfléchir sur le système grammatical qu'il découvre. Quand il a mené antérieurement une réflexion sur la grammaire de sa langue d'origine, il ne peut que tenter de mettre en correspondance le système de la langue

cible avec celui de sa langue de départ. Or, ces systèmes ne peuvent être identiques. En français, par exemple, la phrase ne peut être que verbale alors qu'en arabe la phrase nominale est d'un usage courant. Disposer d'une règle de grammaire devient un facteur sécurisant. Il convient toutefois de ne pas oublier que ce repère, souvent demandé par les apprenants, peut aussi donner lieu à des sur-généralisations qui peuvent constituer un obstacle à l'apprentissage et qui seront d'autant plus difficiles à corriger qu'elles s'inscriront dans le système de défense de l'apprenant contre l'insécurité linguistique à laquelle il doit faire face (Besse & Porquier, 1991: 99).

Pour l'enseignant, la règle sera une description limitée, du moins avec les débutants, d'un phénomène grammatical, apte à expliciter de façon ciblée un fonctionnement linguistique particulier. En effet, en début d'apprentissage, l'apprenant ne dispose d'aucun élément pour alimenter une réflexion sur le système grammatical de la langue cible. Il ne peut donc pas être question de faire une description exhaustive du phénomène visé: il ne s'agit pas "d'enseigner tout ce qu'on sait mais seulement ce que l'étudiant peut apprendre" (*ibid.*: 100). Cette conception de la règle grammaticale devra évoluer avec la progression de l'apprentissage de l'apprenant car l'enseignant s'attachera à mettre régulièrement en correspondance les découvertes grammaticales de l'étudiant avec celles qu'il aura acquises précédemment. Cette démarche devrait amener l'étudiant à percevoir les spécificités linguistiques de la langue cible et à forger ses représentations.

Face à ce constat, l'enseignant doit opérer des choix didactiques qui vont infléchir son enseignement grammatical. Il existe, en didactique des langues, un débat ancien qui oppose deux visions de la grammaire en FLE. Il y a ceux qui penchent pour un enseignement fondé pour l'essentiel sur des exercices et une pratique constante des points de grammaire abordés et ceux qui privilégient le passage par la formulation des règles grammaticales.

On retrouve évidemment ici les débats sur la démarche implicite et sur la démarche explicite. Des didacticiens comme Cuq (1996) mettent en avant le fait que le recours aux règles explicites de grammaire, du fait de leur caractère normatif, peut susciter de l'insécurité chez l'apprenant. Mais ne peut-on pas estimer que les règles de grammaire peuvent être sécurisantes pour d'autres apprenants?

Dans le contexte d'enseignement au public arabophone qui est le nôtre, nous estimons que la réponse ne peut être tranchée dans cette optique binaire. En effet, la plupart des apprenants qui constituent notre public sont issus d'un système éducatif traditionnel fondé sur l'apprentissage des règles et sur l'apprentissage par cœur. Notre perspective d'enseignement se situe dans une démarche de passage du système rigide d'origine de nos étudiants à un système plus implicite où la réflexion sur les phénomènes linguistiques sera progressivement introduite, acceptée et pratiquée par les apprenants.

Cette difficulté à entrer dans la grammaire de la langue apprise amène souvent l'apprenant à se polariser sur ce volet linguistique et ne l'aide pas à concevoir l'apprentissage comme un système organisé où chaque matière participe au renforcement des autres afin d'assurer une appropriation progressive de la langue. Cette survalorisation de la grammaire, conçue comme une compétence et

non pas comme un outil, constitue un point d'achoppement majeur et un défi pour les enseignants. Ainsi, il n'est pas rare de voir des étudiants réussir très correctement des exercices ou des tests de grammaire mais rester à un niveau de compréhension et d'expression tout à fait insatisfaisant. Cette vision mécanique de la langue se traduit également par le fait que les exemples donnés pour réutiliser des règles de grammaire sont parfois faibles du point de vue du sens ou dépourvus d'arrière-plan contextuel. L'exemple est produit pour montrer qu'on a compris la règle de grammaire et non pour produire un énoncé pourvu d'informations extralinguistiques témoignant d'un ancrage dans une situation d'interaction. Les apprenants considèrent la grammaire comme un stock de règles à acquérir et qu'il est rassurant de maîtriser.

Nous émettons l'hypothèse que ce terme de "domination" constitue une source essentielle à la construction des représentations sur la grammaire de la langue cible. En effet, en langue maternelle, la grammaire constitue un axe d'apprentissage central puisqu'elle se veut une réflexion indispensable à l'amélioration de la pratique orale et écrite sur l'objet langue globalement déjà maîtrisé par l'élève. Dans ce contexte, la grammaire prend la position d'enseignement fort destiné à faire découvrir des règles de fonctionnement que l'apprenant applique déjà, avec plus ou moins de bonheur, de façon intuitive. Parallèlement, le vocabulaire de base est déjà acquis et l'expansion du champ lexical s'opère graduellement au fil de l'apprentissage.

La situation d'apprentissage d'une langue étrangère est quelque peu différente. L'étudiant se trouve en position de devoir acquérir et maîtriser simultanément toutes les composantes de la langue. Cette situation est une source majeure d'insécurité, ce que nous constatons chaque année avec les étudiants débutants qui entament leur cursus d'apprentissage: les sentiments éprouvés à cette période varient de l'inquiétude au découragement devant l'ampleur du chemin à parcourir, voire à l'abandon pur et simple. À ce stade, l'enseignant a un rôle essentiel qui consiste à rassurer en expliquant les étapes qui devront être franchies et en montrant que l'apprenant ne sera pas seul mais accompagné par l'équipe enseignante.

Les représentations sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire française: une étude de cas à PSUAD[3]

Pour cerner au plus près les représentations portées par les étudiants de notre université sur la grammaire, nous avons établi un questionnaire auquel trente-trois étudiants ont répondu. Cet échantillon se compose de quatorze étudiants de niveau 2, six étudiants de niveau 3, trois étudiants de niveau 4[4] et dix étudiants de licence. Il est proportionnellement représentatif des effectifs présents dans chaque niveau, au moment de l'enquête. La majorité des étudiants du département de français étaient, à cette époque, en niveau 2, ce qui explique leur forte représentation dans l'enquête.

[3] Paris Sorbonne Université Abou Dhabi.

[4] Ces niveaux sont spécifiques à PSUAD. Chaque niveau correspond à environ 192 heures de cours sur une période de huit semaines. Le niveau 1 est celui des débutants; ils parviennent à un niveau A1. En fin de niveau 2, les étudiants ont un niveau A2. En fin de niveau 3, ils ont un niveau A2 +/B1 et en fin de niveau 4, ils ont un niveau B1 +/ B2.

Nous avons délibérément écarté les étudiants débutants de niveau 1 car, à ce moment-là, ils n'avaient commencé leur apprentissage que depuis deux semaines. Leur bagage grammatical était limité et leurs représentations de la grammaire française sans doute peu élaborées ou reposant essentiellement sur des images préalables à leur apprentissage. Enfin, nous avons souhaité interroger également des étudiants actuellement en première année de licence, pour la plupart en LEA[5], mais ayant effectué leur apprentissage du français au sein de notre département car nous faisions l'hypothèse que leurs représentations sur le volet grammatical de la langue seraient peut-être légèrement différentes, plus élaborées en raison du nécessaire télescopage entre leur précédente situation d'apprenants et celle, qui est désormais la leur, d'utilisateurs de la langue française au quotidien.

Le questionnaire que nous avons créé se compose de quatre parties. La première partie, intitulée "Questions générales" vise à cibler le niveau d'apprentissage des étudiants (niveau 2, 3, 4 et licence) ainsi que leur situation linguistique pour ce qui est de leur langue de communication et des langues parlées. En effet, il nous a paru important de connaître les langues d'origine des étudiants afin de savoir avec quel système linguistique ils établissaient des correspondances.

Nous avons pu établir le tableau suivant:

<table>
<tr><th colspan="4">Langue de communication</th></tr>
<tr><td>arabe
31</td><td>anglais
19</td><td colspan="2" rowspan="2">portugais 1
farsi 1
espagnol 1
chinois 1
français 1(étudiant, non natif, de licence)</td></tr>
<tr><td colspan="2">arabe + anglais
7</td></tr>
<tr><th colspan="4">2e langue</th></tr>
<tr><td>anglais
20</td><td>français
18</td><td>arabe
5</td><td>espagnol 7 (dont 6 en licence)
allemand 3 (dont 1 en licence)
turc 1
japonais 1
norvégien 1</td></tr>
</table>

Tableau 1 – **Langues de communication et langues parlées (2e langue)**

Ce tableau montre que la majorité des étudiants interrogés sont arabophones puisqu'ils sont au nombre de 31, tandis que 19 sont anglophones; 7 d'entre eux utilisent indifféremment l'arabe ou l'anglais pour communiquer. Ce constat correspond à la réalité de l'aire linguistique dont sont majoritairement issus les étudiants inscrits à PSUAD, celle du Moyen-Orient où les langues de communication sont l'arabe et l'anglais. Si l'on examine la deuxième langue parlée, c'est, sans surprise, l'anglais qui arrive en première position avec 20 locuteurs, les autres ayant déclaré utiliser l'anglais comme langue de communication. La progression des chiffres concernant l'utilisation du français comme langue de communication est la suivante:

[5] Langues Étrangères Appliquées.

- 3 sur 10 en niveau 2,
- 4 sur 6 en niveau 3,
- 2 sur 4 en niveau 4,
- 9 sur 10 en licence.

Ces chiffres illustrent l'appropriation progressive du français au cours de l'apprentissage. Un des étudiants sollicités, actuellement en licence, a placé le français comme première langue de communication, au même titre que l'arabe et l'anglais. Les autres langues déclarées soit comme langue de communication soit comme deuxième langue correspondent à des biographies linguistiques nées d'histoires familiales singulières ou aux apprentissages suivis à PSUAD: ainsi, en licence, sept étudiants sur dix déclarent parler espagnol et trois sur dix allemand, langues enseignées en LEA.

La deuxième partie du questionnaire interroge les apprenants sur leur attitude envers la grammaire et cherche à cerner leur sentiment sur cette matière. Nous faisions l'hypothèse que des correspondances étaient effectivement à l'œuvre au cours de l'apprentissage, notamment pour ce qui est de la perception du degré de difficulté et de l'intérêt éprouvé pour la grammaire.

	Niveaux 2 + 3 + 4 (23)					**Licence (10)**				
	1	***2***	***3***	***4***	***5***	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***
Aimez-vous la grammaire française?	1	5	5	8	4	0	2	3	3	2
La grammaire française est-elle difficile?	0	2	11	5	2	1	4	2	3	0
Aimez-vous la grammaire dans votre langue maternelle?	2	2	6	5	8	1	2	4	0	3
La grammaire de votre langue maternelle est-elle difficile?	1	1	4	6	11	0	2	2	1	5
La grammaire française est-elle plus difficile que la grammaire de votre langue maternelle?	1	6	10	3	3	4	3	1	1	1

Tableau 2 – **Attitudes et représentations sur la grammaire française au regard de la grammaire de la langue maternelle**[6]

Le tableau fait clairement apparaître des sentiments identiques envers la grammaire française et la grammaire de la langue maternelle: une majorité déclare aimer cette matière qui est pourtant ressentie comme difficile. Cette difficulté déclarée n'invalide pas pour autant l'attrait qu'elle suscite. Les étudiants de licence émettent également des avis favorables envers les deux systèmes grammaticaux mais sont beaucoup plus nuancés quant au degré de difficulté de la grammaire française. Celui-ci n'est pas aussi marqué que chez les étudiants de FLE: les

[6] Ces chiffres correspondent à une échelle de Likert dans laquelle certaines questions mesurent l'intensité et d'autres le degré d'accord ou de désaccord. La gradation pourrait s'exprimer en mots sous la forme suivante pour l'intensité: 1. très peu – 2. un peu – 3. moyennement – 4. beaucoup – 5. énormément et de la façon suivante pour l'accord : 1. faux – 2. peu vrai – 3. parfois vrai – 4. assez vrai - 5. absolument vrai.

étudiants encore en FLE sont confrontés à la grammaire comme connaissance à acquérir avec toutes les difficultés et le sentiment d'insécurité qui accompagne tout apprentissage alors que ceux de licence ont dépassé ce stade et sont actuellement des utilisateurs au quotidien de la langue et de ses structures.

Pour compléter cette approche des attitudes vis-à-vis de la grammaire française, nous avons voulu savoir ce que signifiait "avoir une bonne note" en grammaire, autrement dit la réussite dans cette matière. Nous supposions que le caractère d'importance reflèterait la place de premier plan occupée par la grammaire dans leurs représentations sur leur apprentissage du français.

	Niveaux 2 + 3 + 4 (23)	**Licence (10)**
Très important	22	4
Rassurant	15	3
Facile à apprendre si on étudie bien les règles	10	5

Tableau 3 – **Importance de la réussite en grammaire en termes de notes**

L'ensemble des avis met massivement en avant le critère "très important", devant celui de "rassurant" et enfin celui de " facile à apprendre car il suffit de bien étudier les règles". Les étudiants de licence mettent encore une fois en avant la facilité, les caractères "important" et "rassurant" ne venant qu'en seconde et troisième positions. De plus, 6 étudiants sur 10 n'ont pas choisi le caractère d'importance.

La troisième partie du questionnaire est axée sur la place accordée par les étudiants à la grammaire au sein de leur apprentissage. Nous entendions confirmer l'hypothèse d'importance accordée à la grammaire.

	Niveaux 2 + 3 + 4 (23)					**Licence (10)**				
	1	***2***	***3***	***4***	***5***	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***
Est-il nécessaire d'étudier la grammaire pour apprendre le français?	0	0	0	3	20	0	0	1	0	9

Tableau 4 – **Place de la grammaire au sein de l'apprentissage de la langue**

La nécessité de l'enseignement grammatical est massivement affirmée par tous les participants à l'enquête. Les raisons invoquées font état de l'impossibilité de parler, d'écrire, de comprendre et de communiquer correctement sans connaître la grammaire de la langue. Ce désir d'une bonne maîtrise de la langue est mis en lien par certains étudiants avec leur choix de faire un cursus de licence en français à PSUAD. Un seul étudiant de licence souligne que si la grammaire demeure indispensable pour assurer une bonne communication, elle n'est pas la seule clé permettant d'y accéder.

Nous avons ensuite demandé aux étudiants d'indiquer à quels niveaux de leur apprentissage ils estimaient que l'enseignement de la grammaire était le plus important. Notre hypothèse était que la grammaire serait perçue comme importante à tous les niveaux d'apprentissage, compte tenu des demandes

formulées en cours par les étudiants, notamment pour ce qui est des révisions précédant les évaluations.

La grammaire est plus utile en niveau…			
	débutant	*intermédiaire*	*avancé*
Niveaux 2 + 3 + 4 (23)	**15**	9	5
Licence (10)	**4**	3	3

Tableau 5 – **Perception de l'utilité de la grammaire au regard des niveaux de l'apprentissage**

C'est majoritairement pour les niveaux débutant et intermédiaire que la grammaire est estimée essentielle, ce qui correspond à la progression observée par le manuel utilisé en FLE (Loiseau & Mérieux, 2008): la présence de séquences de grammaire est nettement plus massive dans le premier livre. Pour justifier leur opinion, les étudiants mettent en avant les liens qu'ils établissent entre la maîtrise des règles de base de la grammaire et la correction de leurs productions écrites. Ils estiment que ces règles de base doivent être acquises dès le début de leur apprentissage afin de pouvoir aborder les niveaux ultérieurs en position de force et en confiance. Cette importance décroissante attribuée à la grammaire ne correspond pas à notre hypothèse de départ. Elle pourrait marquer, nous semble-t-il, une transformation des représentations portées par les étudiants: le caractère important et rassurant s'amenuise au fil de l'apprentissage et témoigne de la prise de conscience que la grammaire n'est pas le seul vecteur d'appropriation de la langue.

Avec la question suivante, nous avons voulu nous assurer que le lien établi entre un bon niveau en grammaire et une bonne maîtrise de l'ensemble des compétences requises pour une communication satisfaisante en français était pertinent.

Selon vous, avoir un bon niveau en grammaire signifie-t-il que vous parlez et comprenez bien le français?			
Niveaux 2 + 3 + 4 (23)		**Licence (10)**	
Oui	*Non*	*Oui*	*Non*
13	10	2	7

Tableau 6 – **Perception de l'importance de la grammaire dans l'acquisition de la compétence de communication en français**

Le sentiment exprimé ici ne correspond pas tout à fait à ce qui était esquissé précédemment: les étudiants développaient massivement l'argument qu'un bon niveau en grammaire était une base essentielle à une expression, une compréhension et une communication pertinentes en français. Or ici, à la question directe, 17 étudiants ont répondu par la négative contre 15. Un étudiant de licence a placé sa réponse entre oui et non en justifiant son choix par le fait que le lien n'est pas vraiment direct compte tenu de l'importance du lexique. Parmi les 13 étudiants de FLE ayant répondu affirmativement, 9 sont en niveau 2. En niveau 3, seul un étudiant établit un lien direct entre le niveau de grammaire et une bonne appropriation de la langue et en licence: 7 sur 10 l'infirment. Les justifications que nous avons demandées nuancent encore davantage ces résultats: en FLE, parmi ceux qui ont répondu oui, 8 n'ont apporté

aucune justification, 5 ont réaffirmé l'importance de la grammaire mais ont nuancé leur réponse en soulignant soit l'importance du vocabulaire, soit celle de l'expression orale ou encore la nécessité de relier la grammaire au sens. Enfin, l'un des deux étudiants de licence ayant répondu affirmativement n'a donné aucune justification, tandis que l'autre a indiqué la place importante occupée par le vocabulaire parallèlement à celle de la grammaire.

La dernière partie de notre questionnaire s'intéresse aux attentes des étudiants pour ce qui est de leur apprentissage. Nous faisions l'hypothèse qu'une demande d'accroissement de l'offre institutionnelle irait de pair avec l'importance de la grammaire dans leurs représentations.

Souhaitez-vous avoir plus de cours de grammaire pendant votre cursus d'étude du français?			
Niveaux 2 + 3 + 4 (23)		**Licence (10)**	
Oui	*Non*	*Oui*	*Non*
18	5	8	2

Tableau 7 – **Niveau de satisfaction vis-à-vis de l'offre institutionnelle de formation en grammaire**

L'importance accordée par les étudiants à la grammaire est ici réaffirmée au travers du désir d'un enseignement grammatical renforcé en nombre d'heures.

Nous avons enfin voulu savoir quelles composantes du cours étaient essentielles aux yeux des étudiants dans l'appropriation de la maîtrise de la grammaire. Nous pensions que l'affirmation de la grammaire apprise au moyen de règles et d'exercices écrits mettrait en relief le caractère de compétence et non pas de simple outil attribué à la grammaire par les étudiants. Nous souhaitions aussi faire apparaître les correspondances établies avec le système linguistique de la langue d'origine.

Qu'est-ce qui est plus important pour apprendre la grammaire (plusieurs réponses possibles)		
	Niveaux 2 + 3 + 4 (23)	**Licence (10)**
Connaître les règles	19	9
Les explications du livre	6	2
Les explications du professeur	22	9
Les exercices écrits	19	8
Les exercices oraux	14	5
Les exemples	13	4
Que le professeur connaisse la grammaire de votre langue maternelle	6	4

Tableau 8 – **Perception des éléments prioritaires pour une appropriation efficace de la grammaire**

Sans surprise, l'appropriation des règles grammaticales et leur réemploi dans des exercices écrits sont majoritairement choisis ainsi que le rôle central de l'enseignant dans ce processus. Les choix se sont ensuite portés sur les exercices oraux puis sur les exemples donnés pour illustrer la règle: il nous semble que l'on

peut voir dans ce constat le lien déjà évoqué par les étudiants entre grammaire, sens et expression orale. Les exemples, bien qu'importants, ne remplacent pas la production orale comme stratégie d'appropriation de la grammaire.

L'importance mineure dédiée aux explications du livre contribue à renforcer la place essentielle de l'enseignant. Il apparaît enfin peu important que l'enseignant connaisse la grammaire de la langue maternelle des étudiants: ce facteur est pointé par six étudiants de niveau 2 et aucun en niveaux 3 et 4. Le fait que cet item ne soit pointé qu'en niveau 2 nous paraît indiquer le caractère rassurant, et parfois facilitateur, des parallèles qui peuvent être établis entre les deux systèmes grammaticaux en début d'apprentissage. Ceci témoigne en outre de l'appropriation progressive du français puisque cet aspect disparaît aux niveaux où l'étudiant maîtrise suffisamment la langue pour pouvoir comprendre les explications dans la langue cible et construire son savoir grammatical sur les bases acquises en niveau débutant.

Synthèse et perspectives

L'examen des résultats de l'enquête que nous avons menée montre que les étudiants attribuent à la grammaire une dimension cognitive essentielle dans leur apprentissage du français: ils assimilent la grammaire à un ensemble de règles à acquérir, principalement au niveau débutant, afin de parvenir à maîtriser la langue. La grammaire est majoritairement perçue comme un enseignement du cursus qu'il est très important de réussir car pour la plupart des apprenants un bon niveau en grammaire est directement corrélé à une bonne maîtrise de la langue. La grammaire est rarement conçue comme un outil au service de l'apprentissage, autrement dit comme un moyen de parvenir à une meilleure maîtrise de la langue.

On retrouve ici une représentation sociale répandue selon laquelle la connaissance du fonctionnement de la langue cible conduit à l'appropriation de celle-ci. La construction du savoir grammatical est ainsi souvent conçue comme un puzzle qu'il s'agira de compléter et d'organiser progressivement car il va leur permettre de construire une représentation cohérente de la langue étudiée. Cette conception de la grammaire se dégage au travers des jugements d'importance et d'éléments facilitateurs de l'expression et de la compréhension orale et écrite. Dans cette perspective, la grammaire devient un outil essentiel dans la découverte de la langue.

Plusieurs facteurs peuvent, à notre sens, expliquer le caractère d'importance qui se lit dans les représentations de la grammaire portées par les étudiants. Tout d'abord, nous avons vu que le public du département de FLE à PSUAD est issu d'une culture scolaire où la grammaire occupe une place importante et, tout en étant perçue comme difficile, recueille de nombreux avis positifs. Habitué à concevoir la grammaire comme un élément central de l'apprentissage d'une langue, ce public trouvera donc tout à fait légitime d'aborder le français, à un moment ou à un autre, par un outillage grammatical. Cet ancrage dans la culture éducative initiale leur fait réclamer davantage d'activités grammaticales qui, en les ramenant à des habitudes d'apprentissage déjà éprouvées, ont un effet rassurant. Par ailleurs,

l'apprentissage du français à PSUAD s'effectue en milieu exolingue. Des études montrent qu'"en milieu endolingue, [les apprenants sont] confrontés à des conditions d'apprentissage qui atténuent fortement le rôle de la grammaire (Cuq, 1996: 28)". En milieu exolingue, l'usage de la langue en dehors du lieu d'enseignement n'est pas possible ou de façon extrêmement réduite et fortuite. Dans cette situation d'apprentissage, l'expression et la compréhension ne peuvent donc être soumises au contrôle de la pratique quotidienne de la langue. La grammaire et, corollairement, la réussite dans cette matière, peuvent devenir un substitut pratique et rassurant de ce contrôle qui leur fait défaut.

De plus, un niveau faible en grammaire a souvent pour effet une insatisfaction linguistique, un manque de confiance et une autodépréciation qui vont pousser certains étudiants vers l'échec, voire l'abandon. Des échanges informels avec les étudiants nous ont confirmé ce fait: ils ont le sentiment de pouvoir maîtriser la grammaire conçue comme un ensemble fini alors que le vocabulaire ou les compétences écrites et orales se présentent à eux comme des ensembles infinis et sources d'insécurité. L'acquisition d'une nouvelle règle de grammaire est perçue comme un élément de stabilité parmi le nombre plus ou moins élevé de réalisations langagières potentiellement possibles pour un acte de parole. En début de cursus, les étudiants ne prennent pas facilement le risque de transférer la nouvelle règle de grammaire dans une autre production, plus spontanée, où le résultat est incertain. L'apprenant a une tendance naturelle à refuser la prise de risque en privilégiant le recours à des structures maîtrisées, ceci dans toutes les compétences qui sont mobilisées dans son apprentissage. Ainsi, le recours à la phrase "Je vais à la plage avec mes amis" en niveaux 1 et 2: même si cette activité est certainement importante dans un pays doté de nombreuses plages, il est très rare qu'une autre activité soit mentionnée ou que ce soit avec "mon ami" ou "mes frères", "ma famille"; la phrase se conclut majoritairement par l'expression "avec mes amis", mettant bien en évidence le caractère "refuge" de l'énoncé.

Ce sentiment d'insécurité éprouvé en début de cursus s'amenuise proportionnellement aux savoirs acquis et à l'aisance avec laquelle la langue est utilisée: il s'agit là d'un cheminement normal dans lequel les représentations se trouvent modifiées: en licence, étape où les étudiants sont passés de l'étude d'une grammaire descriptive à l'usage naturel de la grammaire dans la langue cible devenue vecteur de la communication quotidienne, les difficultés et les appréhensions éprouvées en début d'apprentissage sont perçues comme mineures, car dépassées à ce stade d'apprentissage-acquisition. Le début de l'apprentissage est donc une étape essentielle où l'enseignant a un rôle important à jouer: il s'agira, d'une part, de mettre à jour et d'agir sur les représentations, par définition malléables, liées aux difficultés et, d'autre part, d'accompagner l'étudiant pour qu'il parvienne à relativiser les obstacles rencontrés.

Le rôle majeur attribué par les étudiants à la grammaire les conduit en toute logique à souhaiter davantage de cours de grammaire dans leur cursus. Le français est une langue dont l'appareil morphologique est relativement lourd et où la transcription orthographique de certains choix grammaticaux doit être respectée au

risque de ne pas être comprise par ses interlocuteurs. Ainsi, l'utilisation incohérente des déterminants possessifs peut conduire à l'incompréhension totale d'un énoncé. Il semble donc peu vraisemblable d'enseigner le français en faisant abstraction de toute référence grammaticale. Mais faut-il pour autant grammaticaliser davantage l'enseignement/apprentissage sous prétexte que les étudiants sont enthousiastes et se déclarent favorables à un renforcement du nombre d'heures dédiées à la grammaire? Nous sommes tentée de répondre par la négative car, à notre sens, le problème n'est pas là mais plutôt dans la question de savoir comment amener les étudiants à réinvestir de façon pertinente leur nouveau savoir dans la communication écrite et orale. Il s'agit là d'un écueil bien connu des enseignants de FLE. Nous constatons souvent que la réussite dans les activités grammaticales ne garantit pas nécessairement une bonne compétence communicative orale et/ou écrite en français. Il n'est pas rare, souvent en début d'apprentissage, mais parfois aussi à un stade plus avancé de l'apprentissage, que des apprenants réussissent presque parfaitement des exercices de grammaire alors que la réalisation d'un énoncé oral ou écrit correct se révèle impossible. Aguerre (2010) montre bien que:

> Pour construire leurs représentations [sur la langue], les apprenants vont devoir effectuer diverses activités. La première d'entre elles va être de comprendre le sens des énoncés auxquels ils sont confrontés (69).

Or, les étudiants privilégient souvent l'acquisition de la forme et font abstraction de la dimension de communication porteuse de sens de leurs productions orales. Il s'agit là d'une démarche plus rassurante et plus aisée et qui, de plus, correspond au mode d'étude de la grammaire qu'ils ont connu dans leur apprentissage scolaire en langue maternelle.

L'enseignant peut amener les étudiants à modifier cette représentation en montrant les spécificités des apprentissages de la langue maternelle et de la langue cible: la langue maternelle est apprise d'abord dans l'interaction avec les adultes sans recours à un enseignement explicite de la grammaire qui intervient à l'école en tant que réflexion sur les systèmes linguistiques alors qu'en FLE, l'étudiant doit accéder quasi simultanément au sens et à la connaissance des structures langagières de la langue. L'intervention de l'enseignant devrait permettre aux étudiants de réajuster la place de la grammaire au sein de leurs représentations: celle d'un outil ni plus ni moins important que les autres mais aussi essentiel que les autres et qui doit s'inscrire dans un système où les différentes compétences acquises entrent en relation pour construire leur compétence langagière. Les résultats de l'enquête montrent d'ailleurs que, plus les étudiants avancent dans leur apprentissage de la langue, plus ils relativisent la place de la grammaire dans leur acquisition d'une véritable compétence de communication écrite et orale. Nous rattachons à cette prise de conscience le fait qu'un nombre relativement important d'entre eux souhaite le recours à des exercices oraux pour systématiser les règles de grammaire apprises et que ce nombre augmente proportionnellement au niveau atteint dans leur cursus de français. Cette perception par les étudiants de la nécessaire mise en relation de la grammaire et du sens par le biais de l'oral constitue un des éléments

marquants des résultats de cette enquête et ébranle notre propre représentation de l'étudiant demandeur de grammaire.

Le travail que nous avons effectué reste modeste au regard de la taille de l'échantillon que nous avons constitué. Une enquête plus vaste apporterait sans doute un éclairage plus approfondi sur cette question des représentations des apprenants sur la grammaire du français. Il reste aussi à explorer la question des représentations des enseignants eux-mêmes sur la grammaire, représentations qui ont très certainement une influence directe sur leurs choix didactiques et par répercussion sur les représentations portées par les apprenants sur la grammaire: la place centrale accordée par les étudiants à l'enseignement de la grammaire dans le cursus d'apprentissage est-elle seulement un héritage de leur culture scolaire antérieure ou n'est-elle pas pérennisée par les discours et les choix pédagogiques des enseignants?

Conclusion

Les représentations sont constitutives de la construction du monde et des rapports à ses objets, ainsi que de la construction des connaissances. Elles ne sont ni justes ni fausses ni définitives dans la mesure où elles permettent aux individus d'établir des catégories et de sélectionner les apports qu'ils pensent aptes à construire leurs connaissances nouvelles par rapport à un savoir antérieur. Elles sont donc à considérer comme un aspect à part entière de l'apprentissage dont il est essentiel de tenir compte dans les démarches d'enseignement. Ces démarches devront harmoniser les tensions entre un besoin de rattachement au connu et la nécessaire ouverture et aventure en terre inconnue qu'implique l'apprentissage d'une langue. L'enseignement de la grammaire, comme nous l'avons montré, est lui aussi sujet à des représentations qui peuvent influer sur l'apprentissage et il nous semble que les enseignants prennent peu en considération cette dimension dans leur enseignement de la grammaire.

Références bibliographiques

ABDEL FATTAH, FRANÇOISE. 2016. L'intime dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. COLLIÈRE-WHITESIDE, CHRISTINE, ANNE-MARIE VOISE & MARIE BERCHOUD. *Apprendre de l'intime: entre littérature et langues*. Louvain-la-Neuve: EME Éditions, 131-146.

AGUERRE, SANDRINE. 2010. Grammaire de l'apprenant et explicitation. Quand apprendre, c'est se construire des représentations, à partir de corpus et d'instruments. GALATANU, OLGA, MICHEL PIERRARD, DAN VAN RAEMDONCK, MARIE-ÈVE DAMAR, NANCY KEMPS & ELLEN SCHOONHEERE (dirs.). *Enseigner les structures langagières en FLE*. Bruxelles: Peter Lang, 65-76.

BESSE, HENRI & RÉMY PORQUIER.1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Didier-Hatier/CREDIF.

CUQ, JEAN-PIERRE. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en Français Langue Etrangère*. Paris: Didier/Hatier.

DABÈNE, LOUISE. 1997. L'image des langues et leur apprentissage. MATTHEY, MARINETTE. (dir.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, 19-23.

DURKHEIM, ÉMILE. 1898. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale,* tome VI.

JODELET, DENISE. 1989. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

LOISEAU, YVES & RÉGINE MÉRIEUX. 2008. *Latitudes 1, 2 et 3: Méthode de français, grands adolescents et adultes*. Paris: Didier.

RATEAU, PATRICK & MICHEL-LOUIS ROUQUETTE. 1999. *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Arrêt interculturel sur images: les représentations en classe de français langue seconde

Valérie AMIREAULT
Professeure
Département de didactique des langues, Université du Québec à Montréal

Introduction

Cet article présente les principaux résultats d'un projet de recherche réalisé en contexte d'enseignement/apprentissage du français langue seconde à Montréal (Québec, Canada). L'objectif de cette étude est d'identifier les représentations du Québec exprimées par des immigrants adultes apprenant le français afin de s'intégrer à leur société d'accueil. L'apprentissage d'une langue constitue un contexte idéal pour aborder les représentations que les apprenants se font de la langue qu'ils apprennent et de la culture qui y est associée. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde, cela est d'autant plus pertinent puisque l'apprenant est imprégné, dans son environnement, de cette langue et de cette culture; les représentations sont ainsi plus concrètes.

Ce projet de recherche s'inscrit d'abord dans une perspective de "mise en mouvement" des représentations (Dufays & Kervyn, 2010) en didactique des langues-cultures. Il s'agit de créer un environnement propice, "balisé", tout en laissant place à la spontanéité des apprenants, pour l'expression de ces représentations. À cet effet, le support visuel offert par la photographie/l'image, (élément déclencheur de l'activité de discussion des représentations), constitue le levier du projet. En effet, c'est par le biais de la photo que les apprenants ont pu présenter leurs propres représentations du Québec et les partager avec leurs collègues. Ainsi, à l'aide d'un corpus de photographies, les échanges autour des représentations se sont avérés authentiques, stimulants et extrêmement porteurs de sens. C'est également à travers ces photographies que la compétence interculturelle peut plus facilement s'actualiser (Dervin, 2010); véritable tremplin pour évoquer les représentations qu'ont les apprenants de leur société d'accueil, le corpus d'images permet des incursions autant au sein de la culture d'accueil que de la culture d'origine des apprenants. Ces deux cultures sont constamment mises en relation, comparées, analysées lors de l'activité de discussion.

Cette étude est basée sur les liens intrinsèques entre la langue et la culture, ou sur l'importance de situer la langue-cible dans son contexte culturel (Amireault &

Bhanji-Pitman, 2012). Le cours de langue, bien plus qu'un endroit permettant aux apprenants de s'approprier un système linguistique, doit plutôt être considéré comme un espace interculturel favorisant la présentation et la compréhension de l'altérité. Par le biais de l'apprentissage de la langue, c'est un autre univers culturel qui s'ouvre aux apprenants, univers qui comportera ressemblances et différences avec leur culture d'origine. La prise en compte de la diversité culturelle en classe de langue peut, non seulement favoriser la mise en œuvre d'activités didactiques interculturelles, mais aussi contribuer à développer, chez les apprenants, un relativisme culturel leur permettant de devenir des locuteurs interculturels et non seulement des locuteurs d'une langue seconde ou étrangère.

Problématique et objectifs de recherche

La problématique qui guide ce projet de recherche est liée à l'importance de partir de ce que les apprenants connaissent, c'est-à-dire ici la façon dont ils se représentent leur société d'accueil, afin d'en dégager les principales composantes. Plus spécifiquement, ce projet vise à mieux comprendre les représentations que des apprenants immigrants ont du Québec par le biais d'une activité de réflexion leur permettant de chercher une justification à leurs propres représentations, de prendre conscience de la diversité des représentations évoquées, notamment par le biais de discussions et de comparaisons (Dervin, 2010) et de discuter du sens qu'ils se font de leurs représentations. Ces réflexions contribueront à former non seulement des locuteurs du français, mais des individus capables de s'exprimer en français au sujet de la culture-cible, capables aussi de relativiser, de développer de l'empathie, de la curiosité et de l'ouverture dans une société interculturelle.

Les représentations en enseignement/apprentissage des langues

L'enseignement des langues secondes et étrangères, de par sa nature, présente ce qui est "autre" et aide ainsi à la découverte, puis, nous l'espérons, à la compréhension de l'altérité (Amireault & Lussier, 2008). Selon Bourdieu (1982: 99), les représentations possèdent "une efficacité proprement symbolique de construction de la réalité". La langue et les représentations sont constamment mises en relation puisque la langue structure les représentations que les acteurs sociaux ont du monde social; la langue véhicule la culture et les représentations que les apprenants se font de l'Autre. Il ne s'agit donc pas seulement d'enseigner une langue mais aussi, et surtout, de faire vivre aux apprenants une expérience interculturelle, comprenant entre autres la sensibilisation aux valeurs, croyances et modes de vie de l'Autre en classe de langue. De telles interventions interculturelles peuvent contribuer à une meilleure connaissance et compréhension de l'Autre, de sa langue et de sa culture et, idéalement, au développement de représentations positives envers l'altérité.

Les représentations sont souvent saisies comme un tout, une image globale qui hérite de certaines propriétés imagées qui sont généralisées à l'ensemble d'un groupe culturel. En effet, certaines représentations sont stéréotypées en ce sens qu'elles se réfèrent à "l'ensemble des images, concepts, croyances et attitudes qui, essentiellement rigides et difficiles à modifier, tendent à représenter les faits sous

une forme simpliste" (Abdallah-Pretceille, 1996: 113). Nous croyons que la didactique des langues-cultures peut contribuer à combattre ces stéréotypes en leur faisant d'abord une place dans les programmes d'enseignement, en favorisant la discussion pour que de potentiels obstacles, ou stéréotypes de nature négative, soient analysés, déconstruits et reconstruits ensuite. Assurément, le défi est de taille pour les enseignants qui, eux aussi, possèdent et véhiculent des représentations. Mais nous estimons que c'est à la fois le rôle et le devoir de la didactique des langues-cultures de proposer cet espace de discussion essentiel pour affiner la vision de l'Autre.

Il y a ainsi nécessité d'inciter les apprenants à la réflexion par rapport aux représentations qu'ils construisent, entretiennent et véhiculent en lien avec la culture, ou les cultures, associée(s) à la langue qu'ils apprennent. La démarche didactique privilégiée (Dervin, 2004; Zarate, 1993) est une démarche d'ouverture à l'altérité qui comprend des étapes de diagnostic des représentations pour arriver à une meilleure connaissance de soi, de remise en question et de confrontation des représentations par des activités diverses, notamment par le biais de documents authentiques, ou la rencontre avec des locuteurs natifs, pour arriver à une analyse réflexive concernant ces représentations.

Comme le souligne Zarate (1993 : 73),

> Il n'y a pas antagonisme mais au contraire solidarité d'intérêts entre apprentissage linguistique et démarches de découverte culturelle, lorsque la langue étrangère est envisagée comme une pratique sociale, dépendante des attitudes et des représentations.

Telles qu'explicitées par Castellotti & Moore (2002), ces représentations sont

> le plus souvent élaborées à partir d'un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison. Il est donc intéressant de voir comment les sujets se forgent des conceptions du contact avec d'autres langues et élaborent, individuellement ou collectivement, des représentations (12).

Ces représentations sont susceptibles d'évoluer: elles peuvent par exemple être partagées, fusionnées ou encore mener à la création d'autres représentations (Moscovici, 2001).

Au-delà d'aider les apprenants à construire le monde qui les entoure, les représentations leur permettent aussi de catégoriser les autres et de se positionner eux-mêmes par rapport à leur propre identité culturelle:

> Puisque partager des représentations, c'est manifester son adhésion à un groupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement, les représentations participent d'un processus de définition de l'identité (Zarate, 1993: 30).

La rencontre avec l'Autre engendre donc une remise en question de l'identité culturelle de l'individu par rapport à l'appartenance et à l'identification à ce groupe.

La didactique des langues-cultures, en tenant compte des représentations des apprenants, met en avant l'importance des différentes références qui sont mobilisées lors du processus d'apprentissage (Castellotti & Moore, 2002). La classe de langue constitue un lieu de contact et de partage de diverses représentations liées

à la réalité linguistique, culturelle ou encore sociale des apprenants. Ce postulat de base renvoie à la conception de la communication entre porteurs de cultures différentes, qui constitue, selon Charaudeau (1990: 51), un "discours de représentation sur l'autre et sur soi". C'est justement ce discours, fait de construction et de déconstruction des représentations, qui nous intéressait dans le cadre de ce projet.

L'utilisation de la photographie pour exploiter les représentations en enseignement/apprentissage des langues

Ce projet préconise l'utilisation de la photographie comme déclencheur d'interactions orales (Muller, 2012) en classe de langue. L'image constitue ainsi un "auxiliaire didactique" (Martinez, 1996: 50) qui possède un important potentiel expressif. Comme le souligne Muller (2014), il existe actuellement un regain d'intérêt, tant du côté de la recherche en didactique que des enseignants de langue, pour l'utilisation des images et de la photographie en classe. Que ce soit par la publication d'articles scientifiques ou d'activités pratiques (par exemple Goldstein, 2009), les pistes d'exploitation de l'image en classe de langue deviennent de plus en plus documentées. La photographie peut notamment être utilisée comme un support présenté à l'apprenant, ou encore produit par ce dernier. Cette recherche va dans ce sens en proposant des données issues d'une activité d'enseignement/apprentissage originale et novatrice basée sur l'image et amenant à une introspection interculturelle. La démarche réflexive liée à l'exploitation des représentations en classe est primordiale; il est nécessaire de favoriser cette réflexion interculturelle qui, dans notre cas, s'opère à partir du support visuel offert par la photographie. Dervin (2010) souligne d'ailleurs qu'un regard critique sur un corpus, notamment composé de photographies, permet de travailler des aspects de la compétence interculturelle. L'autoréflexion favorise ainsi la prise de conscience de la diversité des représentations.

Méthodologie

Afin d'identifier les représentations exprimées par des immigrants adultes apprenant le français dans le but de s'intégrer à leur société d'accueil, une séquence didactique a été mise en œuvre dans une classe de français langue seconde d'une université montréalaise.

Population et instrument d'enquête

Au total, 28 apprenants de diverses origines culturelles, de niveau intermédiaire (niveau B1 selon le CECRL), ont pris part au projet. L'étude a eu recours à des groupes de discussion (sept groupes de quatre personnes). Cet instrument d'enquête a été privilégié pour son caractère dynamique car tous les membres du groupe peuvent alors s'exprimer. Ainsi, les groupes de discussion offrent un terrain propice pour l'émergence et le partage des représentations (Baribeau & Germain, 2010). Les discussions de groupe ont fait l'objet d'un enregistrement audio et les données

recueillies ont été transcrites, puis analysées par catégorisation thématique (Muchielli, 2006; Negura, 2006; Paillé & Muchielli, 2012).

Tâches à accomplir par les participants

Les participants devaient chacun apporter en classe dix photos représentant pour eux le Québec, leur société d'accueil, et être prêts à justifier leur choix. Afin de mieux les guider, la consigne suivante leur a été donnée deux semaines avant la mise en commun des photos.

> Quand vous pensez au Québec, quelles images, quelles réalités vous viennent en tête? Vous êtes invités à photographier ces éléments, ou à retrouver des photos que vous avez déjà prises. Apportez ces photos en classe sur le support numérique de votre choix (ex.: téléphone, iPad, ordinateur).

Lors de l'activité de discussion d'une durée d'une heure, les apprenants devaient tout d'abord faire un résumé oral du contenu de leurs photos, puis expliquer et justifier brièvement pourquoi chaque photo constitue une représentation qu'ils ont du Québec. Par la suite, ils étaient invités à échanger pour comparer leurs représentations respectives, prenant pour acquis que le discours est le milieu par excellence d'existence, de diffusion, de partage des représentations (Py, 2004). Ils ont notamment pu discuter des similarités et des différences entre les photos choisies et les représentations qu'elles véhiculent, parler de leur vécu au Québec en lien avec ces photos, exprimer leur accord ou leur désaccord par rapport aux propos des membres de leur groupe, et ce dans une atmosphère d'écoute et de respect. L'enseignante, la chercheuse principale du projet ainsi que deux assistants de recherche se promenaient en classe, de groupe en groupe, afin de s'assurer de la bonne marche de l'activité. Leurs interventions ont, entre autres, contribué à relancer la discussion, à apporter de l'aide linguistique au besoin ou encore à répondre à des interrogations des apprenants concernant la société québécoise.

Nature des données analysées

L'ensemble de la discussion a été enregistré et l'analyse par catégorisation thématique a pris en compte à la fois le résumé de chaque apprenant, son explication/sa justification des photos choisies ainsi que les échanges entre les participants. Bien que les tâches aient été suggérées dans cet ordre pour la réalisation uniforme de l'activité, notons que, dans tous les groupes, des discussions ont parfois aussi eu lieu lors de la présentation individuelle (résumé, explication/justification) des apprenants. En effet, les données montrent qu'à plusieurs reprises, dans chacun des groupes, les participants ont discuté brièvement pendant cette présentation qui se voulait individuelle, en profitant tout de même par la suite de l'espace de discussion qui avait été désigné après les présentations.

Résultats

L'analyse des résultats a montré que certaines représentations du Québec sont partagées par plusieurs apprenants. Nous présentons les catégories suivantes, qui ont émergé de l'analyse puisqu'elles font écho aux éléments qui caractérisent ces représentations selon le discours de plusieurs participants: le milieu de vie, le confort, les déceptions, le(s) choc(s) culturel(s) et le multiculturalisme.

Le milieu de vie

Les apprenants ont d'abord discuté d'éléments culturels très spécifiques qui relèvent souvent de leurs premières représentations du Québec. Plusieurs ont apporté des photos de symboles québécois, par exemple le drapeau du Québec, le hockey ou la cabane à sucre. La plupart des participants ont aussi choisi des photos de lieux touristiques reconnus, notamment le Vieux-Port de Montréal, le Mont Royal et le Château Frontenac à Québec. En outre, plusieurs photos faisaient référence au climat québécois et à ses quatre saisons bien distinctes. Fait évocateur, tous les participants ont apporté au moins une photo de l'hiver québécois. Des discussions sur le froid et la neige ont ainsi été le point commun de tous les groupes, et souvent l'élément central, celui qui appelle à la participation active et enthousiaste de tous les apprenants, démontrant l'importance de ces représentations pour eux. L'extrait suivant illustre un exemple de présentation d'une photo hivernale.

> C'est la première journée quand je suis arrivée à Montréal, en décembre, il neigeait beaucoup comme ça. J'étais très surprise parce que, dans ma ville, en hiver, il ne neige pas (*rires*). Voilà ici, c'est une voiture, et c'est comme ça. Donc j'ai pris cette photo dans ma maison et j'ai envoyé cette photo à mes parents et ils m'ont dit "Pourquoi tu restes au Québec?" (G4E4)

Outre les photos mettant en avant les rigueurs de l'hiver québécois, des photos évoquant la qualité de vie de leur société d'accueil ont aussi servi de tremplin pour la discussion dans chacun des groupes, notamment ce qui a trait à la qualité de l'air et au respect de l'environnement. Le participant suivant a d'ailleurs apporté une photo d'un ciel bleu.

> Le ciel ici pour moi est vraiment important. Peut-être vous ne pouvez pas imaginer. Parce que j'habitais dans une ville très très populaire, le ciel toujours c'est gris, beaucoup de voitures, beaucoup de pollution, et chaque jour je regarde le ciel ici. (G3E1)

Ainsi, les représentations que les participants ont de leur milieu de vie sont surtout teintées de symboles typiquement québécois, d'images reliées à l'hiver et de photos montrant l'appréciation de leur nouvelle qualité de vie.

Le confort

L'analyse des discussions a aussi permis de dégager le thème du confort, qu'il soit matériel ou autre. Lors de la présentation de leurs photos, plusieurs participants ont rappelé les différentes possibilités offertes dans leur société d'accueil, tel qu'exemplifié par ces trois extraits.

> Dans la maison on utilise l'eau, c'est toujours gratuit. (G4E2)
>
> Pour moi, le Québec, c'est le Canadian Tire (*Note de l'auteure*: une chaîne de magasins). Quand je veux offrir quelque chose à moi-même, c'est le magasin où je peux trouver toutes les choses dont j'ai besoin. (G4E1)
>
> Ici au Québec, il y a des bibliothèques partout, dans chaque quartier, il y a des bibliothèques, on voit que les gens aiment lire, les gens lisent dans le métro, dans le bus, partout. (G3E2)

Les photos associées à ces extraits, montrant de l'eau qui coule du robinet, une devanture de magasin et une enseigne de bibliothèque, constituent donc des exemples d'éléments servant à expliquer que le Québec présente, pour bon nombre de participants, des caractéristiques qui rendent leur vie confortable.

Les déceptions

Les représentations qui émergent des deux premiers thèmes présentés, le milieu de vie et le confort, sont plutôt positives. Cependant, le thème des déceptions est également ressorti des discussions entre les apprenants, faisant écho à des représentations négatives de leur société d'accueil, et ce en lien avec différents sujets. L'activité de discussion autour des photos s'est donc avérée être aussi un espace de partage des imperfections de la société d'accueil, notamment en ce qui concerne les ratés architecturaux, les problèmes d'aménagement urbain et la malpropreté à Montréal.

> Et l'autoroute de Montréal, c'est si laid et si pas logique pour un pays riche, et quand tu passes ça fait l'impression que c'est laid. (G3E2)
>
> C'est ma première expression: un nid de poule (*Note de l'auteure*: une cavité dans la chaussée). Quand je suis arrivé ici à Montréal, j'étais très très surpris, quand j'ai vu beaucoup beaucoup de nids de poule. Et aussi, plusieurs travaux dans la rue. (G4E1)

Cette catégorie, qui a émergé de l'analyse des *verbatim* des quatre groupes de discussion est importante puisqu'elle met l'accent sur des représentations moins flatteuses de la société d'accueil des apprenants. La liberté associée au partage en groupe a donc favorisé l'échange sur les déceptions vécues par les immigrants, qui ont alors pu constater qu'ils n'étaient pas seuls à se représenter le Québec de façon plus critique.

Le(s) choc(s) culturel(s)

Les discussions à partir des photos ont mis en exergue l'existence de chocs culturels vécus par les apprenants, et prenant pour assisses des conflits de valeurs entre la culture d'origine et la culture d'accueil. Des expressions telles "ici…, alors que dans mon pays…", "c'est un petit peu bizarre", "je ne comprends pas pourquoi c'est comme ça ici" ou encore "ça me choque" ont notamment été utilisées par les participants afin de décrire les chocs culturels qu'ils vivent au Québec. La discussion a permis un partage de différences entre la culture d'origine et la culture québécoise en lien avec plusieurs aspects, dont les représentations associées aux tatouages et à la vie quotidienne en hiver.

> Quand j'ai travaillé dans mon pays, au police, j'ai rencontré plusieurs personnes qui sont des prisonniers […], ils ont beaucoup de tatouages. Et ici (*rires*) j'étais choqué… toutes les filles, tous les garçons ont souvent plusieurs tatouages, oui! (*rires*) Dans mon pays, c'est le signe de criminalité (G4E1).

> C'est moins 25 degrés, tous les autobus fonctionnent, ils sont couverts par la glace mais ils fonctionnent. Et à l'intérieur d'autobus c'est toujours plein. C'est bizarre parce que chez nous, quand il fait moins 25, tout le monde reste à la maison (G4E3).

À quelques reprises, il est possible de remarquer qu'une intervention de l'enseignante ou d'un assistant de recherche dans un groupe de discussion a permis de mettre en avant des similitudes et des différences entre le pays d'origine et la société d'accueil, tel qu'illustré par ces trois extraits.

> En général, en Colombie, est-ce que les gens célèbrent? (G5P)

> Mais est-ce que vous faites beaucoup de camping dans votre pays d'origine, en Chine? (G6A)

> - E4: En Iran, on doit faire beaucoup de choses, on doit travailler beaucoup, on doit faire beaucoup de choses pour ma mère, ma sœur. Ici, on travaille pour soi-même, pas pour les autres. On est très très liés avec les autres, on doit toujours faire des choses avec les autres […]
> - A: Est-ce que c'est plus individuel ici?
> - E4: Je pense que oui (G6).

De telles pistes de discussion servent à approfondir la réflexion, et parfois à confronter les valeurs de la culture d'origine avec celles de la culture d'accueil. L'apprenant négocie les nouvelles valeurs qu'il côtoie au Québec à la lumière de son propre bagage culturel; la classe de français devient ainsi un espace d'interprétation des comportements et des valeurs observés dans la société d'accueil.

Le Québec, une société multiculturelle

La représentation d'une société québécoise multiculturelle a été discutée dans tous les groupes, témoignant de l'importance de cet aspect pour les apprenants. Ce multiculturalisme est représenté de façon très positive, les participants, de plusieurs origines culturelles, appréciant la diversité et l'ouverture qu'ils disent retrouver au Québec.

> Ici pour moi, […] c'est important le multiculturalisme. Parce que dans mon pays, seulement il y a une culture, ce n'est pas multiculturel, mais ici, plusieurs personnes dans tous les pays du monde, pour moi, c'est important. (G3E1)

> C'est comme une photo de multiculturalisme, parce que dans la rue, il y a beaucoup de Noirs, Latinos, Chinois, Vietnamiens. (G3E4)

La classe de français, à elle seule, constitue un microcosme de cette diversité, et l'on a pu constater, à travers les groupes de discussion, que les apprenants étaient très ouverts à l'échange avec des porteurs de langues-cultures différents.

Retour sur le projet

Cette activité de discussion réalisée en classe de français langue seconde s'est servie de la langue cible pour faire vivre les représentations des participants. Les interactions authentiques entre les apprenants, et entre ces derniers et l'enseignante, la chercheuse responsable du projet et les assistants de recherche, a contribué à approfondir les représentations évoquées, à expliciter le discours, tel qu'illustré par l'exemple suivant:

> - E3: Pour moi, c'est le… comment dire (*s'adresse à son collègue en chinois*)… en Gaspésie…
> - E1: (*parlant en chinois à son collègue*) Le Roche? Hum… la grande pierre… Le Rocher Percé!
> - A: Oui! Le Rocher Percé! Qu'est-ce que c'est le Rocher Percé? Vous voulez expliquer?
> - E2: J'ai une photo de là-bas.
> - A: Et pourquoi ça, ça représente bien le Québec?
> - E3: Parce que je trouve que c'est le paysage plus beau au Québec. (G6)

Dans cet extrait, l'utilisation du chinois, langue commune de deux participants (E1 et E3), permet de préciser le discours des apprenants en français. De même, l'intervention de l'assistant (A) incite à l'explication.

Parmi les points positifs du projet, outre les interactions authentiques autour du support visuel que sont les photos, notons la responsabilisation et l'autonomie des apprenants, qui doivent choisir eux-mêmes les photos qui expriment le mieux leurs représentations et se préparer à justifier ces choix. Les apprenants ont ainsi carte blanche et deviennent experts de leurs propres photos. De même, il est primordial de souligner la mise en œuvre de compétences langagières diverses lors de l'activité, notamment la capacité à exprimer son opinion et à utiliser le vocabulaire approprié, de même que la découverte de nouveaux mots ou expressions associés aux photos de leurs collègues. En outre, des compétences interculturelles, telles que le respect et l'ouverture à l'Autre (Deardorff, 2006), sont sollicitées lors de ces échanges avec des gens d'origines culturelles diverses. Être en mesure de communiquer dans ce contexte interculturel a nécessité une mise en commun des ressemblances et des différences entre les apprenants (Lussier, 2004) afin d'enrichir à la fois leur discours et leurs perspectives. Cette activité de discussion a favorisé le développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être chez les apprenants, les trois dimensions du modèle de la compétence interculturelle en éducation aux langues selon Lussier (2009). En effet, en plus de l'acquisition de savoirs sur la culture québécoise et la culture d'origine de leurs collègues, les apprenants ont été mis, par la comparaison et l'analyse de leurs représentations respectives, en contexte de réflexion par rapport à des savoir-faire (comportements, façons de s'ajuster à l'environnement social, de négocier dans la langue et la culture cibles) et à des savoir-être (intégration d'attitudes d'ouverture, conscientisation aux autres langues et cultures). Les résultats du projet montrent aussi que cette activité a grandement contribué, par cette réflexion, à la déconstruction de certaines représentations plus négatives, et surtout au

développement d'une attitude de décentration par rapport à sa propre culture. Il semble primordial d'offrir des activités didactiques de ce type aux apprenants afin d'éviter la fossilisation des représentations et de témoigner de leur caractère dynamique.

Conclusion

Ce projet nous semble tout à fait pertinent pour une didactique des langues-cultures qui tente d'exploiter les représentations culturelles des apprenants de façon novatrice et motivante. Il met en lumière l'importance de diagnostiquer ces représentations pour ensuite créer, par le biais de l'élaboration d'une activité didactique, un espace de discussion visant la réflexion concernant les représentations évoquées. Ainsi, ce projet de recherche fait appel à plusieurs étapes d'une démarche d'ouverture à l'altérité: connaissance de soi par le questionnement concernant ses propres représentations du Québec, justification et explication de ses représentations, puis mise en lien de ses représentations avec celles de ses pairs (analyse, remise en question, comparaison, déconstruction, etc.).

Outre les bénéfices interculturels qui sont présentés, des avantages linguistiques ont clairement été relevés lors de la réalisation de ce projet, notamment la mise en œuvre de compétences langagières (choix du vocabulaire approprié, expression de l'opinion, etc.) lors de communications authentiques et significatives pour les apprenants. L'utilisation de photographies comme support visuel constitue ici un tremplin pour la discussion, et met en valeur la compétence interculturelle de chacun (savoirs, savoir-faire et savoir-être). La classe de langue nous semble donc un milieu extrêmement propice pour offrir à ces apprenants, nouveaux arrivants, la possibilité de s'exprimer sur leurs représentations, pour ainsi les légitimer, les partager et les confronter à d'autres points de vue.

Par la proposition d'une séquence didactique originale basée sur l'utilisation de documents visuels authentiques, l'exploitation des représentations des apprenants en classe de langue est facilitée et motivante. L'apprenant devient véritablement partie prenante de l'activité, étant un acteur social à qui l'on demande de faire une réflexion sur ses propres représentations dans un contexte d'intégration linguistique et sociale. Les représentations, positives ou négatives, ne doivent surtout pas être considérées comme des tabous à éviter en classe de langue, mais plutôt comme un levier nécessaire à la réflexion.

Dans un contexte d'intégration à une nouvelle langue-culture, ce type de projet met en relief l'apport des représentations, et de discuter de leur importance dans le processus d'intégration. Il s'agit aussi d'une occasion pour développer une attitude de décentration qui favorisera une ouverture à l'Autre. Conséquemment, engager les apprenants dans une démarche réflexive constitue la clé pour promouvoir une didactique des langues-cultures qui doit servir à favoriser chez les apprenants, non pas seulement l'appropriation d'un nouveau système linguistique, mais surtout l'ouverture à l'altérité (Lussier, 2009). Les activités de contacts avec la société d'accueil constituent un apport pertinent à toute formation linguistique dans un contexte migratoire.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, MARTINE. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.

BARIBEAU, COLETTE & MÉLANIE GERMAIN. 2010. L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives* 29: 1, 28-49.

AMIREAULT, VALÉRIE & SHEHNAZ BHANJI-PITMAN. 2012. Remercier en contexte éducatif pluriel. *Québec français* 167, 51-52.

AMIREAULT, VALÉRIE & DENISE LUSSIER. 2008. Représentations culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise: étude exploratoire. *Langues et Sociétés* 45. URL : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note_recherche/langues_societes_numero45.pdf.

BOURDIEU, PIERRE. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard.

CASTELLOTTI, VÉRONIQUE ET DANIÈLE MOORE. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe, Strasbourg. URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf

CHARAUDEAU, PATRICK. 1990. L'interculturel entre mythe ou réalité. *Le Français dans le Monde* 230, 48-53.

DEARDORFF, DARLA K. 2006. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internalization. *Journal of Studies in International Education* 10: 3, 241-266.

DERVIN, FRED. 2004. Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité: ouvertures. *Moderna Språk* 98: 1, 66-76.

DERVIN, FRED. 2010. Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. *Recherches en Éducation* 9, 32-42.

DUFAYS, JEAN-LOUIS & BERNADETTE KERVYN. 2010. Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques? *Éducation et Didactique* 4: 1, 53-80. URL: http://educationdidactique.revues.org/728.

GOLDSTEIN, BEN. 2009. *Working with Images. A Resource Book for the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

LUSSIER, DENISE. 2004. Une approche de compétence de communication interculturelle: un nouveau défi en enseignement des langues. *Québec français* 132, 60-61.

LUSSIER, DENISE. 2009. Enseigner et évaluer la "compétence de communication interculturelle", enjeux et complémentarité. *Le langage et l'homme, Revue de didactique du français* 442. Bruxelles: E.M.E., 145-155.

MARTINEZ, PIERRE. 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France.

MOSCOVICI, SERGE. 2001. *Social representations*. New York: New York University Press.

MUCHIELLI, ROGER. 2006. *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

MULLER, CATHERINE. 2012. La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* 31: 1, 10-27.

MULLER, CATHERINE. 2014. L'image en didactique des langues et des cultures: une thématique de recherche ancienne remise au gout du jour. *Synergies Portugal* 2, 119-130.

NEGURA, LILIAN. 2006. L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS* 1: 1, 1-16. URL: http://sociologies.revues.org/993.

PAILLÉ, PIERRE & ALEX MUCCHIELLI. 2012. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

PY, BERNARD. 2004. Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages* 38: 154, 6-19.

ZARATE, GENEVIÈVE. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

© ND (2006) – Le Rocher Percé – Gaspésie, Canada

La place de l'ethnicité dans l'enseignement/apprentissage du français

Salima EL KAROUNI
Maitre-assistante en langue française
Haute École de la Ville de Liège

L'enseignement du français aux élèves "issus de l'immigration" est-il spécifique? À en croire l'éclosion des catégories didactiques à destination des publics "migrants", la réponse ne fait pas de doute: à ces locuteurs est réservé un ensemble d'outils et de contenus d'enseignement inscrits dans les secteurs du français langue étrangère ou seconde et les sous-domaines qui leur sont attachés. La question pourrait donc paraître triviale tant il est évident qu'à la situation sociolinguistique de ce public doit correspondre un corps de mesures qui ciblent ses lacunes ou ses besoins. Ce postulat de ressources linguistiques déficitaires tire son "évidence" de son lien avec l'immigration, qu'on suppose être porteuse de différences linguistiques et il trouve un prolongement dans la prédéfinition des publics concernés. Or, qui sont les élèves "issus de l'immigration"? Il est difficile de trouver une définition univoque tant les représentations sociales interfèrent dans toute tentative d'objectivation du public concerné. Dans le contexte de la Belgique francophone, la catégorie des "élèves issus de l'immigration" est problématique car elle ne se fonde pas sur des critères uniquement objectifs (lieu de naissance des parents et des enfants): les représentations sociales sur l'"origine" des élèves de "troisième (ou quatrième) génération" font écran aux ressources linguistiques objectives, suscitant des recours didactiques potentiellement inadaptés. L'immigration est, en effet, un domaine sensible investi par une virulence de l'imaginaire social telle que cette réalité reste assujettie à des grilles de lecture souvent ambiguës qui ne vont pas sans affecter le secteur de l'enseignement/apprentissage du français. Nous souhaitons ainsi montrer comment la mobilisation, tant explicite qu'implicite, du critère de l'immigration au sein du champ de l'enseignement/apprentissage du français renvoie à la question des représentations de la figure de l'altérité qui a conduit, dans son sillage, à l'ethnicisation des grilles de lecture des besoins en langue.

Pour éprouver cette hypothèse d'une prégnance des représentations au sein du champ didactique, nous reviendrons sur son organisation et nous verrons comment est prise en compte la diversité des contextes et des situations d'enseignement/ apprentissage. Après ce développement, nous nous intéresserons à la manière dont est perçue et traitée la sectorisation dominante du champ didactique par deux enseignantes de français exerçant auprès d'élèves "issus de l'immigration" dans des écoles du régime francophone à Bruxelles.

Le champ de l'enseignement/apprentissage du français: une organisation sur la base de facteurs de différenciation objectifs et subjectifs

Comment s'organise le domaine de l'enseignement/apprentissage du français? Et quelle place y occupe le facteur migratoire? Deux plans intimement imbriqués, l'un objectif et l'autre subjectif, sont à considérer pour apporter des éléments de réponse à ces questions.

Le paramètre sociolinguistique comme facteur dominant de différenciation

Dans son organisation dominante, trois notions structurent le domaine de l'enseignement/apprentissage du français: le français langue maternelle (FLM), le français langue étrangère (FLE), le français langue seconde (FLS). Ces catégories fonctionnent comme trois hypéronymes (Cadet & Guérin, 2012: 3) auxquels sont rattachées, selon les contextes socioinstitutionnels, d'autres catégories. Les définitions des différentes didactiques connaissent des variations et des évolutions (portant sur la terminologie notamment) qu'il n'est pas dans notre propos de développer ici. Nous retenons toutefois que le facteur commun de différenciation entre la didactique du FLM, du FLE et du FLS s'appuie sur un critère sociolinguistique, à savoir "le statut que la langue représente pour l'ensemble des individus à laquelle elle s'adresse" (Corny, S.D.; Dabène 1994; Cuq & Gruca 2002; Defays *et al.,* 2003). La didactique du FLM se préoccupe ainsi du processus de transmission et d'acquisition du français à des élèves dont le français est la langue de première socialisation; la didactique du FLS vise des objectifs similaires à celle du FLM mais s'appuie souvent sur la didactique du FLE car elle concerne les apprenants pour qui le français n'est pas la langue première de socialisation; quant à la didactique du FLE, elle touche un public pour lequel le français est la langue étrangère et dont l'objectif est d'acquérir le français pour une communication quotidienne. Le classement traditionnel s'appuie donc sur des repères prototypiques qui sont de nature sociolinguistique.

La place de la donne migratoire au sein du triptyque organisateur du champ

Chaque secteur didactique est également corrélé, peu ou prou, au facteur migratoire. C'est le terme de FLS qui cristallise, selon plusieurs auteurs (Chiss, 2006; Davin-Chnane, 2008; Spaëth, 2008), le lien entre enseignement du français et immigration. Selon Cuq (1991), l'insuffisance des notions de FLM et FLE a justifié l'apparition du FLS dans le contexte de la diversification des publics scolaires et dans les suites de la décolonisation et de la démocratisation de l'accès à l'école (dans les

anciens pays colonisés notamment). L'usage de cette lexie se justifiait en regard de situations où le français n'était, pour des raisons statutaires ou sociales, ni la LM, ni la LE de la majorité des locuteurs concernés. En outre, le FLS, tout en n'étant pas parlé dans le milieu familial, occupe une double fonction de scolarisation et de socialisation, et se rapproche ainsi du FLM, puisque "la langue est à la fois but et moyen d'enseignement d'elle-même et des autres disciplines" (Nisubire, 2003: 218-19).

Le FLE est également un domaine où s'inscrit la donne migratoire. Ainsi, une langue ne devient étrangère que par opposition à la langue considérée comme maternelle par le locuteur, "qui s'engage dans un processus d'apprentissage plus ou moins volontaire et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs" (Cuq & Gruca, 2002: 94). Ce secteur de l'enseignement du français peut concerner des contextes institutionnels francophones (le cas des élèves primo-arrivants inscrits en DASPA [Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants, en Belgique francophone] ou non.

Cette attention portée à la diversité des contextes et des situations d'apprentissage a également eu pour effet de bousculer la catégorie "FLM" qui, mobilisée dans les contextes plurilingues contemporains, s'avère peu opératoire d'un point de vue scientifique (Dabène, 1994), car elle ne correspond plus aux descriptions sociolinguistiques des locuteurs concernés (Matthey, 2001). Cette non-adéquation a donné lieu, par exemple, à l'éclosion du concept de français langue première (FLP).

Le traitement de la donne migratoire: une question de paradigme

- Le paradigme monolingue

Le paramètre de l'altérité est au cœur de la réification des catégories, celle du FLS en particulier ainsi que le note Spaëth qui souligne que "c'est […] la question de l'altérité qui délimite les contours du FLS, ainsi que celle, très sensible, de la coupure linguistique et culturelle du sujet" (2008: 66). Castellotti va dans le même sens quand elle s'interroge sur les différences qui créent ces catégories: différence ethnique, éducative (inadéquation des structures, différenciation socioéducative), culturelle (cultures éducatives), linguistique et identitaire (les langues familiales, le bilinguisme), didactique (objectifs d'enseignement, construction des matériaux pédagogiques) ou juridique:

> dans tous les cas, sont visées les personnes porteuses de différence, c'est-à-dire qui manifestent, par tel élément de leur histoire, de leur attitude, de leur comportement, un écart par rapport à une norme attendue et jugée seule légitime, de manière dominante, dans l'environnement considéré (2009: 111).

Le paradigme fondateur de la sectorisation dominante du champ didactique est en effet monolingue/mono-normatif et la diversité y est "traitée" pour être "réduite". C'est bien en regard de cette visée que se profile la figure de l'altérité (linguistique) qui est amenée, à travers le processus de transmission/acquisition, à assimiler la *bonne* langue.

- *Le paradigme plurilingue*

L'étendue et l'ampleur des vagues migratoires, combinées avec la diffusion des recherches sociol-inguistiques et la construction européenne, ont ébranlé la conception traditionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues, fondée sur un idéal monolingue. Cette nouvelle orientation implique une redéfinition du statut des langues, de leur gestion au sein de l'école, une meilleure prise en compte du profil linguistique des élèves et une adaptation des pratiques des acteurs de la vie scolaire à ce contexte plurilingue. Dans cette conception de l'appropriation des langues, l'apprenant est "un bilingue en devenir" qui pourrait recourir à son répertoire linguistiquement hétérogène lors de difficultés de communication.

Le concept de compétence plurilingue et interculturelle que l'on retrouve dans le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, 2001), la notion de contextualisation didactique et celle d'une approche sociodidactique traduisent ce renouvellement théorique. Le plurilinguisme est le principe fondateur des politiques linguistiques éducatives énoncées par le Conseil de l'Europe. Dans la littérature que cet organe supranational produit sur cette question, le CECRL et le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques* (Beacco & Byram, 2003) sont deux instruments qui ont, sans nul doute, légitimé l'avènement du paradigme plurilingue. Le plurilinguisme y est défini comme "la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures" (CECRL: 129). L'objectif visé est l'acquisition d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, dont les caractéristiques ont été définies par de nombreux chercheurs (pour une synthèse, voir Castellotti & Moore, 2011); on peut la considérer comme a) déséquilibrée (une langue peut faire l'objet d'une maîtrise plus grande qu'une autre) et donc partielle (du fait de la dissociation des compétences); b) évolutive car elle relève de la capacité d'apprentissage, qui est innée et à la portée de tout locuteur; c) dynamique, étant en relation avec les trajectoires de vie et les remaniements linguistiques et identitaires; d) unique et complexe, n'étant pas la juxtaposition de plusieurs monolinguismes.

L'approche sociodidactique s'inscrit au sein de ce paradigme en proposant une vision didactique fondée sur la base des spécificités sociolangagières des élèves. Rispail (2006: 6) souligne ainsi: "On peut légitimement se demander, quand un apprenant s'engage dans l'apprentissage du français, à quelles autres langues il est exposé dans sa vie; sur le plan de la recherche en quoi la présence d'autres langues peut modifier l'objet d'étude disciplinaire qui est le nôtre". Il est ainsi question d'"une sociodidactique des langues et des contacts de langues" (*ibid.*) en prenant acte de l'ancrage du français dans une situation de plurilinguisme.

Le développement d'une "didactique contextualisée" (Blanchet & Chardenet, 2011) va dans la même logique d'une intégration de la pluralité des langues présentes dans les contextes (El Karouni & Lucchini, 2014). La contextualisation peut être entendue de différentes manières, que nous synthétisons à partir de Rispail & Blanchet (2011) comme: a) la didactique qui intègre dans la construction de l'"objet-langue" à enseigner des pratiques sociolangagières plurielles de

référence, sous l'influence des approches actionnelles en didactique des langues; b) la didactique qui intègre dans la construction de l'"objet-langue" à enseigner des éléments de pratiques culturelles et langagières diversitaires des élèves et qui l'adapte en fonction de celles-ci; c) la prise en compte des représentations sociales des enseignants et des élèves concernant les uns et les autres, les langues et ce qui s'y affère, autrement dit des significations attribuées par les acteurs impliqués dans l'enseignement.

Ces orientations didactiques peuvent se résumer ainsi:

> *L'objectif est d'inscrire la ou une didactique (pour nous ici, du français) dans une didactique globale de la pluralité linguistique et socioculturelle, c'est-à-dire une didactique de l'utilisation consciente de ressources linguistiques et culturelles diverses, par le développement de compétences métalinguistiques, sociolinguistiques et interculturelles fondées sur des modèles plurilingues, plurinormalistes et interculturels, permettant la variation/covariance et l'alterculturation, pour contribuer à l'adaptation et à l'émancipation individuelle et collective dans la diversité de la vie sociale* (Blanchet, 2014: 40, italiques de l'auteur).

Dans cette approche, la perspective normative et monolingue devient un cas spécifique de gestion de la pluralité et non la logique dominante du champ de l'enseignement/apprentissage du français et des langues. Les frontières entre catégories didactiques deviennent dès lors poreuses et malléables:

> Aujourd'hui, c'est par l'effacement de la "frontière" entre "FLM et "FLE/S" et par la circulation des propositions didactiques et pédagogiques dans l'ensemble du champ "des langues" ou mieux, de la pluralité linguistique, que ces propositions s'épanouiront à propos du français (en toute cohérence avec cette approche elle-même) (*ibid.*: 45).

- *Une logique en tension*

En somme, on est passé d'une approche déductive (normative) de la didactique du français en contexte scolaire linguistiquement hétérogène à une approche inductive (et pragmatique) reposant sur une prise en compte des réalités sociolinguistiques (El Karouni, 2012). Cependant, si "[e]nseigner la langue a indubitablement un impact sur les usages et les usagers […i]nversement, les usages et les usagers devraient avoir une influence sur l'enseignement de la langue bien que cela semble plus difficilement acceptable à en juger par la lenteur, voire la résistance, des textes officiels à intégrer l'hétérogénéité des/de la langue/s" (Guérin, 2011: 142). L'école peine à intégrer les implications de ce modèle plurilingue, comme celle afférente à "l'acceptabilité sociale face aux diverses formes discursives plurilingues" (Rispail, 2006: 12).

La persistance d'une tension entre ces deux approches, pour être comprise, est à relier aux représentations et aux idéologies qu'elles nourrissent, telles qu'elles s'actualisent dans les politiques d'intégration. En effet, l'idéologie monolingue, à la base de l'approche de la langue française dans les programmes et des pratiques qui sont chargées de la transmettre, a, dans le même temps, une vocation intégrative:

> [La conception monolingue] vise à créer du lien social et en tant que telle, elle repose sur une conception unificatrice et tend à l'universel. S'intéresser aux variétés parlées

> par les élèves comme au plurilinguisme, c'est introduire de la différence, c'est aussi introduire l'altérité (Bertucci & Corblin, 2004: 31).

En Belgique francophone, si le modèle assimilationniste a longtemps nourri l'action publique en matière éducative (Verhoeven, 2005), une reconnaissance officielle de la diversité culturelle des élèves est actée à travers notamment la mobilisation du concept d'interculturalité dans les programmes d'enseignement du français en 2000 (Lucchini & El Karouni, 2006). Cependant, la perspective assimilationniste continue d'irriguer les conceptions dominantes et tend à contrarier, non pas tant la reconnaissance de la pluralité normative et linguistique, mais son intégration dans l'espace scolaire et, plus encore, sa valorisation et sa prise en compte dans les missions que se fixe l'école. Ceci s'observe dans la conception de la diversité qui prévaut au sein du corps professoral qui est sans doute un frein puissant dans la mise en œuvre du paradigme plurilingue. La question du traitement didactique de la diversité linguistique en contexte scolaire est, en effet, en lien direct avec les représentations que s'en font les professionnels de l'éducation (El Karouni, 2015). Il ne faut pas non plus minimiser le manque, voire l'absence, de formation des enseignants à la gestion de la pluralité linguistique.

Le critère subjectif comme facteur décisif de différenciation?

Définies *a priori*, les catégorisations qui organisent le champ de l'enseignement/apprentissage du français ne sont évidemment pas "neutres" et elles n'échappent pas à des enjeux personnels et/ou collectifs de positionnement (Goï &Huver, 2012; nous reprenons ici les grandes lignes de leur démonstration) de nature idéologique, symbolique ou politique.

Pour Davin-Chnane & Cuq (2009), le champ de l'enseignement/apprentissage du français est présenté sous la forme de catégories étanches: le FLS (avec ses deux sous-catégories que sont le "français langue de scolarisation" et le "français aux migrants") et le FLE (et ses deux sous-catégories: "français sur objectifs spécifiques" et "français langue académique") sont présentés sous leurs traits communs et divergents, mais aussi dans leur homogénéité interne et non dans leur interrelation éventuelle. Verdelhan-Bourgade (2002: 25) défend une conception différente des rapports entre FLM, FLS et FLE sous la forme d'un "continuum de situations" justifié, selon elle, en regard des fonctions sociales remplies par le français (selon plusieurs paramètres, comme le lieu, le statut politique du français, l'environnement, la valorisation sociale, le statut psycholinguistique et sociolinguistique), lesquelles sont figurées par des degrés d'intensité progressifs: du FLE en passant par les différentes situations de LS évoquées (du FLS presque FLE au FLS presque FLM) puis au FLM de situation courante. Représentés sous une forme juxtaposée mais non étanche, les trois ensembles présentent l'avantage de traiter le FLS saisi dans sa transversalité tant avec le FLE qu'avec le FLM. Dans cette approche, ce qui relève de la langue seconde du point de vue du statut politique peut ne pas coïncider avec ce qui relève de la langue seconde du point de vue sociolinguistique ou individuel. Les frontières entre les catégories didactiques

sont ainsi poreuses et relatives et la mobilisation de l'une d'elles est ainsi davantage le fruit d'une interprétation et d'une argumentation que d'une définition *a priori*.

En somme, les statuts des langues, les situations sociolinguistiques et didactiques sont appréhendées à travers le filtre subjectif des acteurs, filtre qui les pousse à s'interroger sur leur propre rapport à l'altérité. Goï & Huver (2012) citent le cas d'établissements qui s'auto-catégorisent comme relevant du FLE (et donc, implicitement, pas dans le FLS), ce qui révèle des représentations de l'altérité où les publics "migrants" (qui relèveraient du FLS) sont distingués des publics "en mobilité", comme les étudiants par exemple (qui relèveraient du FLE). Outre ce type de stratégie de positionnement collectif, on observe l'émergence de nouvelles catégories pour pallier le caractère imprécis du FLS, comme celles de français sur objectifs universitaires ou de français langue académique – présents dans les centres universitaires d'enseignement du français. Sans être pourtant articulées au FLS, ces notions traduisent la même logique de représentations: les étudiants concernés sont envisagés comme spécifiques et distincts, implicitement, des publics migrants considérés ainsi comme faiblement scolarisés. La création du FLI en France (français langue d'intégration) s'inscrit dans cette approche où les frontières d'une notion cernent dans le même mouvement le public qui lui correspondrait : ces frontières permettent ainsi d'associer à ce public "une méthodologie de manière biunivoque, comme si la catégorie engendrait la didactique – ou, dit autrement, comme si le contexte – en tant qu'entité objective et objectivable – conditionnait les pratiques" (*ibid.*: 32). Or les grilles de lecture, et les catégories qui les composent, sont le fruit d'une construction contingente liée à des enjeux de situations et d'histoires. En d'autres termes, une catégorie renvoie moins à un découpage "objectif" de la réalité qu'à une représentation de l'acteur qui catégorise. Dans le cas du FLI, la frontière qu'il délimite répond au souci de légitimer un champ d'intervention.

> Ainsi, la 'réalité' n'est pas découpée selon des critères objectifs qui détermineraient des politiques et des didactiques spécifiques, mais également – et réciproquement – selon des projets politiques qui amènent à présenter telle ou telle situation comme distincte d'une autre (alors que d'autres politiques pourraient engendrer d'autres agencements) (*ibid.*: 33).

Ce sont ainsi les enjeux individuels ou/et collectifs, de l'ordre de l'identitaire ou/et du politique, qui contribuent à l'émergence des catégories, lesquelles dès lors ne relèvent plus d'une procédure définitoire "objective".

La construction des publics scolaires dans leur lien (ou pas) avec l'immigration

Ce qui est explicite dans le champ dominant de la didactique du français, c'est son organisation en lien avec des repères sociolinguistiques. Ce qui est moins explicite, c'est leur corrélation avec le facteur de l'immigration qui n'est pas un paramètre neutre idéologiquement. À la prédominance d'une approche monolingue, s'ajoute également le filtre interprétatif de la personne qui réinvestit les catégories didactiques. Les repères sociolinguistiques structurant le domaine sont ainsi corrélés

à des variables non linguistiques et ils reçoivent alors des acceptions qui les éloignent de leur définition théorique. À cet endroit, l'immigration, et les représentations qu'elle véhicule, joue un rôle catalyseur qui renvoie à la question de la figure de l'altérité. Cette interférence des représentations s'incarne ainsi dans la construction du prototype des locuteurs concernés que les cadres d'action collectifs ont participé à légitimer: la catégorie des "élèves issus de l'immigration" (et ses variantes) qui fait l'objet de deux approches, l'une objective et l'autre symbolique.

Ainsi, dans le registre de la production scientifique, la définition des publics est dite "objective" quand elle se fonde sur la construction des catégories à partir de critères qui tirent leur validité de leur reproductibilité (pays de naissance de l'élève et pays de naissance de ses parents): c'est ainsi que deux "générations" peuvent être distinguées dans le contexte, par exemple, d'études consacrées aux performances scolaires de cette population, comme celles de PISA. Ces enquêtes distinguent les élèves désignés comme étant ceux de la première génération (élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger) et la seconde génération (élèves nés dans le pays de parents nés à l'étranger). Toutes les données PISA disponibles (2000, 2003, 2006, 2009 et 2012) pour la Belgique attestent de difficultés importantes dans cette catégorie d'élèves, notamment dans la connaissance de la langue scolaire. Nous ne disposons pas de données quantifiables concernant les "générations" suivantes qui, si elles sont naturalisées, sont intégrées dans le groupe des Belges "autochtones". Pourtant, celles-ci sont désignées, régulièrement, comme souffrant de problèmes scolaires.

En effet, un versant scolaire est attaché au "problème immigré" qui a émergé dans les années 1960 et celui-ci absorbe, plus de cinquante ans plus tard, les générations actuelles en son sein; les difficultés scolaires des premières générations semblent en effet perdurer jusqu'à aujourd'hui, ainsi que le soulignent Martiniello & Rea (2012: 40-41):

> Cette situation s'avère être une constante puisque ce qui était vrai pour les premiers immigrés des années 1950 l'est encore actuellement pour les descendants des migrants et les jeunes immigrés, surtout parmi les immigrés marocains et turcs.

Les profils de ces derniers ne sont pas précisés mais ils sont sans doute ceux à qui est consacrée une brochure, intitulée *Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement,* publiée en 2014 par le ministère de l'Enseignement et de la recherche scientifique en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces élèves sont décrits à travers deux profils dominants:

- les élèves allophones:

> Il s'agit des élèves qui parlent une langue 'autre' que le français, ils sont 'allophones'. Hormis ce point commun, leur contexte familial, culturel et leur parcours de migration peuvent être très différents (*ibid.*: 6);

- les élèves francophones vulnérables:

> Quelle que soit leur origine, les élèves francophones vulnérables se perçoivent souvent comme Belges francophones. Certains d'entre eux ont été primo arrivants et scolarisés

> en classe passerelle ou en DASPA, d'autres appartiennent aux 2e ou 3e voire 4e ou 5e générations de l'immigration, d'autres encore sont d'origine belge (*ibid.*: 7).

Cette assertion amène deux réflexions. Tout d'abord, on observe que les élèves sont caractérisés dans un registre plus subjectif qu'objectif: on ne dit pas de ces élèves qu'ils *sont* "Belges francophones" mais qu'ils "se perçoivent" comme tels. Ce qui semble être visé, ce n'est pas un statut administratif – être de nationalité belge est un fait objectivable – mais l'adéquation – moins objectivable car placée sur le plan de la perception – aux caractéristiques du "Belge francophone" qui fonctionne à cet endroit comme une catégorie ethnolinguistique. Le profilage des élèves dans leur lien avec l'immigration (il est question des "2e ou 3e voire 4e ou 5e générations de l'immigration") est donc emblématique de la persistance de représentations figées: la naturalisation, qui a eu impact important[1], ne modifie pas la perception à l'endroit des personnes "issues de l'immigration": en effet, d'autres critères (comme la langue, le faciès, l'origine ethnique, la religion) émergent pour cerner les populations "immigrées". La naturalisation ne lève donc pas le clivage des origines, ce que note Faux (2010: 3): "les enfants de la troisième génération qui sont Belges à la naissance […] n'en gardent pas moins toutes les caractéristiques de leurs origines". Or, les générations *issues* de l'immigration ne devraient pas exister sur le plan terminologique. En effet, "le terme 'immigré' s'applique aux personnes qui se sont déplacées plus ou moins *volontairement* d'une société pour s'installer *durablement* dans une autre société, et uniquement à elles" (Sabatier & Berry, 1994: 263). L'extension de sa définition aux générations "issues de l'immigration" qui n'ont pas émigré est abusive. Le problème touche ainsi "le temps de la catégorisation" (Auger, 2008: 206). Quand un élève ou un citoyen λ cesse-t-il d'être "issu de l'immigration"? La catégorie des "élèves issus de l'immigration" connaît donc des frontières symboliques qui ne sont pas liées à un statut administratif (la naturalisation) mais à un renvoi à des origines nationales externes. Ce classement, où un lien avec l'immigration est fondé à la fois objectivement et symboliquement, est donc sensible car il agit potentiellement sur la construction des identités et la détermination des pratiques et des trajectoires des personnes prises dans cette grille de lecture: elles n'ont objectivement pas connu la migration mais elles se voient artificiellement associées aux attributs des immigrés, à savoir, d'une part, "l'illégitimité symbolique de leur présence dans une société qui ne se conçoit plus comme un 'pays d'immigration'" (Simon, 2000: 33) et, d'autre part, aux caractéristiques dites ethniques. En raison de cet aspect névralgique des dénominations, nous adoptons l'une de ces deux mesures: la première consiste à entourer la désignation "issu de l'immigration" par des guillemets pour rappeler l'interférence des représentations dans la définition des grilles de lecture; la seconde consiste en l'adoption d'une formulation susceptible de dépasser les limites de la désignation classique: ces élèves *issus de* l'immigration ont un lien, récent ou pas, réel ou fantasmé, assumé ou refusé, avec l'immigration, mais ils restent, sous l'effet des

[1] À titre illustratif, en Belgique, le nombre de jeunes de moins de 18 ans de nationalité marocaine était de 26 179 au 1er janvier 1998 et de 5926 en date du 1er janvier 2006.

représentations, surtout *associés à* l'immigration. Cette association est réalisée sur des bases "objectives", celles qui autorisent un traitement scientifique des questions abordées, mais aussi "subjectives" à travers les effets du processus d'auto et d'hétéro-catégorisation qui traversent le jeu social (El Karouni, SP).

Ensuite, une "seconde (ou troisième ou…) génération" ne peut advenir que si les cadres collectifs d'action et de représentation la rendent possible (Simon, 2000: 24) à travers, notamment, la mise en place de dispositifs d'intervention destinés, sur un mode explicite ou implicite, aux "jeunes issus de l'immigration". La brochure dont il vient d'être question, en légitimant des axes d'intervention didactiques à destination d'élèves caractérisés par leur lien plus perceptif qu'objectif avec l'immigration, participe à rendre légitime cette catégorie "les jeunes issus de l'immigration" (et ses déclinaisons) au sein des représentations du corps social. On nourrit ainsi l'idée que leur situation est spécifique et que des outils spécifiques d'intervention sont nécessaires.

Une question s'impose: pourquoi persister à désigner les élèves sous l'angle de leur origine? On vient de souligner combien circonscrire les populations dans leur lien avec l'immigration est une opération sensible. Si cette approche demeure nécessaire, car elle autorise une analyse des discriminations subies par les citoyens victimes de préjugés liés précisément à leur origine, on peut se demander en quoi la spécification d'un lien avec l'immigration est un élément informatif d'un niveau en langue française. Pour rappel, nous ne disposons pas de données quantitatives informant de l'état des compétences en langue des élèves des "3^{e}, 4^{e} ou 5^{e} générations" de l'immigration. On ne peut donc pas généraliser, sur une base statistique, des constats localisés de nature qualitative. Or, et nous paraphrasons Simon (2000: 30) qui développe sa réflexion autour de l'ambiguïté de la légitimité du critère de l'origine ethnique pour caractériser les publics dans les politiques publiques en France, à partir du moment où la thématique des besoins en langue en raison de l'origine migratoire s'impose comme axe d'intervention, l'occultation des origines devient impossible à maintenir.

Voyons à présent ce que l'analyse de l'empirie apporte à ce développement réflexif.

Analyse du "traitement" des catégories didactiques par des enseignantes de français

Démarche de recherche et dispositif de recueil des données

La recherche dont il va être question porte sur le traitement, dans le cadre de la relation didactique, des objets de savoir inscrits dans le curriculum du cours de français lorsque leur enseignement s'adresse à des populations scolaires différenciées sur le plan socioculturel. Plus précisément, son objectif est d'examiner la manière dont les enseignants de français gèrent la transmission de la norme linguistique au regard des ressources linguistiques disponibles et dès lors conduisent à la formation de la norme linguistique de réussite. L'objectif de l'étude empirique est d'explorer une nouvelle piste sur la relation entre la pratique d'enseignement (et

donc les apprentissages qu'elle soutient) et les représentations des enseignants à propos de l'identité ethnique et la catégorisation sociolinguistique de leurs élèves. L'étude de la question ethnique ayant souvent été menée, à notre connaissance, dans une inscription a-didactique (Felouzis *et al.*, 2005; Juteau, 1999; Lorcerie, 2003; Rinaudo, 1999), l'originalité de cette recherche exploratoire est d'introduire un niveau d'analyse supplémentaire, en testant l'idée que l'appartenance ethnique des élèves et le profil sociolinguistique qui leur est attribué ne sont pas sans effet sur les attentes du corps professoral et déterminent ainsi le choix des dispositifs d'enseignement/apprentissage qui influent sur l'acquisition de la norme linguistique par les élèves.

La question de recherche à la base de notre projet est la suivante: comment expliquer la variation des normes de réussite en contextes scolaires hétérogènes? L'exploration du terrain s'est déroulée à Bruxelles, où la population scolaire comporte une proportion importante de jeunes "issus de l'immigration" récente mais surtout ancienne (c'est-à-dire les élèves qui sont nés en Belgique et dont les grands-parents, ou parents, ont été les acteurs de l'immigration). Le critère de sélection des établissements secondaires est double: l'effectif scolaire se caractérise par une portion variable de jeunes "issus de l'immigration" et la position des établissements sur le quasi-marché scolaire est contrastée. Ces classes de 5^{e} générale (qui est l'équivalent de la 1re du lycée dans le système scolaire français) sont les suivantes: la classe MAR (l'origine nationale majoritaire des élèves est marocaine), la classe MIX (caractérisée par la diversité des origines nationales des élèves), la classe MIXBEL (les élèves sont en majorité Belges dits "autochtones" – en d'autres termes, ceux qui n'ont pas de lien "visible" avec l'immigration – dans une école à la composition hétérogène) et la classe BEL (composante dominante belge dite "autochtone"). Les deux premières classes appartiennent à des établissements inscrits en "discrimination positive", lesquels se caractérisent par l'appartenance des élèves à des quartiers défavorisés qui présentent un indice socioéconomique faible.

La question générale susmentionnée et les questions de recherche qui lui sont liées ont été traitées en deux temps: a) par le biais d'une approche essentiellement quantitative dans une première phase de l'enquête de terrain; b) ces questions ont ensuite fait l'objet d'une exploration qualitative à travers des études de cas menées en parallèle dans deux des quatre classes du premier échantillon sélectionnées à partir des résultats obtenus par les élèves à un test de langue et de la nature des exigences linguistiques manifestées par les enseignants de français lors de cette passation.

Retenons, parmi les résultats majeurs obtenus, que la situation, du point de vue des performances objectives, est "dualisée": les classes avec des élèves "issus de l'immigration" d'un côté enregistrent les performances les plus faibles et les classes avec des élèves belges "autochtones" de l'autre sont manifestement les plus performantes. Le second enseignement important est que les enseignants manifestent des positionnements normatifs contrastés par rapport aux performances de leurs élèves. Deux classes ont ainsi été retenues pour le deuxième temps de l'étude de terrain: la classe MAR où les critères de correction de

l'enseignante sont particulièrement sévères et la classe MIX pour laquelle l'enseignante montre une tolérance normative dans les corrections. La seconde phase de l'enquête a pour objet de comprendre cette configuration; au regard de cet objectif de compréhension, l'approche du sujet a été exploratoire et a convoqué la mobilisation d'un cadre qualitatif interprétatif d'inspiration ethnographique qui accorde une large place à la description. Ce choix de paradigmes méthodologiques n'autorise donc pas une généralisation statistique des connaissances produites (les deux pratiques d'enseignement ne prétendant à aucune représentativité de ce point de vue) mais bien une portée localisée.

L'analyse émane par ailleurs d'études de cas menées en parallèle dans les deux contextes. Les données ont été recueillies dans les contextes naturels et, pour les récolter, nous avons eu recours essentiellement à deux sources (Marcel *et al.,* 2002): d'une part, l'observation des pratiques et, d'autre part, le discours sur les pratiques déclarées. S'agissant de la première, trois modalités d'observation des pratiques de l'acteur en situation ont été adoptées: a) des observations centrées sur les acteurs et leurs comportements (interactions); b) des observations centrées sur les dynamiques de l'action: les pratiques sont en ce cas appréhendées dans leur "totalité" dans une visée essentiellement descriptive et la connaissance construite se trouve fortement liée à la situation observée; c) des observations par immersion se réfèrent au travail de l'ethnologue qui consiste à utiliser les données recueillies en situation (par entretiens et par l'observation participante) comme ressources pour l'analyse. Quant aux pratiques déclarées et aux représentations, les instruments de recueil mobilisés sont le questionnaire et l'entretien. Ainsi, à la suite de Py (2004: 6), "nous admettons par hypothèse que le discours est le milieu naturel par excellence des représentations sociales."

Analyse des résultats

Avant de procéder à l'analyse des représentations des enseignantes à travers leurs discours, brossons à grands traits les deux contextes. Les élèves de deux classes – nés en Belgique pour la plupart – ont des parents nés, dans leur grande majorité, au Maroc s'agissant de la classe MAR et en Turquie, au Congo et au Maroc pour la classe MIX. Le recrutement sociologique des deux contextes scolaires se fait dans les classes populaires. Tous les élèves déclarent parler couramment le français, ainsi que la langue familiale pour la majorité, et s'y sentir relativement à l'aise, bien que leurs compétences dans la connaissance de la norme standard – comme le reflètent les résultats aux tests – soient faibles. Quant aux titulaires du cours de français, leur profil est contrasté. L'enseignante de la classe MIX, madame Docr[2], est Belge francophone "autochtone", avec à son actif une vingtaine d'années dans l'enseignement du français en contextes scolaires hétérogènes. Sa collègue de la classe MAR, madame Sabo, a deux ans d'expérience dans l'enseignement. Cette jeune femme, née au Maroc, est arrivée en Belgique

[2] Les patronymes des deux enseignantes ont été modifiés pour protéger leur anonymat.

alors qu'elle était une enfant. Elle se déclare bilingue français/arabe marocain et elle remplit la profession d'enseignante depuis deux ans à l'époque de l'enquête.

Dans les paragraphes qui suivent, nous allons prendre connaissance de la façon dont les enseignantes perçoivent le profil sociolinguistique de leurs élèves et les conséquences que ces représentations ont sur la mobilisation déclarée d'un paradigme didactique. Nous formulons ainsi l'hypothèse que la définition des caractéristiques sociolinguistiques des élèves par les enseignantes est indissociable de la formulation d'un lien avec l'immigration, ce qui véhicule des représentations en rapport avec l'altérité.

Les attributs sociolinguistiques attribués aux élèves et les conséquences en termes de paradigmes didactiques mobilisés

Les deux enseignantes font état de difficultés sérieuses rencontrées dans la pratique du français par leurs élèves. Convergentes à ce propos, leurs appréciations divergent, par contre, concernant les attributs sociolinguistiques qu'elles leur associent.

Ainsi, pour l'enseignante de la classe MAR, le français est *la* langue de ses élèves. Plus précisément, ces derniers possèdent *deux* langues, toutes qualifiées de *maternelles*. Ses élèves sont donc francophones et tout soupçon à cet endroit est rejeté. Par principe, la possibilité des positionnements différenciés des sujets par rapport au français est évacuée, comme est refusée la question de la différenciation de l'enseignement/apprentissage du français. Elle recourt au cadre de la didactique du FLM auquel elle associe une conception exigeante de l'enseignement du français. Le savoir linguistique occupe ainsi 57% du temps d'instruction et embrasse un panel varié d'objets complexes.

La meilleure façon de procéder consisterait en effet, selon elle, à "agir de la même manière en tant que professeur de français […] quel que soit le public auquel on a affaire"[3]. Il n'y a donc pas lieu de mettre en question une pratique d'enseignement face à "un public d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français". En réalité, sa position s'explique par le lien qu'elle tisse entre un attribut sociolinguistique et un groupe ethnolinguistique; elle poursuit en ces termes: "Je ne devrais pas tenir compte de cela et me dire "Ah oui, cette élève-là elle est noire de peau, donc le français ne doit certainement pas être sa langue maternelle", "Ah oui, cet élève-là est basané, je ne devrais pas". La convocation de la différence des origines est synonyme de "discriminations", selon le terme utilisé par madame Sabo, désignant ainsi la non-transmission de savoirs linguistiques en raison d'un ajustement excessif aux caractéristiques sociolinguistiques des élèves. Sa posture est exigeante et se traduit, par exemple, dans ses pratiques évaluatives (qui s'appuient sur des exercices avec un degré de complexité croissant)[4].

[3] Les propos repris entre guillemets sont ceux énoncés tels quels par les informatrices interrogées.

[4] Nous avons eu l'occasion de développer l'analyse des pratiques d'enseignement des deux enseignantes qui éclaire leur posture de sévérité et de tolérance dans différentes publications auxquelles nous renvoyons pour plus d'explicitations (El Karouni, 2011; 2012; 2015).

Contrairement à l'enseignante de la classe MAR, la titulaire du cours de français de la classe MIX considère qu'elle prend en charge des élèves qui "ne sont pas francophones". Cet attribut sociolinguistique est d'ailleurs considéré comme un des paramètres caractéristiques de son contexte d'enseignement et, plus largement, d'une majeure partie du terrain scolaire bruxellois. C'est donc la langue d'origine qui déteint sur l'identité linguistique qu'elle attribue à ses élèves. Cette caractéristique est explicative de la situation d'échec scolaire d'une grande partie des élèves "issus de l'immigration". Selon madame Docr, en effet, une pratique correcte de la langue française exige la mobilisation de compétences complexes dont un francophone – ce qu'elle est elle-même – n'a pas conscience. Pour elle, ses élèves ne sont pas francophones, en dépit de leurs déclarations au cours desquelles ils se positionnent comme tels. Son étonnement face à cette donnée ("et donc ils ont l'impression d'être francophones", réagit-elle) naît de sa conviction d'une différence liée à l'origine nationale des élèves, les Turcs étant plus enclins à pratiquer leur langue d'origine que les Africains ou les Maghrébins.

L'un des effets concrets de la conscience du profil sociolinguistique de ses élèves est d'inscrire le processus d'enseignement/apprentissage du français dans le cadre de la didactique du FLM; elle a "considéré le fait qu'ils n'étaient pas francophones et le fait que la meilleure façon de leur apprendre la langue française était de leur donner un enseignement similaire à celui qu'on donnerait à un francophone". Il s'agit, par ce choix paradigmatique, de ne pas travailler directement l'objet linguistique (comme ce serait le cas dans le cadre des didactiques du FLES) et de privilégier des contenus qu'elle associe à la didactique du FLM. Les savoirs d'obédience culturelle dominent ainsi le cours qu'elle a dispensé, la langue française comme objet d'enseignement/apprentissage n'occupant que 18% du temps d'instruction (dont 11% sont des exercices de déblocage de l'expression).

Sa première stratégie d'adaptation est donc la non-adaptation de son cours au contexte multiculturel où elle enseigne. S'ajuster aux caractéristiques des élèves serait de faire le choix d'une didactique du FLES dont elle a mobilisé les outils dans les débuts de sa pratique d'enseignante dans l'établissement car, selon elle, elle offrait le cadre adéquat à la transmission des savoirs. Face à des apprenants non-francophones, il importait, pour assurer le processus d'enseignement, de combler le fossé socioculturel qui la séparait de ses élèves. Le FLS est ainsi conçu comme un dispositif d'action sur un corps culturel qui ne correspond pas aux attentes de l'institution. Dans son approche de l'enseignement du français, il existe des cours de français pour les francophones et des cours de français pour ceux qui ne le sont pas, ces derniers se distinguant des francophones en raison de leur lien avec l'immigration. On peut donc souligner l'association qui est faite entre l'origine migratoire et nationale des élèves, l'anticipation des besoins qui sont les leurs et les outils didactiques requis. C'est le constat que cette orientation "n'était pas plus fructueu[se] que d'autres cours traditionnels" qui la conduit à examiner de manière critique ces didactiques. Son propos ne veut pas "nier cette différence mais le fait d'en tenir compte et d'adapter [s]on cours à cette différence n'est pas porteur".

Sur la base des ressources linguistiques qu'elle attribue à ses élèves, elle est habitée par la conviction que ses élèves ne vont pas progresser dans leurs connaissances de la langue et elle va s'adapter en proposant, par exemple, une évaluation plus tolérante car ajustée au fait que ses élèves ne sont pas francophones, selon elle.

Une question de rapport à/représentation de l'altérité

La question du rapport à/des représentations de l'altérité apporte de l'intelligibilité à cette logique différenciée. L'expérience de madame Sabo l'amène ainsi à rejeter toute désignation des élèves par leur origine migratoire et à revendiquer dans le même temps son refus d'être elle-même assignée à ses origines:

> [Q]u'on arrête de dire qu'ils sont issus de l'immigration […] certains ne connaissent pas autre chose. Je tombe de haut quand on me dit "Oui, j'adore votre pays" en me parlant d'un pays lointain que personnellement je n'ai jamais connu puisque que j'ai toujours grandi ici. Non, on n'a pas d'autre pays, notre pays c'est la Belgique.

Madame Sabo *a vécu* en tant qu'élève et *vit* en tant qu'enseignante la différenciation sur la base des origines.

En tant qu'enseignante d'abord, son positionnement est mis à mal à deux niveaux. La lecture ethnique suscite des commentaires de la part de collègues, comme: "Ça fait bizarre un prof de français d'origine arabe", "Nos élèves, eux, ils disent que eux-mêmes, s'ils sont naturalisés Belges, ils se sentent plus Arabes que Belges. Est-ce que toi aussi tu as ce rapport-là?". L'enseignante est assimilée, au sein du corps enseignant, au pôle des élèves en raison de la donne migratoire qu'elle partage avec eux. Par ailleurs, face à ses élèves issus, comme elle, de l'immigration, la difficulté qu'elle relève est de s'imposer en qualité de professeur: par leur attitude, ceux-ci manifestent une propension à ébranler cette fonction pour des raisons liées à l'existence de lieux communs car elle "ne correspond pas au prototype de ce que les élèves ont comme image du professeur de français". Elle relève que des élèves tentent de jouer sur cette donne commune ("on a vécu les mêmes choses") et de personnaliser ainsi la relation: elle devrait donc "être plus cool avec eux". Elle s'y refuse. Pour contrer tout débordement, l'enseignante a d'ailleurs adopté une démarche stricte de recadrage de la relation (qui exclut toute allusion à la question des origines) dès le début de l'année scolaire. Son souci est de se faire reconnaître dans sa qualité professionnelle et de ne pas laisser d'autres paramètres parasiter les termes de cette reconnaissance.

En tant qu'élève ensuite, elle a expérimenté un traitement différenciateur sur la base de ses origines, qu'elle refuse d'appliquer à ses élèves. Elle se permet ainsi de faire référence, de temps à autre, à son expérience personnelle. Porter à la connaissance des élèves qu'elle a "le même parcours qu'eux" a pour visée de leur faire réaliser "qu'ils sont aussi capables que n'importe qui s'ils ont la volonté". Elle a poursuivi ses études universitaires sans avoir étudié le latin auparavant. En outre, personne ne lui a dit, dans son parcours scolaire, "qu'il faut se préparer"; en effet, "dans ce type d'école on n'imagine pas que les élèves vont faire des études supérieures et encore moins universitaires". Aux représentations peu stimulantes du

corps professoral à leur encontre, parce qu'ils sont ce qu'ils sont, c'est-à-dire "issus de l'immigration", sont associées des pratiques qui n'ont pas soutenu les apprentissages nécessaires à la poursuite d'études supérieures.

Ces propos sont intéressants: l'enseignante reconnaît appartenir à la même catégorie que ses élèves et, pour cette raison, elle a subi les effets de représentations négatives qu'elle souhaite ne pas reproduire pour ses élèves; elle va tenter de les neutraliser en désactivant le ressort qui les nourrit: la référence à l'immigration.

Le positionnement de madame Docr est radicalement différent, puisque c'est bien en tant que membre d'une catégorie ethnolinguistique bien définie qu'elle agit: les francophones sont forcément belges "de souche" et les élèves, en raison de leur lien avec l'immigration, ne sont pas pleinement francophones. Cette approche différenciatrice traverse la lecture que produit madame Docr de la situation scolaire problématique de ses élèves. Outre qu'elle s'appuie sur une différenciation sociolinguistique et nationale, elle intègre deux paramètres caractéristiques de son contexte d'enseignement. Le premier est social en ce que le contexte scolaire dans lequel elle exerce diffère de celui dans lequel elle a poursuivi sa scolarité et de celui dans lequel ses enfants (adolescents) poursuivent la leur; il inclut l'ingrédient socioéconomique puisque le milieu d'origine des élèves, avant et après la migration de leur famille (en particulier celles en provenance de Turquie), est qualifié de "défavorisé". Le second facteur est culturel: l'enseignante de la classe MIX souligne ainsi un conflit entre le corps enseignant et les familles "dont les valeurs ne sont pas les nôtres toujours". Les deux univers sont conçus comme clos et hermétiques. Ainsi, si son contexte d'enseignement est spécifique, c'est par contraste par rapport à un cadre scolaire qui ne l'est pas. Quel est-il précisément? Il est celui où les élèves présentent un profil d'accointance socioculturelle prononcée avec l'institution scolaire. Elle évoque certains de ses collègues qui "sont frustrés parce qu'ils voudraient des élèves blonds aux yeux bleus qui ont les mêmes valeurs qu'eux, qui comprennent tout comme eux […] j'assiste régulièrement à des réflexions très désobligeantes […] vis-à-vis des élèves qui trouvent leur origine dans ça", c'est-à-dire l'absence de connivence socioculturelle. Les représentations, tout autant que les attentes et les prédictions, sont porteuses d'une charge négative: "De toute façon vous serez des chômeurs, c'est pas la peine d'étudier", "Rentre chez toi" sont des propos qu'elle entend au sein du corps professoral.

La question du lien entre les paramètres sociolinguistiques et migratoires

Pour les deux enseignantes, les attributs sociolinguistiques des élèves sont associés à la donne migratoire. Madame Docr catégorise les profils linguistiques de son public selon les origines nationales et madame Sabo refuse d'associer ses élèves à une pratique linguistique donnée pour éviter que ne soit activée la donne des origines migratoires. L'hypothèse que nous formulions est donc confortée: le repérage des ressources linguistiques est articulé au paramètre de l'immigration (les différents secteurs de la didactique du français fonctionnent d'ailleurs comme des catégories ethnolinguistiques) et, dans la continuité de cette corrélation, les

représentations en rapport avec l'altérité sont centrales dans les logiques mises en œuvre.

La question des représentations de l'altérité et de son expérience explique ainsi le traitement qui sera réservé à cette donnée: madame Docr fait partie du groupe des dominants et dit être témoin de représentations négatives à l'endroit des populations "issues de l'immigration"; madame Sabo a fait partie du groupe des dominés et dit avoir subi les effets de représentations négatives parce qu'elle est "issue de l'immigration". Si le paradigme didactique qui soutient les pratiques d'enseignement est le même (le FLM), le traitement des objets de savoir est radicalement différent et engage des postures, chez l'enseignante de la classe MAR, de sévérité car ses attentes sont animées par l'acquisition des savoirs linguistiques nécessaires à la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur et, chez sa collègue de la classe MIX, de tolérance, car ses attentes, nourries par la conviction que ses élèves ne vont pas progresser, s'appuient sur les savoirs linguistiques disponibles.

En quoi l'enseignement du français aux élèves "issus de l'immigration" est-il didactiquement spécifique et en quoi ne l'est-il pas?

Les spécificités didactiques de l'enseignement du français aux élèves "issus de l'immigration" sont censées répondre aux spécificités de la situation sociolinguistique des apprenants concernés, spécificités qui tirent leurs caractéristiques de leur lien avec l'immigration. On nourrit de cette façon la représentation selon laquelle les locuteurs qui ont un lien avec la migration présentent une différence (linguistique) qui est à traiter. Or, mettre l'accent sur une telle corrélation pose question pour trois raisons.

Tout d'abord, l'immigration n'est plus un élément informatif d'un rapport à la langue française dans les réalités sociolinguistiques du terrain scolaire contemporain (El Karouni, 2012; El Karouni & Lucchini, 2014) tant elle connaît un visage pluriel dans un contexte de mobilité accrue. La complexité des situations sociolinguistiques est telle qu'il est impératif, selon nous, de dissocier, dans les représentations du corps professoral, toute donnée afférente à l'immigration avec une hétéro-catégorisation unilatérale des performances en langue.

Ensuite, ce qui est problématique, ce n'est pas l'existence de catégories didactiques à destination de publics migrants (bien que leur émergence ne soit pas neutre idéologiquement), mais c'est la définition même des publics migrants sur laquelle s'appuient ces catégories. En effet, l'approche de l'enseignement du français et son organisation en catégories en rapport avec l'immigration génère et nourrit un classement des locuteurs autour de la catégorie "les jeunes issus de l'immigration" dont on ne sait trop qui ils sont, tant les critères mobilisés pour les cerner sont diversifiés et investis d'une forte subjectivité. Ainsi, en dépit des "évidences", il n'est pas aisé de saisir les contours du public cerné par la dénomination "élèves issus de l'immigration". On observe que les critères objectifs (tels le lieu de naissance de l'élève, celui de ses parents) définissent deux générations liées à l'immigration, mais au-delà, l'intégration des populations, notamment à

travers l'acquisition de la nationalité belge, n'autorise plus une approche pleinement "objective" des publics concernés. Pourtant, ces derniers continuent à être hétéro-catégorisés comme "issus de l'immigration" en raison de la mobilisation de critères subjectifs (les personnes peuvent se vivre comme "issues de l'immigration" et le revendiquer comme telles) et symboliques (le facteur religieux, entre autres, est devenu un facteur puissant de différenciation symbolique).

Enfin, à partir du moment où, au sein du domaine didactique, des axes d'intervention se justifient en raison de l'origine migratoire des publics, l'occultation des origines devient impossible à maintenir (Simon, 2000). De fait, la définition des publics par cette entrée entraine dans son sillage la mobilisation de représentations sociales en lien avec l'ethnicité, qui est le revers de la différenciation des profils d'apprenants sur la base de l'origine migratoire. L'activation de cette donnée ethnique est pourtant risquée, car elle catégorise les locuteurs au sein de schémas stéréotypés et homogènes et elle nourrit un rapport à la différence culturelle dont on sait combien il est pétri de courants idéologiques contradictoires, dans un contexte où la virulence de l'imaginaire social afférente à l'immigration est exacerbée.

On voit combien, par ces trois considérations, le champ de l'enseignement/apprentissage du français aux élèves "issus de l'immigration" est "sensible" et prête le flanc à l'interférence des représentations dans son exploitation, ce qui n'est pas sans effets à deux niveaux: sur la construction linguistique et identitaire de ces élèves, tout d'abord, et dans les effets escomptés en termes d'acquisition par les élèves concernés (qui risquent, en l'absence d'outils adéquats, de figer la situation sociolinguistique imputée à tort) ensuite. La non-problématisation de l'interférence des représentations sur les pratiques apparait ainsi comme une question épistémologique urgente pour la didactique du français.

La nature des spécificités de l'enseignement du français aux populations associées à l'immigration n'est donc pas seulement didactique, ce qui nous ramène au titre qui figure à l'entame de notre réflexion: "la place de l'ethnicité au sein du champ de l'enseignement/apprentissage du français". Si les références aux origines (migratoires, nationales) des uns et des autres perdurent pour justifier des axes d'intervention et si cette évocation, qui véhicule des schémas représentationnels stéréotypés, s'inscrit au sein d'un paradigme monolingue à finalité assimilationniste – où la différence est à traiter pour être "réduite" et, de ce fait, est *visible* – l'ethnicité risque, elle aussi, de garder sa visibilité.

Références bibliographiques

AUGER, NATHALIE. 2008. Le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones. CHISS, JEAN-LOUIS (dir.). *Immigration, école et didactique du français*. Paris: Didier, 187-230.

BEACCO, JEAN-CLAUDE & MICHAEL BYRAM. 2003. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques*. Conseil de l'Europe (version 1).

BERTUCCI, MARIE-MADELEINE & COLETTE CORBLIN. 2004. *Quel français à l'école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris: L'Harmattan.

BLANCHET, PHILIPPE. 2014. Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention. DE PIETRO, JEAN-FRANÇOIS & MARIELLE RISPAIL (dirs.). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme*. Namur: Presses Universitaires de Namur et AIRDF, 33-48.

BLANCHET, PHILIPPE & PATRICK CHARDENET (dirs.). 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

CADET, LUCILE & EMMANUELLE GUÉRIN. 2012. Présentation. *Le français aujourd'hui* 176, 3-8.

CASTELLOTTI, VÉRONIQUE. 2009. Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories?. *Le français aujourd'hui* 164, 109-114

CASTELLOTTI, VÉRONIQUE & DANIÈLE MOORE. 2011. La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolution d'une notion-concept. BLANCHET, PHILIPPE & PATRICK CHARDENET (dirs.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 241-252.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.

CHISS, JEAN-LOUIS. 2006. Le français langue seconde en France: aspects institutionnels et didactiques. CASTELLOTTI, VÉRONIQUE & HOCINE CHALABI (dirs.). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris: L'Harmattan.

CORNY, LAURENCE. Sans date. *FLE/FLM/FLS/FLSco.* URL: http://casnav.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article329. Consulté le 22/8/2016.

CUQ, JEAN-PIERRE.1991. *Le français langue seconde.* Paris: Hachette.

CUQ, JEAN-PIERRE & ISABELLE GRUCA. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

DABÈNE, LOUISE. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

DAVIN-CHNANE, FATIMA. 2008. Les dispositifs d'accueil et leurs orientations didactiques. CHISS, JEAN-LOUIS (dir.). *Immigration, école et didactique du français.* Paris: Didier.

DAVIN-CHNANE, FATIMA & CUQ, JEAN-PIERRE. 2009. FOS – FLS: des relations en trompe l'œil? *Le français aujourd'hui* 164, 73-86. URL: www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-1-page-73.htm. Consulté le 15/122015.

DEFAYS, JEAN-MARC, BERNADETTE DELCOMINETTE, JEAN-LOUIS DUMORTIER & VINCENT LOUIS. 2003. *Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde: vers un nouveau partage?* Cortil-Wodon: Éditions modulaires européennes.

EL KAROUNI, SALIMA. 2012. L'enseignement du français en contextes scolaires hétérogènes. Pour un renouvellement des repères didactiques traditionnels. *Recherches & Éducations* 7, 149-165.

EL KAROUNI, SALIMA. 2015. La mise à l'épreuve du *contrat didactique* comme outil de mesure de l'impact des représentations dans l'action didactique. CUET, CHRISTINE & DELPHINE GUÉDAT-BITTIGHOFFER (dirs.). *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*, 132-137. URL: http://www.projetpluri-l.org/component/k2/item/116-actes-2014. Consulté le l/7/2015.

EL KAROUNI, SALIMA. Soumis pour publication. Des élèves *issus de* ou *associés à* l'immigration? Analyse des enjeux de désignation des populations catégorisées comme issues des migrations en Belgique francophone. *Éducation & Minorité.*

EL KAROUNI, SALIMA & SILVIA LUCCHINI. 2014. Dénominations, représentations et pratiques d'enseignement du français dans le contexte scolaire bruxellois, francophone et plurilingue. RISPAIL, MARIELLE & JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO (dirs.). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*. Namur: Presses universitaires de Namur, coll. "Recherches en didactiques", 49-63.

Enseigner aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue de l'enseignement. 2014. URL: http://www.enseignement.be/index.php/index.php?page=27052&navi=362.

FAUX, JEAN-MARIE. 2010. Belges issus de l'immigration. Les défis de la société ethnique. Bruxelles: Centre Avec. URL: http://www.centreavec.be/site/sites/default/files/pdfs/Belges%20issus%20de%20l'imigration.pdf. Consulté le 25/6/2016.

FELOUZIS, GEORGES, FRANÇOISE LIOT & JOËLLE PERROTON. 2005. *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges.* Paris: Éditions du Seuil.

GOÏ, CÉCILE & EMMANUELLE HUVER. 2012. FLE, FLS, FLM: Continuum ou interrelations construites, négociées, imaginées? CADET, LUCILE & EMMANUELLE GUÉRIN (dirs.). *Enseigner le FLM/FLS/FLE: convergences et divergences. Le Français aujourd'hui* 176, 25-35.

GUÉRIN, EMMANUELLE. 2011. Sociolinguistique et didactique du français: une interaction nécessaire. *Le français aujourd'hui* 174, 139–144.

JUTEAU, DANIELLE. 1999. *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

LORCERIE, FRANÇOISE. 2003. L'effet "outsider": en quoi l'ethnicité est-elle un défi pour l'école? *VEI Enjeux* 135, 86-102.

LUCCHINI, SILVIA & SALIMA EL KAROUNI. 2006. L'enseignement du français dans le contexte linguistiquement hétérogène de la Belgique francophone et de Bruxelles en particulier. RISPAIL, MARIELLE & SYLVIE PLANE (dirs.). *L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques* 38, 24-29.

MARCEL, JEAN-FRANÇOIS, PAUL OLRY, ÉLIANE ROTHIER-BAUTZER & MICHEL SONNTAG. 2002. Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie* 138, 135-170.

MARTINIELLO, MARC & ANDREA REA. 2012. *Et si on racontait… une histoire de l'immigration en Belgique*. Bruxelles: Communauté française de Belgique.

MATTHEY, MARINETTE. 2001. Didactique des langues et recherches sur le bi/plurilinguisme. MARQUILLÒ LARRUY, MARTINE (dir.). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. Poitiers: Les Cahiers Forell, 181-189.

NISUBIRE, PROTAIS. 2003. Problématique sociolinguistique et didactique du français langue seconde en Afrique. DUMORTIER, JEAN-LOUIS, JEAN-MARC DEFAYS, BERNADETTE DELCOMINETTE & VINCENT LOUIS. *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques*. Cortil-Wodon: Éditions modulaires européennes, 209-232.

PY, BERNARD. 2004. Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages* 154, 6-19.

RINAUDO, CHRISTIAN. 1999. *L'ethnicité dans la cité: jeux et enjeux de la catégorisation ethnique*. Paris: L'Harmattan.

RISPAIL, MARIELLE. 2006. Le français en situation de plurilinguisme: un défi pour l'avenir de notre discipline? Pour une sociodidactique des langues et des contacts de langues. *L'enseignement du français dans les différentes contextes linguistiques et sociolinguistiques* 38, 5-12.

RISPAIL, MARIELLE & PHILIPPE BLANCHET. 2011. Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain". BLANCHET, PHILIPPE & PATRICK CHARDENET (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 65-70.

SABATIER, COLETTE & JOHN BERRY. 1994. Immigration et acculturation. BOURHIS, RICHARD Y. & JACQUES-PHILIPPE LEYENS (dirs.). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Liège: Mardaga.

SIMON, PATRICK. 2000. Les jeunes issus de l'immigration se cachent pour vieillir. Représentations sociales et catégories de l'action publique. *VEI Enjeux* 121, 23-38.

SPAËTH, VALÉRIE. 2008. Le français "langue de scolarisation"' et les disciplines scolaires. CHISS, JEAN-LOUIS (dir.). *Immigration, école et didactique du français*. Paris: Didier.

VERDELHAN-BOURGADE, MICHÈLE. 2002. *Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste*. Paris: Presses Universitaires de France.

VERHOEVEN, MARIE. 2005. Les leçons de la comparaison. *TRACeS de Changements*. URL: http://www.changement-egalite.be/spip.php?article691. Consulté le 15/6/2008.

La culture pour mieux rencontrer l'Autre? Mythes et réalités

Véronique LEMOINE-BRESSON
MCF, ATILF CNRS UMR 7118, Université-Éspé de Lorraine
Virginie TRÉMION
MCF, CIREL UMR 4354, Institut Catholique de Paris

VLB

VT

Introduction

Nous proposons dans cet article de rendre compte de la construction des représentations culturelles dans des situations d'enseignement/apprentissage en langue alors que la composante socioculturelle (ou sociolinguistique) entre en jeu dans les compétences à développer en didactique des langues vivantes (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001). Plus précisément, il s'agit d'examiner les conceptions liées à l'enseignement/apprentissage de contenus culturels chez des enseignants et des apprenants, qu'ils soient enseignants du primaire ou étudiants à l'université, par le croisement de deux recherches en didactique des langues visant à comprendre les pratiques discursives liées à une croyance récurrente et répandue dans le champ de l'éducation en langue. Celle-ci consiste à penser qu'il faut enseigner la culture de l'Autre pour mieux le rencontrer. Cet article, qui met en contraste deux études réalisées sur les pratiques enseignantes et apprenantes, dans des contextes scolaires et universitaires, nous offre une perspective inédite sur la question de la place et du rôle des représentations culturelles dans la construction du rapport à autrui dans l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes.

La première étude est issue d'une thèse de doctorat (Lemoine, 2014). Elle tente, dans une approche comparatiste franco-allemande, de comprendre les représentations qui traversent les discours d'enseignants du primaire lorsqu'ils sont interrogés en groupes de discussion à l'occasion de stages de formation continue sur leur enseignement de contenus culturels en classe (Ministère de l'Éducation nationale, 2007; Hessisches Kultusministerium, 2011). Il s'agit d'observer, à travers ces déclarations, comment les enseignants construisent leurs points de vue sur leurs manières de procéder en classe dans la négociation de contenus culturels. Leur point de vue est-il plus orienté vers l'enseignement de connaissances ou de savoir-faire, comme savoir interroger par exemple, ou encore de savoir-être? Des tendances contraires apparaissent-elles? La seconde (Trémion, 2011) vise à éclairer,

dans une démarche compréhensive, le processus d'élaboration des savoirs culturels dans un programme d'échanges et de correspondances langagières sur Internet entre pairs étudiants de langue. Les modalités d'échanges entre les étudiants trouvent leur inspiration dans les travaux de l'École de Palo Alto sur la communication, plus particulièrement ceux de Hall (1971) sur le langage silencieux et les dimensions cachées de la culture qui ont inspiré la démarche. L'objet qui nous intéresse est donc les individus en interaction, avec un regard sur leurs actions, leurs réactions qu'elles soient verbales ou non verbales.

Les représentations des langues et de leur enseignement/apprentissage constituent l'un des objets incontournables des réflexions, tant théoriques que pratiques, en didactique des langues (Alén Garabato *et al.*, 2003; Moore, 2005). La question des représentations culturelles en didactique des langues n'est pas nouvelle et, en même temps, le terme culture peut prendre des définitions très variables. En effet, la culture est une notion hautement polysémique et polémique dans la recherche en Sciences Humaines et Sociales. Une conception renvoie à la notion d'appartenance de la personne à une culture aux traits déterminés, ce qui pourrait laisser penser que l'on peut connaître une personne par le biais de sa culture. Une autre conception, largement partagée par la recherche et qui est également la nôtre, renvoie à l'actualisation de la culture par les personnes en interrelations. Dans cette définition, la culture se comprend comme un processus dynamique et mouvant, et l'individu comme un être évolutif en fonction de ses expériences et de ses rencontres. Cependant, s'il est admis que l'enseignement d'une langue ne peut se limiter aux dimensions linguistiques de cette dernière mais doit également englober des aspects socioculturels, il est parfois affirmé comme allant de soi que la connaissance de la culture de la langue à apprendre permettrait de mieux comprendre l'Autre (Hall, 1971; Hofstede, 1984). Cette croyance, parfois stable, parfois ébranlée dans les interactions, peut être interrogée dans les pratiques discursives des sujets (Dervin & Liddicoat, 2013).

Dans les deux études présentées, il s'agit de se demander comment, à travers des discours déclarés, dans des positionnements contraires mais non contradictoires, les sujets co-construisent leur croyance sur le nécessaire enseignement de ladite culture de l'Autre pour mieux le rencontrer. Après avoir exposé le cadrage théorique commun de la notion d'interculturel retenu pour ces deux études, nous présenterons, dans un deuxième temps, notre usage de l'analyse du discours. Nous montrerons, dans un dernier temps, à travers un exemplier issu des deux corpus, les influences du discours sur l'interculturel dans l'analyse de la construction des représentations culturelles.

La rencontre de l'Autre: de l'importance de l'*inter-*

La logique de l'intérêt porté aux représentations des enseignants ou des étudiants sur l'interculturel se justifie dans un contexte international: comment les enseignants construisent-ils l'image des Européens et comment la transmettent-ils aux élèves? Comment les étudiants co-construisent-ils les images du soi et de l'Autre via une plateforme? Les représentations seraient, d'une part, des idées

exprimées, incomplètes, vues comme des "saisies provisoires du monde" (Abdallah-Pretceille, 2004: 197), sur ce que l'on croit être la vérité/savoir de la vérité à propos d'un objet donné, au sens large du terme. Elles pourraient également se penser à partir d'un manque de connaissances d'un sujet. D'autre part, les représentations se créeraient progressivement aussi en fonction d'expériences vécues (ou non), et de rencontres (ou non). À partir de ces aspects, "l'individu veut mettre en relief un ou des éléments distinctifs chez celui qui lui est différent" (Auger, 2003: 39). Le focus sur les différences "refers not only to different nationalities, but also to any group of people perceived as different*"* (Holliday *et al.*, 2004: 23). Ces différences peuvent parfois être exagérées ou, à l'inverse, très atténuées, voire niées. Les représentations peuvent se réinventer dans le contact avec de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être dans de nouveaux contacts humains. Elles peuvent donc être des repères dans un processus dynamique de co-construction/déconstruction de savoirs, au sens large du terme, souvent exprimées dans une approche différentialiste, parfois valorisantes pour l'Autre ou dévalorisantes (usage de termes mélioratifs ou péjoratifs dans les discours, mise à distance de l'Autre par l'usage de "ils*"* *versus* "moi/nous"). En d'autres termes, les représentations des enseignants et des étudiants s'élaborent dans les interactions, dans la confrontation d'idées, parfois sous forme de stéréotypes ou de croyances. L'Autre est souvent expliqué par sa dite culture "dans une compréhension simpliste et inaltérable" (Dervin, 2013: 8), le Soi également. Les représentations engendrent des catégorisations du Soi et de l'Autre (les natifs/les non natifs, ceux qui sont allés à l'étranger/ceux qui n'y sont pas allés, dans un groupes de discussion français; ceux qui parlent bien l'anglais/ceux qui parlent mal l'anglais) et des jugements sur Soi, sur l'Autre: dans l'étude en contexte scolaire via un groupe de discussion, une participante juge l'enseignement des langues en France et dit: "En France on coince à ce niveau-là"; une autre juge le niveau de langue: "On est tellement mauvais*"*. Ce positionnement corroborerait l'idée de Holliday *et al.* (2004: 12) lorsqu'ils avancent que: "Different cultural resources can be drawn upon and invoked at different times depending on the circumstances" et que "there can be an appearance of essentialist national culture". On constate effectivement, à l'analyse des propos tenus dans ce dernier groupe de discussion, que certains enseignants se servent dudit mauvais niveau en langue des Français (donc d'eux y compris) pour repousser l'idée d'emmener les élèves trois jours à Londres (du moins dans un premier temps des échanges). Les interactions entre les participants aux deux recherches, les avis, les connaissances des uns et des autres autour d'un contenu à discuter ont lieu dans une communication où chacun va s'exprimer, va imposer son opinion, va se laisser influencer par l'autre. Ceci signifie qu'au fur et à mesure des échanges chacun des participants va exprimer son avis en fonction de sa disposition du moment, de son expérience privée et professionnelle, de ses références de formation, de vie, de lectures. Son discours se construit en référence à d'autres et cette polyphonie s'inscrit dans une dialogicité. Ces éléments justifient alors l'usage de l'analyse du discours pour mieux comprendre comment les enseignants élaborent une réalité basée sur l'enseignement de la culture de l'Autre pour mieux le rencontrer.

Pertinence et usage de l'analyse du discours

Dans cet article, la mise en avant de la relation à l'autre, de son hétérogénéité et de la notion d'instabilité nous a orientées vers la prise en compte des processus discursifs qui entourent les contenus culturels exprimés. Nous nous sommes focalisées sur ce qui se dit et comment cela se dit dans les discours des acteurs, enseignants d'une part et étudiants d'autre part. Pour la première étude, la chercheuse a retenu des outils issus de la linguistique comme le dialogisme et le repérage de traces de subjectivité dans les discours (Kerbrat-Orecchioni, 1999). Elle a relevé dans les discours des éléments linguistiques qui "permettent de donner une image solide de soi, de son propre groupe, de l'Autre et de son groupe, de les opposer" (Dervin, 2009: 171). Le recours au dialogisme est justifié par la présence de différentes voix qui interviennent dans les discours co-construits par les enseignants en groupes de discussion. La notion de principe dialogique se réfère historiquement à Bakhtine, bien que cette source ait été contestée dans un article de Bota & Bronckart (2007: 73-89). En effet, les auteurs citent son contemporain Volochinov comme le père de thèmes majeurs tels que les genres du discours, le dialogisme. Pour eux, les termes de Volochinov ont connu "une reprise-détournement par Bakhtine" (*ibid.*, alinéa 30). De son côté, Todorov (1981: 8) n'est pas sans rappeler que "le roman est par excellence le genre qui favorise [la] polyphonie, et c'est pour cette raison que Bakhtine lui consacre une grande partie de ses travaux". Il ajoute cependant que le tissage de la voix individuelle à d'autres voix, à savoir la polyphonie, est un apport pertinent pour tout discours et pas seulement pour la littérature. Les chercheuses étudient l'expression de points de vue construits au travers de différentes voix qui s'expriment par plusieurs "je" en tant que locuteurs qui s'entrecroisent dans les échanges. Par une analyse qualitative dialogique des discours multi-voix, elles tentent de montrer la nature des interactions: discours partagés, points de vue nuancés, voire silences, et l'ancrage des échanges dans d'autres voix (Adelswärd *et al.*, 2004: 258).

Des expériences en contextes scolaire et universitaire

En contexte scolaire, les prescriptions institutionnelles donnent un premier repère quant aux contenus qui doivent être enseignés, qu'ils soient d'ordre linguistique ou culturel. En eux-mêmes, les textes officiels ne représentent pas un document essentiel pour la recherche; par contre, le croisement de ce corpus avec les discours des acteurs, ici captés via des groupes de discussion, est un révélateur des tensions entre le prescrit et le déclaré de l'enseignement de contenus (inter)culturels qui donnent à voir les représentations enseignantes.

Empiriquement, la première étude s'appuie sur un corpus constitué de discours d'enseignants du premier degré du primaire français et de la *Grundschule* allemande. Le corpus est construit à partir de quatre groupes de discussion, méthode de recherche en sciences humaines et sociales qui permet de mettre au jour des processus langagiers et sociaux dans l'interaction entre les membres du groupe. Chaque groupe a une durée d'environ une heure. Les deux groupes de discussion français se sont déroulés dans l'académie de Lille: l'un à Bailleul avec huit

enseignantes, l'autre à Grande-Synthe avec douze enseignants. Les deux groupes de discussion allemands ont eu lieu, l'un à Frankfurt-am-Main avec cinq enseignants et l'autre à Duisburg avec quatre enseignantes. Les échanges ont été enregistrés, puis transcrits.

Le département des langues du Massachussetts Institute of Technology (MIT) a, dès le début des années 1990, développé plusieurs dispositifs médiatisés pour l'enseignement des langues. Dans ces expériences, les outils numériques sont utilisés afin de développer une compétence de communication en langue vivante. C'est dans cette optique que le programme *Cultura* (*Cultura Project*) a vu le jour et qu'il continue, aujourd'hui encore, d'être étoffé. Comme ses auteurs l'indiquent (Furstenberg, 2001), l'objectif de *Cultura* est de développer l'apprentissage de la communication interculturelle. Pour cela, la démarche du dispositif consiste à mettre deux groupes d'étudiants de langue en relation sur une plateforme dédiée afin qu'ils puissent élaborer progressivement, et de manière active et collaborative, leur connaissance et leur compréhension des valeurs, attitudes et croyances inhérentes à la culture-cible, en un processus dynamique et interactif de construction réciproque.

Pour ce qui concerne l'organisation de *Cultura*, le scénario du programme, qui s'étend sur un semestre académique, alterne des phases de face-à-face pédagogique (deux par semaine), avec des phases de travail à distance autour de quatre étapes: réponses à des questionnaires (phrases à terminer, association de mots, réaction à des situations), observation des résultats en ligne (affichés en vis-à-vis), échanges écrits sur des forums, analyse de ces résultats, et élargissement (à d'autres documents, d'autres supports de communication, etc.).

Notre étude en milieu universitaire s'appuie sur un corpus composé d'entretiens oraux semi-directifs réalisés en 2010 auprès de 17 participants au programme *Cultura* durant la fin du semestre, c'est-à-dire lors de la phase finale de l'expérience pédagogique. La durée de ces entretiens est d'environ 50 minutes et concerne les savoirs des étudiants sur la culture et leurs positionnements par rapport à ces savoirs, c'est-à-dire leurs façons d'approcher la culture par une variété de pratiques énonciatives (Hermans & Hermans-Konopka, 2010: 17). Nous avons également recueilli les productions écrites extraites des 36 forums de discussion du programme *Cultura* qui permet de cerner le contenu d'enseignement/ d'apprentissage puisque ces échanges constituent la ressource pédagogique du dispositif.

La place de la culture dans les deux contextes

Enseigner la culture pour rencontrer l'Autre

L'étude en contexte scolaire examine la place des contenus (inter)culturels dans les discours des enseignants qui ont participé aux groupes de discussion. Elle traite particulièrement de la co-construction des discours dans les échanges et de la relation que les enseignants entretiennent avec ces contenus. Il émerge des discours des enseignants une croyance tenace: enseigner des éléments de la culture de

l'Autre est un moyen de mieux le rencontrer. La thématique culturelle de la nourriture est très prisée, comme par exemple le petit déjeuner dit anglais, les plats dits typiques de Noël. Des extraits à ce sujet serviront d'exemples. En même temps, les analyses des discours montrent les tensions entre les divers points de vue et la tendance parfois à remettre en question cette croyance chosifiante. La croyance selon laquelle enseigner des éléments culturels désignés comme appartenant à l'Autre permettrait de mieux comprendre l'Autre et d'améliorer la communication avec l'Autre, n'est pas exclusive d'une personne ou d'une autre, allemande ou française. Par ailleurs, cette croyance est une parmi d'autres croyance: par exemple se déclarer légitime dans la connaissance de l'Autre parce qu'on est allé dans le pays où il vit (cf. discours de E1 dans l'extrait 1 ci-après). Cependant, au regard de la dimension limitée de cet article, seule la première croyance sera détaillée.

Dire que ce ne sont pas des cultures que nous rencontrons, mais des personnes plurielles corrobore les idées de l'anthropologue Wikan (2002: 83) qui intitule le point 10 du chapitre III de son livre "Cultures don't meet. People do". Pourtant, les enseignants des groupes de discussion déclarent fréquemment qu'ils enseignent des éléments de la culture de l'Autre en tant que contenus nécessaires au contact avec l'Autre; par exemple, ils décrivent aux élèves ce que l'on mange en France, en Allemagne et à quel moment, pour que les élèves puissent entrer en relation avec l'Autre. Par ailleurs, les enseignants sollicitent les élèves sur ce qu'eux-mêmes mangent et les amènent à des comparaisons différentialistes qui les assigne à penser dans des formats figés. Mais ces contenus d'enseignement, qui sont essentiellement des connaissances, ont-ils un effet réel sur la rencontre? Il est alors intéressant d'analyser dans leurs discours comment ces connaissances sont discutées, déconstruites et repensées dans les échanges.

Le premier exemple montre l'émergence d'une tension qui se découvre dans le groupe de discussion de Bailleul. Une rupture apparaît dans les discours qui jusque-là relevaient d'un culturalisme consensuel sur la nécessité d'enseigner ce que l'Autre mange (échange en amont de l'extrait présenté ci-après). Une participante intervient et cherche à se positionner par rapport à la situation d'interaction: elle jette un pavé dans la mare quand elle évoque le poids des clichés sur l'Angleterre. Son intervention entrecoupée de "ah oui" approbatifs se trouve relayée par le discours d'une autre participante qui, par son intonation remarquable, marque son indignation.

> ***Extrait 1*** *(Le texte a subi quelques légères adaptations pour une meilleure compréhension)*
> *Enseignante 1 (E1)*: Enfin, il y a quand même beaucoup de clichés sur l'Angleterre.
> *Un petit groupe*: Ah oui!
> *E1*: Notamment quand il est question de nourriture.
> *E2*: Ah oui, ça c'est nul!
> *E1*: Donc le fait d'aller en Angleterre, ça permet de supprimer certains clichés. Être enseignant en anglais, c'est aussi combattre certains clichés, c'est important.
> *E2 (Anglaise, née à Londres)*: Cette année, en classe j'ai montré aux élèves le DVD *This is Britain* et on a regardé le chapitre sur Christmas, Noël et le repas de Noël et ce qu'on y voit, c'est une CATASTROPHE (*rires*), mais c'est une CATASTROPHE! Alors avant de montrer ça aux élèves, je leur ai dit: "Écoutez, dans le DVD, ils ont montré Noël comme ça, mais en

vrai, ça n'a rien voir, ÇA N'A RIEN À VOIR!". On montre les carottes cuites (*rires*) oui, cuites, avec les petits pois.
Un petit groupe: C'est vrai! (*rires*)

L'analyse montre l'instabilité des idées des participantes qui, auparavant, décrivaient les contenus (inter)culturels enseignés comme des connaissances culturelles. Elles sont influencées par une phrase choc sur les clichés et réorientent ainsi leur discours. Les exemples engendrent de l'humour collectif autour des clichés dénoncés. Par ailleurs, Salazar-Orvig & Grossen (2004: 271) soulignent un autre aspect fondamental de la dimension dialogique: les participants, au travers de leurs discours, vont ensuite se référer à différents aspects de leurs statuts et de leurs rôles. La participante (codée E1 dans l'extrait ci-dessus) qui a provoqué la rupture dans le discours n'est pas native de langue anglaise et se demande si les auteurs de la méthode critiquée – méthode DVD *This is Britain* – sont déjà allés en Angleterre. Sa remarque, qui pourrait ouvrir à une certaine réflexivité sur la ressource pédagogique citée est relayée par l'enseignante E2, qui elle est native (Londres, Royaume-Uni). Elle se sert de son identité nationale pour donner du poids à son intervention: "C'est ça le pire [les clichés]. Non mais c'est ça le pire, j'ai dit non mais écoutez il n'y a pas ça chez nous à Londres, dans ma famille Noël C'EST PAS COMME ÇA*"*. Ainsi, elle s'exprime à travers divers énonciateurs: en tant que membre d'une famille, native anglaise et enseignante qui s'adresse à ses élèves pour les mettre en garde contre les clichés. On pourrait penser, dans un premier temps, que l'enseignante E2 veut participer à la remise en question des clichés véhiculés dans les supports didactiques. En même temps, des marqueurs discursifs tels que "chez nous", "dans ma famille" n'apporte pas de l'hétérogénéité, mais plutôt une opposition "ailleurs en Angleterre (ce que montre le DVD *This is Britain*)" et "moi dans ma famille (E2)". E2 ne promeut pas la diversité, mais le différentialisme intranational dans l'expression d'un auto-stéréotype.

Le second exemple part du questionnement d'un enseignant allemand de Frankfurt-am-Main, pourtant persuadé du bien-fondé de l'enseignement de la culture de l'Autre. Il amorce une réflexion critique: continuer à enseigner des connaissances culturelles relevant du culinaire est-il encore légitime à la *Grundschule* dans laquelle il enseigne? Il explique que le supermarché Aldi du quartier propose tous les six mois la semaine française. Il indique que les élèves ont donc non seulement déjà vu des "choses/Sachen*"* de l'alimentation française, et donc ils savent que les Français mangent différemment des Allemands, mais également qu'ils en rapportent à l'école ou bien en parlent. Les mots parlants qui éclairent les informations données par cet enseignant sont soulignés dans l'extrait ci-dessous. L'extrait montre que l'enseignant reconnaît les connaissances déjà-là des élèves et admet que celles-ci viennent de la sphère sociale. Une collègue confirme ces connaissances, en citant un exemple, et reprend l'expression de l'enseignant: "Das wissen sie schon/ça, ils le savent déjà". L'usage de "schon" en tant que "Diskurspartikel" (particule du discours qui sert à renforcer une déclaration en situation de communication, Rühl, 2000: 109) est identifié deux fois, d'abord dans l'énoncé de l'enseignant, puis repris dans celui de sa collègue. Cette particule "fait

appel à une opinion favorable partagée" (*ibid.*: 150). Les deux enseignants s'accordent en effet sur les connaissances déjà-là des élèves à propos de la nourriture française qu'ils rencontrent en dehors de l'école. La complexité de cet échange vient de la cohabitation d'une certaine criticalité, de la prise en compte de la vie des élèves et de l'usage de termes solidifiants qui posent les choses dans une vision essentialiste, comme "eine französische Woche/une semaine française", "Sachen, die so typisch französisch sind/des choses qui sont typiquement françaises*"* (avec l'exemple des crêpes).

> ***Extrait 2***
> *Enseignant allemand*: Manchmal kommen so Sachen mit dem Essen, die essen anders, das wissen sie schon. Oder sie haben Sachen gesehen, also ich kann mich erinnern, manchmal bringen sie auch was mit. Unser Supermarkt Aldi hat alle halbe Jahr so eine französische Woche, dann gibt es dort so irgendwelche Sachen, die so typisch französisch sind. Das erzählen sie manchmal.
> *Une collègue*: Ja, so einen Crêpes oder so was dann. Das wissen sie schon[1]…

Les enseignants reconstruisent des contenus culturels acquis par les élèves en dehors de l'école, à partir d'expériences sociales. Ces contenus amenés par les élèves, sous forme de discours ou concrètement en tant qu'aliments, sont construits par les pratiques extrascolaires des élèves. Les contenus culturels sont donc appris sans que les enseignants ne les aient enseignés. Les enseignants reconnaissent l'existence de ces connaissances et en viennent à se questionner sur la pertinence d'en poursuivre l'enseignement en classe. Dans ce groupe de discussion allemand, il est intéressant de noter la tension entre faire et ne plus faire l'enseignement des connaissances culturelles liées à l'alimentation, ce qui met à distance d'une "insistance exagérée sur la différence culturelle [qui] conduit au culturalisme qui réduit l'individu à sa culture 'd'origine'": "les différences culturelles se retrouvent folklorisées et exotisées" (Ogay & Edelmann, 2011: 60). La réflexion de l'enseignant allemand peut amener à ce raisonnement: il montre que ce qui est pensé à un moment donné comme un enseignement de contenus (inter)culturels cohérent peut être remis en question.

Apprendre la culture pour rencontrer l'Autre: pratiques et discours d'apprenants

L'étude des représentations d'enseignants mise en contraste avec celle d'apprenants, présentée dans cet article, offre une perspective inédite sur l'ampleur et la variété de tensions liées à la place de la composante culturelle dans les objectifs de formation. Cette remarque corrobore les propos de Clerc & Rispail (2008: 277) lorsqu'elles examinent la formation aux langues et aux cultures en tant que gageure. Une mise au jour de pratiques et de discours liés aux aspects culturels donne la mesure des instabilités qui agitent les rencontres interculturelles dans l'éducation et la formation. Dans cette perspective, il est intéressant d'observer les ressorts de la

[1] "Parfois (en classe) il y a des choses qui surgissent au sujet de l'alimentation. Ils (les Français) mangent différemment, mais ça ils (les élèves allemands) le savent déjà. Ou bien ils ont vu des trucs. Je me souviens qu'une fois ils ont ramené quelque chose. Notre supermarché Aldi propose tous les six mois une semaine française, alors on y trouve quelques trucs typiquement français. Ils racontent ça parfois" (notre traduction).

construction du positionnement des étudiants lors de leur participation à un programme pédagogique de télécollaboration lors duquel la consigne leur demande de représenter une culture, ici américaine.

Des identifications plurielles sous tensions

Lors des premières étapes de l'échange dans *Cultura*, les étudiants sont amenés à se présenter. Cet exercice les confronte aux premières identifications culturelles alors que la consigne de l'activité les invite à représenter la culture américaine. Les traces d'une négociation peuvent être recueillies dès les premiers textes de présentation des étudiants. L'utilisation des conjonctions (coordination, concession) permet d'exprimer la diversité et la variété par le cumul des catégories mobilisées.

> Hello! My name is xxx, I am Colombian but have lived in the US for 16 years.
> Hey, my name is xxx and I am from New York.
> Hi. I'm xxx and I'm from Jordan.[2]

Nous notons que les présentations font majoritairement référence à une culture nationale (ville ou pays). Il est intéressant d'observer que les étudiants viennent majoritairement de pays variés et qu'ils sont au MIT depuis plus ou moins longtemps. La multiplicité des phénomènes de représentation de soi et de l'Autre, notamment dans le cadre de l'usage des outils numériques, ont été étudiées par Dervin & Abbas (2009: 19). L'utilisation des technologies rend possible l'expression de la complexité et de l'instabilité de l'identité à travers les supports numériques de présentation de soi (blogs, Twitter, Skype, etc.). Or l'intention culturaliste d'un projet éducatif peut aliéner ce processus, voire entraver la participation des étudiants à l'échange, comme l'illustrent ces extraits d'entretien.

> I don't feel I have many American links in all aspects of my life. So talking about them is hard for me like I feel uncomfortable. It's hard because the way I feel, I think, is not like an American does.
>
> I guess it's more difficult for me, like in the forum when they ask questions about American culture, I can't really answer them, because I don't know what an American culture is like, I've never experienced it really.[3]

Les étudiants ont recours à une excuse de type essentialiste ("The way I feel, I think, is not like an American do", "I've never experienced it") pour justifier la nature de leurs interactions (ou absence de celles-ci) avec l'Autre ("it's hard for me", "I can't really answer them"). Ce discours est cautionné par l'objectif du projet qui entraîne, nous l'observons, une "culturalisation des apprenants" (Muller,

[2] "Salut! Mon nom est xxx, je suis colombienne mais je vis aux États-Unis depuis 16 ans. Hey, mon nom est xxx et je viens de New York. Salut. Je suis xxx et je viens de Jordanie" (notre traduction).

[3] "Je ne crois pas avoir beaucoup de liens avec les Américains dans ma vie. Donc parler d'eux, c'est difficile pour moi; je me sens mal à l'aise. C'est difficile pour moi, parce que ma façon d'être, je pense, n'est pas celle d'un Américain." "Je suppose que c'est plus difficile pour moi, comme dans le forum par exemple, lorsqu'ils posent des questions sur la culture américaine, je ne peux pas répondre, parce que je ne sais pas ce qu'est une culture américaine, je ne l'ai jamais vraiment vécue" (notre traduction).

2013: 95), phénomène qui se produit lorsque la culture est utilisée pour accuser ou excuser les comportements des apprenants.

Refus du différentialisme: "Maybe we are more similar than dissimilar"

Le rapport des apprenants à l'altérité dans *Cultura* se construit par le biais d'activités comparatives. La comparaison d'attitudes et de comportements peut renforcer les stéréotypes, comme le montre l'étude de Tajfel *et al.* (1971) en psychologie sociale sur les liens entre catégorisation et discrimination. Le fait de comparer des catégories, sous l'angle des comportements et des valeurs d'une culture nationale, amène à des contradictions et des ambiguïtés dans les discours des étudiants. C'est ainsi que sur les forums de discussion, le différentialisme est souvent mené à ses limites au cours de l'interaction. Nous avons retenu un extrait du forum *Cultura* fréquenté par les étudiants présentant la réaction à une situation à laquelle les partenaires de l'échange sont confrontés: "Vous êtes au cinéma et des gens assis derrière vous commentent le film à voix haute". L'extrait que nous avons choisi sur les forums permet d'illustrer les interprétations que la comparaison de différences de comportements entre Français et Américains suscite.

> I think the responses were varied because the reactions are based upon personality and not the culture of the people. If you are an aggressive go-getter type, then you might be more prone to yell at the person. But if you are the quiet type then you might be more inclined to sit and hope that they calm down. In that sense, I think that we are similar. We let the person choose their own choice of actions. No cultural bearings corner us to make the same decisions. Maybe we are more similar than dissimilar.[4]

Dans cet extrait du corpus des forums, l'étudiant pointe les aberrations de l'argument différentialiste en mettant en opposition deux adjectifs non pas de nationalité mais subjectifs de type évaluatif: *aggressive* et *quiet*. Le recours à ces évaluatifs axiologiques a pour effet d'indiquer la subjectivité de l'énonciateur (Kerbrat-Orecchioni, 1999: 100) par l'expression de jugement de valeur sur les tempéraments (*personality*) des individus.

Ce refus d'une interprétation des interactions par la réduction d'un sujet à une culture nationale s'exprime aussi à travers l'emploi du pronom personnel *we* repris par le pronom complément *us* qui se réfèrent à tous les étudiants de *Cultura*, indépendamment de leur culture. Enfin, il réclame le droit du sujet par le recours à la métaphore: la culture ne peut faire autorité face au sujet ("No cultural bearings *corner* us").

[4] "Je pense que la diversité de réponses vient du fait que les réactions sont basées sur la personnalité et pas sur la culture des gens. Si vous êtes du genre agressif, alors vous serez plus enclin à crier. Mais si vous êtes du genre tranquille, alors vous serez plus enclin à vous asseoir en attendant qu'ils se calment. En ce sens, je pense que nous sommes similaires. Nous laissons la personne choisir son propre champ d'action. Aucun trait culturel ne nous pousse à prendre les mêmes décisions. Peut-être que nous sommes plus semblables que différents" (notre traduction).

Dans l'extrait suivant, les limites de la démarche différentialiste s'expriment dans l'observation que fait l'étudiant de la diversité d'associations sémantiques dans les discours de ses pairs du MIT.

> War and arrogant seem to be pretty common ways that other nations view the US, but why is it that Americans are using these words too? In my opinion, particularly here at MIT there is such a diverse student body, most students here were either born in other countries or their parents/grandparents immigrated here. Although most of these students (myself included) identify more with American culture as a result of living here, it is still unlikely for them to call themselves American.[5]

L'apprenant effectue tout d'abord des généralisations culturelles (*common ways*, *other nations*). Il exprime ensuite son incompréhension face aux discours de ses pairs de l'endogroupe en ayant recours à la conjonction *but* ayant ici une valeur axiologique (*but why is it that Americans are using these words too?*). L'emploi de l'adjectif de nationalité (American) le confronte à l'impossibilité de rassembler une vision homogène de la culture face à la diversité du corps étudiant exprimé par l'adverbe d'intensité *such* et l'emploi des formes linguistiques de la variation (*either*, or, *most*). Nous notons enfin ici autant la valeur heuristique que les risques, pour l'interculturel renouvelé, du jeu comparatif d'auto-et d'hétéro-images, qui constituent, comme l'indique Abdallah-Pretceille (2004: 196), "l'écran au travers duquel les individus s'appréhendent".

Gérer la diversité dans un rapport intensif au culturel

Le fait de devoir représenter "une culture" confronte les étudiants à des interrogations sur les représentations collectives. Dans ce qui suit, nous percevons la complexité et les tensions du processus de construction des conceptions de l'Autre dans les dispositifs pédagogiques culturalistes. Les discours vacillent dans des généralisations tout en se référant à la diversité et à la singularité des individus:

> There was one response that other student from MIT gave that I didn't agree with completely, so I went more often for that one, because she kind of give that wrong impression of MIT because she said who she is but not who we are in general. So I wrote responses saying "you're describing yourself, you can't say for all in generalities, that's wrong" so then I wrote about all these different people and how different they are from her because I think she was giving the wrong impression.[6]

---

[5] "*La guerre* et *arrogant* semblent être la manière dont les autres nations voient généralement les USA, mais pourquoi est-ce que les Américains utilisent ces mots aussi? À mon avis, en particulier ici, au MIT, il y a une telle diversité chez les étudiants – la plupart des étudiants ici sont nés dans d'autres pays ou leurs parents/grands-parents ont immigré ici. Bien que la plupart de ces étudiants (moi-même y compris) s'identifient davantage à la culture américaine du fait de vivre ici, il est peu probable qu'ils s'estiment être Américains" (notre traduction).

[6] "Il y avait une réponse donnée par une étudiante du MIT avec laquelle je n'étais d'accord, alors je suis allé plus souvent voir celle-là; elle donnait une mauvaise image du MIT en parlant d'elle mais pas de nous en général. Alors j'ai répondu en disant 'tu es en train de te décrire, mais il ne s'agit pas de nous tous, en général, c'est faux'. Donc j'ai écrit en parlant de toutes ces personnes pour montrer combien elles sont différentes d'elle parce que je pense qu'elle donnait une mauvaise impression" (notre traduction).

Dans cet extrait, l'étudiant procède à un jeu de miroir entre le collectif (*who we are*) et le singulier (*who she is*). Nous voyons que l'activité énonciative engagée autour de la culture mène à la verbalisation de la subjectivité (*I didn't agree*, *I think*) des points de vue des étudiants. Nous remarquons la répétition de l'adjectif *wrong*; celle-ci peut être mise en lien avec la notion d'acte menaçant pour la face (*Face Threatening Acts,* FTAs) qui irrigue toute communication. Le discours de l'étudiant vise à rétablir le respect des faces, vers des images qu'il considère valorisantes (Brown & Levinson, 1978).

Les étudiants abordent leur participation au dispositif avec des idées sur les attitudes qu'ils vont devoir tenir au-delà des conceptions culturelles. Ils s'attendent à devoir affronter ces FTAs.

> I wasn't horrified as I'd expected I would be because I thought all of your responses would be negative; making references to the war and about how Americans act. Although some were, I was mainly amused when I read: "hamburger" and McDonalds".
>
> They're trying to give a certain view of their culture and so they don't want to give like a negative view. They want to show "we're good".[7]

L'idée d'une négociation à déployer chez les apprenants, pour s'accommoder des écarts entre les intentions culturalistes du dispositif et les instabilités du processus interculturel, exprimée dans le premier extrait par le recours à un attribut à forte connotation émotionnelle (*horrified*), est confirmée dans le second, notamment par l'emploi de verbes intentionnels (*trying to*, *want*).

La valeur ajoutée du croisement d'études issues de deux contextes différents

La rencontre avec l'Autre devrait donc, comme l'évoquent Barbot & Dervin (2011: 7), aller au-delà du figement des cultures, avec une formation centrée non pas sur l'acquisition de connaissances sur l'Autre mais sur l'accompagnement "des processus de transformation de soi". La mise au jour des tensions liées à la manipulation de la notion de culture dans l'enseignement et dans l'apprentissage, à différents niveaux du système éducatif, permet de mieux saisir les enjeux et les défis d'un objet d'enseignement aussi instable que l'est la culture dans la formation en langues.

Notre article avait pour projet d'y participer en rendant compte du processus de négociation des représentations liées à l'enseignement de la culture. Pour ce faire, nous avons mené, dans une perspective d'éducation interculturelle renouvelée, une étude contrastive autour des difficultés et des paradoxes liés la

[7] "Je n'ai pas été aussi horrifié que ce que j'imaginais car je pensais que toutes les réponses seraient négatives; qu'elles feraient référence à la guerre ou à la manière dont les Américains agissent. Même si c'était parfois le cas, j'ai surtout été amusé en lisant: 'hamburger' et 'McDonalds'".
"Ils essaient de donner une certaine vision de leur culture et donc ils ne veulent pas donner d'image négative. Ils veulent montrer qu'ils sont de bonnes personnes" (notre traduction).

transmission de contenus culturels en cours de langue chez des acteurs de la relation éducative (enseignants et apprenants). L'analyse des discours nous a permis de mettre au jour des tensions sous-jacentes à la rencontre interculturelle dans des dispositifs pédagogiques relevant d'une approche culturaliste, dont les écueils ont déjà été décrits (par les travaux du groupe E4D notamment). Ce qui nous semble frappant ici, ce sont les instabilités et les contradictions qui traversent les discours sur la culture, à la fois chez les enseignants et chez les apprenants. Ainsi, la définition de la culture fait l'objet de constructions et de reconstructions discursives en référence aux expériences sociales des sujets et au contexte d'énonciation. La mise en contraste des discours des acteurs a permis, par ailleurs, de révéler des divergences autour de la place et du rôle des contenus culturels dans la rencontre de l'Autre. Dans les interactions observées et analysées dans les deux contextes scolaire et universitaire, les discours éclairent sur des évidences partagées, c'est-à-dire des croyances non questionnées et posées comme allant-de-soi. Si les discours des enseignants convergent globalement vers un consensus concernant l'intérêt de l'enseignement des contenus culturels dans l'élaboration des contacts avec l'Autre, les voix dissonantes des apprenants autour de la culture peuvent entraver, voire empêcher, la participation à la rencontre de l'Autre, notamment son voisin de cours. Nous retrouvons pourtant, dans les discours des apprenants, l'expression de la pluralité de l'individu, de la subjectivité de l'expérience humaine, terreau propice à une meilleure compréhension de l'Autre, au-delà des clichés et des stéréotypes liés à une culture nationale. En soi, reconnaître l'existence d'objets culturels figés et folklorisants ne pose pas problème, si cette reconnaissance est accompagnée d'un travail réflexif autour des expériences des personnes. Cette démarche pourrait alors être qualifiée d'interculturelle dans la mesure où la prise en compte du Soi et de l'Autre, sans généralisation, serait valorisée. L'étude de deux contextes spécifiques, scolaire et universitaire, montre l'intérêt d'accroître la collaboration entre la recherche et les terrains. On touche ici à un levier potentiel pour la transformation des conceptions: agir sur la formation des enseignants comme des étudiants à partir d'un paradigme réflexivo-critique. C'est ainsi que la confrontation de ces discours d'apprenants aux modèles scolaires culturalistes d'enseignement des langues pourrait être bénéfiques à la rencontre, à condition qu'ils soient pensés dans une démarche qui permette de problématiser la notion de culture au lieu de la simplifier.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, MARTINE. 2004. *L'éducation interculturelle*, 2e éd. Paris: Presses Universitaires de France, coll. "Que sais-je?" n° 3487.

ADELSWÄRD, VIVEKA, PER LINELL & VICTORIA WIBECK. 2004. Comprendre la complexité: les focus groups comme espace de pensée et d'argumentation à propos des aliments génétiquement modifiés. *Bulletin de psychologie* 57: 3, 253-261.

ALÉN GARABATO, MARIA CARMEN, NATHALIE AUGER, PATRICIA GARDIES & ÉVA KOTUL. 2003. *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures*. Paris: L'Harmattan.

AUGER, NATHALIE. 2003. Les représentations interculturelles dans les manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union européenne. ALÉN GARABATO, MARIA CARMEN, NATHALIE AUGER, PATRICIA GARDIES & ÉVA KOTUL. *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures*. Paris: L'Harmattan, 35-71.

BARBOT, MARIE-JOSÉ & FRED DERVIN. 2011. Rencontres interculturelles et formation. *Éducation Permanente* 186, 5-16.

BOTA, CRISTIAN & JEAN-PAUL BRONCKART. 2007. Volochinov et Bakhtine: deux approches radicalement opposées des genres de textes et leur statut. *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre* 56, 73-89.

BROWN, PENELOPE & STEPHEN LEVINSON. 1978. Universals in language use: politeness phenomena. GOODY, ESTHER N. (ed.). *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction.* Cambridge: Cambridge University Press, 56-311.

CADRE EUROPÉEN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES. 2001. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.

CLERC, STÉPHANIE & MARIELLE RISPAIL. 2008. Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure? *Ela* 151, 277-292.

DERVIN, FRED. 2009. Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel: pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. *Synergies Roumanie* 4, 165-178.

DERVIN, FRED. 2013. *Le concept de culture. Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*. Paris: l'Harmattan.

DERVIN, FRED & ANTHONY J. LIDDICOAT. (dirs.). 2013. *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

DERVIN, FRED & YASMINA ABBAS (dirs.). 2009. *Technologies numériques du soi et (co)constructions identitaires*. Paris: L'Harmattan.

FURSTENBERG, GILBERTE. 2001. Giving a virtual voice to the silent language of culture: the Cultura project. *Language Learning and Technology* 5: 1, 55-102.

HALL, EDWARD T. 1971. *La dimension cachée.* Paris: Seuil.

HERMANS, HUBERT HERMAN & ANIESZCKA HERMANS-KONOPKA. 2010. *Dialogical Self Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM. 2011. Rahmenplan Grundschule, Teil 7 Fremdsprachenunterricht, 241-248. Wiesbaden. URL: http://grundschule. bildung. hessen.de/rahmenplan/Rahmenplan.pdf

HOFSTEDE, GEERT. 1984. *Culture's Consequences. International Differences in Work-related Values*. Beverly Hills CA: Sage Publications.

HOLLIDAY, ADRIAN, MARTIN HYDE & JOHN KULLMAN. 2004. *Intercultural Communication*. London: Routledge.

KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE. 1999. *L'énonciation*. Paris: Armand Colin.

LEMOINE, VÉRONIQUE. 2014. *Diversités franco-allemandes: pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères*. Thèse de doctorat, Université Lille 3.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. 2007. Programmes pour les langues vivantes à l'école primaire. Mise en œuvre du Cadre commun européen de référence pour les langues. *Bulletin Officiel* hors-série n°8 du 30/8/2007. URL: http://education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm.

MOORE, DANIÈLE. 2005. *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.

MULLER, CATHERINE. 2013. Culturalisation des apprenants par les tuteurs dans des échanges interculturels en ligne. DERVIN, FRED (dir.) *Le concept de culture. Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*. Paris: L'Harmattan, 95-119.

OGAY, TANIA & DORIS EDELMANN. 2011. Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence culturelle. LAVANCHY, ANNE, ANAHY GAJARDO & FRED DERVIN (dirs.). *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris: L'Harmattan. 47-71.

RÜHL, MARCO. 2000. *Linguistique pour germanistes*. Fontenay Saint-Cloud: ENS éditions.

SALAZAR-ORVIG, ANNE & MICHÈLE GROSSEN. 2004. Représentations sociales et analyse du discours produit dans les focus groups: un point de vue dialogique. *Bulletin de psychologie* 57: 3, 263-272.

TAJFEL, HENRI, MICHAEL BILLIG, ROBERT BUNDY & CLAUDE FLAMENT. 1971. Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology* 1: 2, 149-177.

TODOROV, TZVETAN. 1981. *Mickael Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Seuil.

TRÉMION, VIRGINIE. 2011. *La compétence culturelle à l'heure du numérique. Pratiques d'apprentissage inédites en didactique des langues et des cultures. Le cas de Cultura*. Thèse de doctorat, Université Lille 3.

WIKAN, UNNI. 2002. *Generous Bertrayal: Politics of Culture in the New Europe*. Chicago: The University of Chicago Press.

Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue

Slavka POGRANOVA, Béatrice BRAUCHLI, Daniel ELMIGER
Chargées d'enseignement, maître d'enseignement et de recherche
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation et Faculté des lettres,
Université de Genève, Suisse

SP

BB

DE

Introduction

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

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

La part langagière des représentations

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'étude des représentations de la "bonne leçon"

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

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

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

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

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

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

Dispositif de recherche et méthodologie

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

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

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

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

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

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

La "bonne leçon" de langue d'un point de vue didactique

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

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

[2] http://www.dedoose.com.

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

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

La structure et les contenus

Partir des connaissances des élèves pour travailler la langue

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

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

Apprendre: intégrer le vocabulaire et les notions théoriques

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

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

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

Instaurer une progression

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

Le travail des compétences langagières

La production orale

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

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

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

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

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

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

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

L'usage et l'alternance des langues

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

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

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

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

La place de l'écrit

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

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

La variété des types d'activités

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

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

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

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

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

Les outils d'enseignement

Les moyens d'enseignement

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

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

Du matériel à manipuler

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

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

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

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

Apprendre avec plaisir et participer

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

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

Le pôle élève

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

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

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

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

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

Le pan enseignant.e

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

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

La "bonne leçon", un fantasme?

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

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

- les défauts inhérents aux moyens d'enseignement.

Un enseignant le résumera ainsi:

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

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

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

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

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

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

Références bibliographiques

ABRIC JEAN-CLAUDE. 1989. Étude expérimentale des représentations sociales. JODELET, DENISE (dir.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

ABRIC, JEAN-CLAUDE. 1994. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. *Structures et transformations des représentations sociales*. GUIMELLI, CHRISTIAN (dir.). Neuchâtel & Paris: Delachaux et Niestlé, 73-84.

BLANCHET, ALAIN. 2015. *Dire et faire dire: l'entretien*. Paris: A. Colin.

CAVALLI, MARISA, ALEXANDRE DUCHÊNE, DANIEL ELMIGER, LAURENT GAJO *et al.* 2001/2007. Le bilinguisme: représentations sociales, discours et contextes. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. MOORE, DANIÈLE (dir.). Paris: Didier, 65-99.

CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN. 2010. *Plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.

COTELLI, SARA. 2015. *Question jurassienne et idéologies langagières. Langue et construction identitaire dans les revendications autonomistes des minorités francophones (1959-1978)*. Neuchâtel: Alphil.

CUET, CHRISTINE. 2006. "Apprendre": représentations métaphoriques de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir. [*metaphorik.de* 11], 28-52. URL: http://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journal-pdf/11_2006_cuet.pdf.

CUET, CHRISTINE. 2008. La représentation de l'espace et la description d'itinéraires: une comparaison interlinguistique/interculturelle entre le français et le chinois, perspectives didactiques. GALATANU, OLGA *et al.* (dirs.) Actes du colloque *Enseigner les structures langagières en FLE,* Bruxelles, 20-22 mars 2008. URL: http://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/cuet.pdf.

GARDINER, LIZ, SUE PARMINTER, HERBERT PUCHTA & JEFF STRANKS. 2015. *MORE! 7e*. Cambridge: Cambridge University Press.

GUIMELLI, CHRISTIAN. 1994. Présentation de l'ouvrage. GUIMELLI, CHRISTIAN (dir.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel & Paris: Delachaux et Niestlé, 11-24.

JODELET, DENISE. 1997. Représentations sociales: un domaine en expansion. *Les représentations sociales*. JODELET, DENISE (dir.). Paris: Presses Universitaires de France (5e édition; 1re édition: 1989), 47-78.

MILLET, AGNÈS, VINCENT LUCCI & JACQUELINE BILLIEZ. 1990. *Orthographe mon amour!* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

MULLER, NATHALIE. 1998. *"L'allemand, c'est pas du français!": enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel & Lausanne: IRDP.

PERREGAUX, CHRISTIANE, CLAIRE GOUMOENS & DOMINIQUE JEANNOT *et al.* 2003. *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP.

PUREN, CHRISTIAN. 2001. *Former à la pédagogie différenciée en didactique des langues*. Livret d'utilisation de la cassette d'autoformation à la pédagogie différenciée à usage des formateurs d'enseignant.e.s. Livret du formateur. Programme de coopération européenne 39686-CP-3-99-1-BE-LINGUA A. Paris: Société Belge des Professeurs d'Espagnol.

PY, BERNARD. 2004. Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages* 154: 6-19.

VYGOTSKI, LEV. 1985. *Pensée et langage* (trad. Françoise Sève). Paris: Éditions sociales.

WALTERMANN, EVA. 2016. *Représentations du savoir disciplinaire dans l'enseignement des langues étrangères: le cas des enseignants genevois*. Thèse de doctorat, Université de Genève.

WOKUSCH, SUSANNE. 2005. Langage préfabriqué et apprentissage d'une L2. *Babylonia* 3, 24-29.

WOKUSCH, SUSANNE. 2013. Qu'est-ce qu'un bon enseignant des langues étrangères? Conceptions scientifiques et conceptions d'enseignant.e.s. *Babylonia* 1, 57-63

Partie 2

Stéréotypes

Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation

Séverine BEHRA & Dominique MACAIRE
Laboratoire ATILF, équipe Didactique des langues et sociolinguistique
Université de Lorraine-CNRS

SB

DM

Introduction

Depuis quelques décennies, divers auteurs ont mis en évidence le phénomène de globalisation et d'internationalisation de la communication, avec la prise en compte de la *superdiversity* (Blommaert, 2010). La révision des orientations jusqu'ici monolingues de la conception des langues devient nécessaire, tant dans le monde des échanges sociaux que dans la salle de classe (Bono & Melo-Pfeifer, 2011; Li, 2013; May, 2014). Les travaux sur l'intercompréhension, l'hétéroglossie ou encore la "dynamique plurilingue" (Berthoud *et al.*, 2013), par exemple, ont permis d'avancer vers une conception renouvelée des langues en contact dans les situations d'apprentissage institutionnel et de considérer le plurilinguisme comme un "paradigme à part entière au sein de la didactique des langues" (Macaire, 2008).

Dès lors, en recherche, il apparaît impossible de considérer la compétence plurilingue avec les mêmes grilles de travail que pour le mono- ou le bilinguisme. Au contraire, et suivant en cela Jessner *et al.* (2016) dans leur étude sur le contexte autrichien, on soulignera l'importance des systèmes dynamiques (De Bot *et al.*, 2007; Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Aronin & Jessner, 2015) constituant des prérequis nécessaires à toute compréhension du développement de cette compétence. La perspective est en elle-même complexe, du fait des nombreux agents et facteurs qui interviennent dans son étude. Elle demande une approche plurifocale. Ainsi, les recherches interdisciplinaires (*cross-disciplinary)* semblent davantage appropriées à cet objet d'étude, pour peu qu'elles associent des méthodologies diverses et des chercheurs spécialistes de ces domaines. Comme l'illustre Vion:

> Si la santé d'une langue peut se mesurer à sa capacité à intégrer des emprunts, celle d'une discipline doit s'illustrer dans sa disponibilité à entendre le discours des autres et à s'approprier certains de leurs concepts. Mais la pluridisciplinarité ne peut se concevoir que si chaque discipline assume un territoire, une spécificité (1992: 210).

Nous nous sommes demandé si une conception élargie d'une notion comme

celle de plurilinguisme était accessible aux futurs enseignants qui y seront concrètement confrontés dans leurs pratiques professionnelles. Pour prendre en compte le plurilinguisme dans une classe, il convient d'en avoir conscience en amont, lors de sa formation en tant que futur professionnel, afin de déplacer les frontières du monolinguisme dominant et de disposer de ressources cognitives et pédagogiques. Il est, en outre, utile d'en discuter les enjeux épistémologiques et sociétaux et de concevoir le plurilinguisme comme une "compétence déjà là" dont le développement est à poursuivre tout au long de la vie, en continuité avec l'école. Un déplacement de cette importance suppose de débusquer en formation quelques croyances sur les langues et leur apprentissage.

Pour mettre cette question à l'épreuve, nous analysons ici un temps de formation de futurs enseignants du 1er degré en 1ère année de master "Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (Meef)". Pour la plupart, ils ne sont spécialistes ni des langues ni de l'apprentissage des langues à leur arrivée à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (Éspé). Il s'agira de cerner le processus constitutif de l'émergence des représentations en formation, c'est-à-dire de comprendre comment émergent et se disent les représentations à l'œuvre chez ces étudiants lors d'une activité qui place le questionnement au cœur de la démarche et vise une éducation à la pratique réflexive, telle qu'elle est attendue de futurs professionnels de l'enseignement.

La présente contribution soulèvera également quelques contraintes dans lesquelles se meut la formation initiale, et insister sur la difficulté à accéder aux noyaux des représentations, alors que leurs périphéries affleurent plus facilement dans les discours des étudiants sous forme de croyances et de stéréotypes. La formation initiale n'est pas uniquement le lieu où ne se transmettent que les "savoirs à enseigner", mais également un lieu où se réfléchissent et se remettent en question les "savoirs pour enseigner" afin de mieux comprendre les enjeux de l'enseignement.

Questions de recherche

Les questions de recherche mises à l'épreuve dans la formation-recherche engagée portent sur les conditions d'émergence de la notion de plurilinguisme et l'expression des croyances qui lui sont liées. Comment et dans quelle mesure les compétences plurilingues sont-elles conceptualisées par les étudiants en formation professionnalisante? Comment s'élaborent les concepts liés aux langues? Quelle place y occupent les représentations sur les langues? Leurs croyances font-elles obstacle ou peuvent-elles constituer des leviers au cours de cette formation?

Nous formulons une double hypothèse quant à l'expression des croyances. Les "discours sur" observés en formation, sont pour une part spécifiques à chaque étudiant en fonction de sa propre biographie langagière et culturelle issue de son histoire et de son environnement particulier. Ils donnent ainsi à voir quelques représentations individuelles et socialement partagées. D'autre part, ils dépendent également de l'environnement du groupe d'étudiants en formation et des croyances qui sont véhiculées, voire valorisées et défendues, notamment par les divers acteurs

institutionnels (concours, formateurs, textes officiels, modèles d'enseignement présentés, etc.) ainsi que du statut de ces croyances. Ces discours s'élaborent sur la base d'une alchimie spécifique à chaque groupe, celle des "organisations apprenantes" (Ellul, 2001) à l'œuvre dans les Éspé. Ce second aspect examine alors le rôle de l'environnement et du contexte de la formation.

Le jeu des croyances sur les langues et leur enseignement-apprentissage s'avère ainsi complexe, relevant de "voix plurielles" (Salazar-Orvig & Grossen, 2010), présentes ou absentes, plus ou moins évoquées ou convoquées mais toujours en tension. Il sera sans doute difficile de stabiliser le paradigme de plurilinguisme. Mais est-ce possible ou même souhaitable dans une "vision dynamique des systèmes" (De Bot *et al.*, 2007; Larsen-Freeman & Cameron, 2008) que nous retenons comme cadre théorique?

Après avoir décrit le dispositif de formation-recherche mis en place ainsi que l'activité expérimentale exploratoire choisie pour notre propos, nous étudierons l'émergence individuelle et collective de la notion de représentation adossée au plurilinguisme à partir de souvenirs et d'émotions sollicités auprès d'une cohorte d'étudiants de 1ère année de master Meef à l'Éspé. Nous analyserons le jeu de l'organisation apprenante dans l'élaboration des représentations et ferons le constat de quelques limites dans l'approche réflexive engagée.

Présentation du dispositif de formation-recherche et de l'activité exploratoire

D'une unité d'enseignement comme dispositif de formation-recherche

L'Éspé à laquelle il est fait référence propose un cadrage de la formation en langues "*à et par* la recherche" dans un texte adopté par les formateurs de langues. Au centre de ce document se trouve la notion de plurilinguisme, affirmée comme constitutive du monde d'aujourd'hui et pour laquelle les enseignants en poste se disent démunis en termes de ressources et d'outils. On peut alors se demander si et comment cette notion est mise en œuvre dans le cadre de la formation professionnalisante à l'Éspé.

Une unité d'enseignement (UE) intitulée "Didactique et enseignement-apprentissage des langues" propose 18 heures d'enseignement, planifiées en six séances de trois heures, réparties de façon régulière sur le second semestre de la 1ère année de master. Elle porte explicitement sur les concepts-clés utiles qui permettront d'aborder la didactique d'une langue étrangère dans le 1er degré lors de la 2ème année de master Meef. L'UE sur laquelle portent nos explorations ne cible aucune langue étrangère en particulier mais retient une approche compréhensive des langues. Grâce à cette UE, le paradigme du plurilinguisme trouve un espace dans la maquette de formation des futurs enseignants du 1er degré.

À chaque séance de cette UE sont mises en place des activités formatives variées de réflexion sur le modèle de la pensée critique (c*ritical thinking*), discipline nord-américaine qui correspondrait à l'argumentation et aux débats philosophiques en France et se définit en ces termes:

> Le *critical thinking* est un mode de pensée adopté pour n'importe quel sujet, thème ou problème qui permet d'en améliorer la qualité grâce à l'analyse, la validation et la reconstruction de ses pensées.[1]

Cette pratique d'analyse et de réflexion consiste à examiner des notions-clés issues des sciences du langage et de la didactique des langues, tout en sollicitant d'autres domaines comme l'ethnographie, la sociolinguistique, les sciences de l'éducation ou la psychologie cognitive.

Dans le cadre de la formation, les activités de cette UE sont considérées comme une propédeutique à la formation à la didactique d'une langue étrangère dans le 1er degré. Cette UE s'affiche à l'intersection entre les disciplines liées aux langues dont le français, les sciences de l'éducation, la psychologie cognitive ou la didactique des langues. Elle ne se réfère donc pas uniquement aux langues étrangères, bien que les étudiants en aient l'impression. Ils sont regroupés suivant la même logique de constitution des groupes de pratique de langues étrangères de spécialité du semestre précédent. Les intervenants de l'UE sont majoritairement les formateurs des langues étrangères de spécialité. Cette UE peine à se doter d'une reconnaissance réelle auprès des étudiants qui n'en mesurent pas tous les bénéfices.

Une activité expérimentale sous la loupe

Dans l'optique de cette contribution, nous présentons ici une activité de formation de l'UE propice à faire émerger les représentations des étudiants sur les langues et le plurilinguisme et à laisser entrevoir leurs cadres de référence, l'*episteme* à l'œuvre, le plus souvent inconsciente.

Cette activité exploratoire consiste à faire appel au vécu individuel, de façon très ouverte, sans suggérer un quelconque contexte de référence. Elle vise à faire exprimer des croyances de nature variée. Il s'agira ensuite de les faire négocier collectivement.

L'activité placée sous la loupe se déroule au cours d'une séance de trois heures, se situant au tiers de la formation. On y identifie quatre étapes successives.

Activités de la séance	**Modalités de travail**
Production individuelle de souvenirs: - "*Votre meilleur souvenir en langues*" - "*Votre moins bon souvenir en langues*"	Indications notées sur des feuilles A5, à partir de deux amorces.
Affichage des souvenirs sur deux espaces au mur.	Déplacement et lecture individuelle des textes collectés.
Discussion argumentative sur le modèle de la pensée critique.	Groupe de discussion. 10 à 15 étudiants. Discussion collective sur les souvenirs, avec passage à la négociation de croyances et élaboration de notions clés.

[1] Critical thinking is that mode of thinking – about any subject, content, or problem – in which the thinker improves the quality of his or her thinking by skillfully analyzing, assessing, and reconstructing it (http://www. criticalthinking.org/pages/our-concept-of-critical-thinking/411).

Synthèse-structuration individuelle par écrit.	Utilisation du *Portfolio** (trace de l'activité) * Les étudiants sont habitués à utiliser un *Portfolio* pour les disciplines liées aux langues.

Tableau 1 – **Déroulement de l'activité expérimentale**

La première étape de l'activité expérimentale consiste, pour chaque étudiant, à noter individuellement sur une feuille de format A5 son "*meilleur*" et son "*moins bon souvenir en langues"*. Nous avons en effet sollicité les étudiants à partir de deux amorces: "*Quel est votre meilleur souvenir en langues? Et quel est votre moins bon souvenir en langues?*". Ces questions sont volontairement vagues et assez ouvertes. Cette étape interpelle les étudiants de diverses manières, tout d'abord de façon individuelle et personnelle puisque chacun se remémore un souvenir lié à une bonne ou une moins bonne expérience avec les langues. La consigne n'indique pas ni ne précise qu'il doit s'agir ou non d'une expérience scolaire, ni même d'une expérience liée à une langue vivante étrangère. Il pourrait tout autant s'agir de la langue de l'école, de la maison, etc. Enfin, la consigne fait appel aux émotions et au vécu de chacun.

Au cours de la deuxième étape, les souvenirs personnels sont partagés avec le groupe. Sur un mur de la salle de cours ont été identifiés deux espaces au moyen d'un visuel pour recueillir d'un côté les "*meilleurs souvenirs*" et de l'autre les "*moins bons souvenirs en langues*". Chaque étudiant affiche ses deux énoncés. Chacun prend connaissance des écrits des uns et des autres, sans que l'identité de l'auteur du souvenir apparaisse sur la fiche. Ainsi se crée-t-il une circulation physique et individuelle des étudiants devant les deux espaces dédiés, ce qui a pour effet de modifier le rapport souvent statique à la formation dans les cours de l'Éspé. Dès l'affichage déjà, la confrontation aux souvenirs des pairs suscite les premières réactions spontanées: l'évocation des uns convoque un souvenir proche ou identique chez les autres.

Pour la troisième étape, qui constitue le cœur de la séance, les étudiants se rassemblent pour former un groupe de discussion de dix à quinze personnes et s'installent près de l'affichage pour un temps plus formel d'échange collectif sur les retours d'expériences vécues à partir des écrits affichés. Ce temps de partage permet d'expliciter les souvenirs, d'y réagir et d'interagir. À partir des contenus des feuilles individuelles se dégagent quelques tendances, notamment sur les préjugés et les croyances que l'on véhicule, sur les enjeux des représentations, qu'elles soient perçues de façon consciente ou non, et enfin sur les valeurs qui sous-tendent les croyances.

La phase collective d'échanges permet également de mettre en évidence quelques principes pédagogiques de ce type de travail, la façon d'élaborer une trace collective et d'en penser le transfert dans une classe du 1er degré. Nous ne nous arrêterons cependant pas ici sur ces aspects liés à la professionnalisation.

Pour conclure l'activité, chaque étudiant retourne à sa place pour conserver dans son *Portfolio* les éléments qu'il retient de cette activité sous forme de trace écrite structurante. C'est une phase de construction du sens pour chaque apprenant, la synthèse structuration. Comme le constatent Jorro & Pana-Martin (2012) dans leur étude sur l'écrit en formation de futurs enseignants, la formalisation donne une légitimité plus grande aux propos retenus et contribue au développement

professionnel dans la mesure où il met l'accent sur quelques notions centrales du métier.

Une formation-recherche en action

Les six groupes d'étudiants concernés par cette étude exploratoire (soit 90 sujets) ont été informés et ont signé un formulaire d'accord pour être filmés, enregistrés et/ou photographiés. La séance expérimentale que nous avons menée a été captée numériquement.

Les chercheurs ont adopté une posture participative, en cohérence avec une méthodologie de formation-recherche. Ils sont impliqués dans le dispositif qu'ils ont eux-mêmes conçu. Les formateurs impliqués ici se caractérisent par une formation aux sciences du langage, une aptitude à co-enseigner, une approche par projets et une forte proximité scientifique avec le paradigme du plurilinguisme qui est lié aux recherches qu'ils mènent par ailleurs. Au cours de cette activité exploratoire, les chercheurs travaillent à deux et alternent les prises de parole, soit pour animer les groupes (formation) soit pour être vigilants aux postures et discours en prenant du recul (recherche). Ils rencontrent des difficultés dans la transcription et l'analyse des données, car les représentations ne se disent pas directement et sont souvent à peine tangibles ou fortement stéréotypées.

Les stéréotypes méritent d'être manipulés avec précaution, dans la mesure où leur interprétation peut aussi relever de représentations de la part des chercheurs, comme le souligne Rispail à propos des langues en ces termes:

> On ne récolte jamais directement l'objet recherché (stéréotypes ou représentations) mais sa marque langagière, car le stéréotype, comme la représentation, est insaisissable en tant que tel(le). Il demande une interprétation du discours toujours sujette à (pré)caution. On doit donc autant résoudre des questions de recueil que d'analyse des données (2010: 85).

Pour tenter de limiter ce risque, on recourt à l'apport des captations vidéo qui permettent de cerner les mimiques, les silences et les hésitations des étudiants dans une acception plus large du discours, qui ne se réduit pas à l'énoncé. Les éléments non verbaux sont également considérés comme des vecteurs des croyances à prendre autant en compte que les énoncés langagiers. Une fois les résultats analysés, un retour sur la recherche est prévu auprès des étudiants, conformément à l'éthique de la recherche.

Panorama de l'émergence de quelques représentations sur les langues et le plurilinguisme

L'activité de production de souvenirs

L'objectif de la première partie de l'activité menée avec les étudiants lors de la séance consiste à faire exprimer un souvenir individuel, à partir duquel on va tenter de comprendre les représentations existantes et les croyances liées aux langues et à leur apprentissage, telles qu'elles sont adossées au vécu de chaque étudiant. Cette

activité repose sur la sollicitation d'émotions personnelles et des traces mnésiques des étudiants qui constituent les socles souvent inconscients de leurs croyances.

Au moment où l'on demande aux étudiants d'évoquer leur meilleur souvenir et leur moins bon souvenir en langue(s), ils sont surpris. Ils se demandent pourquoi parler d'eux. En cinq à dix minutes, les mots sont cependant couchés sur les affichettes qu'ils vont ensuite coller au mur. Pour les uns, un mot ou un groupe nominal suffisent à exprimer un souvenir; pour les autres, une à deux phrases vont permettre de raconter la situation de référence choisie par l'étudiant. Cette activité est courante dans la pratique de nombreux étudiants qui mettent sur des réseaux sociaux sur internet leurs expériences et leur vécu sous forme de *posts*. Nous présentons ces souvenirs sous forme tabulaire en annexe.

Pratiquement tous les étudiants partagent une majorité de bons souvenirs liés à des expériences de voyages, d'échange à l'étranger et d'immersion, ou de découverte culturelle et d'activités ludiques (*jeux, théâtre, jeux de rôles,* etc.*)*. Il semblerait que les meilleurs souvenirs en langue(s) étrangère(s) soient surtout liés à des expériences individuelles réussies de pratique de la langue en dehors du cadre institutionnel. Ils citent des noms de villes (*Berlin, Valence en Espagne, Varsovie, Londres*) ou des activités qui leur ont plu (*emploi saisonnier, Erasmus, cours d'été, cinéma, lire en VO*, etc.), et parfois des personnes de référence (*la famille d'accueil, ma correspondante allemande, une intervenante extérieure, quelqu'un qui savait transmettre sa langue,* etc.). Les souvenirs reliés à la scolarité se réfèrent ici à une pratique avancée de la langue, lorsqu'on en devient un spécialiste (*en khâgne* ou *à l'université*). Ce sont également des expériences de jeunes qui découvrent l'autonomie et de nouveaux échanges via la communication. Les bons souvenirs sont également souvent associés à des émotions (*plaisir, satisfaction, motivée, grâce à lui, se rendre compte que l'on connaît déjà beaucoup de choses,* etc.). Il est à noter que les catégories ne sont pas imperméables: les bons souvenirs peuvent combiner les voyages, les activités non linguistiques et le sentiment de réussite, par exemple.

Alors que les bons souvenirs peuvent évoquer des situations vécues en dehors de l'école ou à l'école et dans une large diachronie, les moins bons souvenirs sont presque exclusivement liés à une situation scolaire passée. Ils sont évoqués par rapport à des situations difficiles d'exposition à la langue étrangère (*un examen oral, un partiel, la langue scientifique,* etc.) et par rapport à des exigences de maîtrise de la langue (*les résumés appris par cœur, apprendre les verbes forts en allemand, les compréhensions orales incompréhensibles,* etc.) pour bien vivre ses cours.

La langue est le plus souvent perçue par les étudiants comme un savoir dont la forme prime (*la grammaire, les verbes irréguliers*) ou un objet d'apprentissage scolaire vu au travers d'activités et d'exercices proposés (*apprendre par cœur, thème et version, expression orale, commentaires de texte au lycée*), et non comme un outil pour communiquer, alors que la communication et les échanges étaient privilégiés dans les bons souvenirs.

En guise de réponse à la question qui portait sur le rôle de l'apprenant, ces moins bons souvenirs sont aussi liés à la figure de l'enseignant, généralement de façon personnalisée (*le prof d'anglais au lycée, Madame XX*). S'opèrent ici un

glissement, une interprétation de la question qui prendrait en compte une expérience, un vécu, un ressenti personnel. L'enseignant est tenu pour responsable des difficultés liées à l'enseignement-apprentissage de la langue (*manque de pédagogie d'une enseignante d'anglais au lycée, la prof ne fait participer que les meilleurs, etc.*). Là aussi, la référence à l'estime de soi et aux émotions négatives de l'apprenant est très présente (*lorsque l'enseignante nous disait qu'on était nuls; elle rend les copies en deux tas: les bons et les mauvais; c'est frustrant; ne pas être capable*).

L'annexe est représentative des réponses les plus fréquemment apportées au cours de cette activité. Au-delà de quelques variations de formulation, il ressort que la découverte d'une langue étrangère est positive si elle se déroule hors du milieu scolaire, en immersion ou lors de découvertes culturelles liées à la langue cible. Une telle catégorisation laisse entendre que, pour les étudiants, les langues s'apprennent plutôt dans le pays de la langue cible et par des expériences individuelles avec une langue en particulier. Une telle représentation met en question l'apprentissage des langues en milieu institutionnel. Le cours de langue est d'emblée perçu comme une mise en place de situations peu favorables à un apprentissage harmonieux des langues ou au développement du sentiment de compétence et d'efficacité.

Sur les affichettes des étudiants, on ne constate aucune référence au plurilinguisme. Les langues sont présentées isolément: l'allemand, l'anglais ou l'espagnol sont généralement citées parce que ce sont les langues qu'ils ont apprises à l'école. Le cadre de référence des étudiants à propos des langues reste résolument monolingue puisque les langues sont juxtaposées et présentées de façon cumulative lorsqu'ils s'expriment ici. Les étudiants qui ont un parcours personnel pluriel de bi- ou plurilingues ne s'en font pas l'écho.

Au cours de l'activité que nous observons, les souvenirs individuels sont sollicités dans leur dimension diachronique la plus simple à évoquer. Les étudiants se prêtent au jeu et apprécient la prise en compte personnelle de leur vécu. Ils dévoilent par l'expérience des émotions, positives ou négatives, sur les langues et leur enseignement.

Cette activité est engageante, même si elle ne fait émerger que des bribes de croyances en termes de contenus. Sa limite principale réside effectivement dans le fait qu'elle ne fait émerger que des flashs. Au plan des croyances, elle met en évidence de façon claire que les domaines concernés par les langues (socialement et en classe) sont bien distincts pour les étudiants et ne peuvent se recouvrir.

Les représentations n'émergent jamais *ex nihilo.* Elles s'élaborent en relation avec des représentations antérieures, des représentations partagées. Elles s'ancrent dans l'histoire de notre culture et de notre parcours propre. Elles sont assorties de stéréotypes. Schadron (2010) définit les stéréotypes comme "un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques propres à un groupe de personnes". Ce qui nous intéresse dans son propos, ce sont les rapports entre les croyances et les groupes qui les véhiculent (*partagées* et *propres*). Comme le souligne Schadron,

> les stéréotypes n'indiquent pas seulement que les membres d'une catégorie se ressemblent ou partagent tel ou tel trait. Généralement ils indiquent – au moins implicitement – pourquoi ces personnes partagent cette caractéristique (2010: 14).

Les biographies langagières des étudiants sont à l'œuvre dans l'expression de leurs représentations, lorsque l'on sollicite leurs souvenirs et leurs émotions. Il est important non seulement de les faire émerger, mais aussi de mettre ces souvenirs en relation entre eux, y compris sous leur forme stéréotypée, afin d'engager un dialogue formatif propice à la prise de conscience des représentations.

Cette première activité est conçue comme une entrée en matière pour une activité collective de négociation des représentations des langues et de leur enseignement/apprentissage qui va être développée dans le point suivant. Elle a pour objet de favoriser les évocations et de libérer la parole.

Le recueil des données issues des groupes de discussion

Les groupes de discussion nous intéressent tout particulièrement pour ce type de recherche, car on peut y observer non seulement quelles croyances émergent, mais surtout comment se révèlent ces croyances et quelles "voix plurielles" (Salazar Orvig & Grossen, 2010) s'expriment au travers des discours recueillis. En effet, l'auteur d'un énoncé n'est pas toujours celui qui parle en premier ou qui réagit à l'évocation d'un souvenir; ou alors il n'est plus le seul à pouvoir évoquer ce souvenir. Dans les groupes de discussion parlent les divers acteurs de l'institution, les formateurs présents ou absents, la famille et les relations proches, comme bien d'autres voix.

Nous cherchons non seulement à accéder aux discours sur les représentations dans le cours des interactions, mais aussi à rendre lisibles les "dialogues internes et externes" entre les participants, comme l'exprime Marková:

> Les participants confrontent leurs idées, les laissent se heurter dans des polémiques ouvertes ou cachées, dans des dialogues internes ou externes, les uns avec les autres (2004: 235).

Ce faisant, nous accédons de façon plus riche et plus complexe au réseau de croyances et aux noyaux qui les habitent. Dans notre étude de cas, les étudiants relient les bons souvenirs majoritairement au domaine social et les moins bons à l'espace scolaire.

Les souvenirs sur les langues

Une fois le meilleur souvenir et le moins bon souvenir de chacun apposés au mur, les étudiants circulent devant le mur d'affichettes pour en prendre connaissance, réagir et discuter certains souvenirs. Le formateur met ensuite en place un groupe de discussion.

Durant cette phase, le groupe est piloté par le formateur qui s'appuie sur le principe de la pensée critique. L'activité proposée s'inscrit à la fois dans la quête de ce qui est propre à chacun, dans la prise de conscience ou au moins la verbalisation de ce qui lui appartient, autant que dans un processus socialisateur, celui de l'explicitation de ses valeurs et référents face à un groupe. Cette phase propose un

travail de prise de recul critique, comme l'envisage Schön (1983) pour d'autres professions ou Perrenoud (2001: SP) pour la profession enseignante, qui écrit que:

> le praticien réflexif se prend pour objet de sa réflexion, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, "objectiver", comprendre. Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir.

Pour les formateurs, l'enjeu consiste à développer une posture critique et un rapport au savoir qui intègrent le doute comme l'une des composantes de l'apprendre et du geste professionnel. Tous les étudiants sont des utilisateurs des langues et ont un rapport à la fois intime et universitaire avec elles. Ce qui fait ajouter à Perrenoud que:

> la posture réflexive passe pas un aller et retour permanent entre la théorie et un réel qui, même s'il la déborde sans cesse, ne peut être compris de façon purement intuitive, ni maîtrisé par de simples habiletés acquises "sur le tas" (*ibid.*).

La première étape consiste à réagir à ce que livrent les affichettes. S'instaure un jeu de va-et-vient entre les souvenirs et le ressenti. Cette activité déclenche la parole. Elle est vecteur d'implication chez les étudiants dans la mesure où elle fait appel aux émotions. À ce stade, le partage des émotions ne conduit pas nécessairement à l'adhésion. L'auteur du souvenir décrit sur l'affichette peut alors expliciter le contexte de son souvenir pour confirmer le partage de l'événement évoqué ou le préciser en le situant. Les étudiants complètent par des exemples issus de leur vécu et de leurs souvenirs passés. Le plus souvent, ils se projettent dans le passé. Rares sont ceux qui demeurent ancrés dans le présent.

Les croyances à l'œuvre sont protéiformes, fréquemment en contradiction les unes avec les autres dans les discours des étudiants. Elles sont juxtaposées. Rares sont les moments de réelle discussion. On assiste plutôt à des discours que l'on pourrait qualifier de "parallèles" mais non croisés. Il semble même qu'une fois les croyances "dites", les étudiants n'éprouvent plus le besoin de les discuter. Dans la plupart des cours, les étudiants fonctionnent ainsi avec une sorte de désintérêt apparent, dès lors qu'un élément attendu du cours a émergé. Ils font leur métier d'étudiant.

Le jeu des interactions orales produit un ballet rodé d'énoncés sans réel lien entre eux. Il relève d'une convention. En apparence, les étudiants s'écoutent parler, prennent la parole sans heurt. Deux tiers parmi eux semblent plutôt indifférents aux propos des autres et n'engagent pas l'échange; un petit tiers seulement est réactif, avec des variations selon les profils des groupes.

L'engagement dans les interactions se produit quantitativement (en nombre d'interventions) et qualitativement (en tours de paroles) davantage pour les étudiants ayant eu une pratique de l'enseignement et pour ceux ayant fait des séjours longs dans un autre pays. Notre constat rejoint la contribution de Marx (2002) au regard de la formation au plurilinguisme, selon laquelle les enseignants ou les étudiants-futurs enseignants tout comme les enseignants en formation continue

peuvent se former de manière effective, pour peu "qu'ils soient impliqués activement dans le processus formatif" et "qu'ils ne considèrent pas le plurilinguisme comme une menace". Si l'implication a été réussie en termes d'engagement dans l'activité, elle n'a pas suffi. Nous ajoutons à la proposition de Marx la nécessité de gérer conjointement les croyances dans les deux registres du privé (appropriation des langues) et de la formation professionnalisante (enseignement-apprentissage des langues) pour les faire émerger, en pister les contradictions, voire les faire évoluer.

Lors du recueil de données, nous constatons toutefois que bien des énoncés sont produits sous forme de généralisations (*on*), avec des effets d'insistance au moyen d'adverbes (*forcément*), pour montrer qu'il s'agit d'évidences indiscutables, que le parallèle est établi entre le français et une autre langue:

> B.: En français, *on* a l'habitude. À l'école primaire, *on* s'autocorrige. *On* utilise un Bescherelle depuis l'école élémentaire et tout. Alors, en anglais, *on* est *forcément habitués* à utiliser des outils pour se corriger.

Les étudiants utilisent le rire pour mettre leurs propos à distance. Ils se servent d'adverbes et de locutions pour poser comme des vérités les propos tenus (*aussi, en fait, etc.).* Pour généraliser leurs propos, ils utilisent des répétitions (*quand on est,* etc.) et des négations (*on ne va pas, on ne pose pas, on n'ose pas,* etc.*)* ou des effets d'amplification-réduction (*plus, on est moins,* etc.):

A., B., C., D. sont des étudiants et F. est le formateur

> D.: *Quand on s'exprime en classe*, on fait attention (*rire*).
>
> F.: On fait attention à quoi?
>
> D.: On essaye de ne pas bégayer, de s'exprimer clairement, d'être...
>
> A.: d'employer des mots précis.
>
> D.: C'est plus conscient que lorsqu'on est en groupe ou à table. *On ne se pose pas* de questions, c'est spontané.
>
> C.: *Et puis là*, on s'adresse à des adultes *aussi*. En maternelle, *on ne va pas* s'exprimer de la même manière avec les tout-petits.
>
> F.: Ah bon???
>
> C.: *Ben,* on va s'exprimer avec des phrases *plus* courtes et *plus* simples.
>
> B.: Ils parlent corporellement différemment *aussi*. *Quand on est en classe*, on théâtralise beaucoup *en fait*, *quand on est devant une classe* […].
>
> D.: En langues, *on est moins* spontané.
>
> B.: Du coup, *c'est moins* vivant parce *qu'on n'ose pas* sortir de ce qu'on a préparé.

Ici le formateur intervient peu. Il se limite à des amorces, des questions ouvertes ou de relance. Les phrases sont brèves, les étudiants utilisent peu de subordonnées. Les tours de parole se suivent sans pratiquement aucune relance, avec de rares interactions internes au groupe, sous forme de propos juxtaposés. Or, le modèle d'interactions le plus répandu en formation à l'université repose

largement sur un jeu de questions-réponses non pas entre étudiants, mais entre le groupe (les étudiants étant considérés comme une seule entité) et l'enseignant.

N'ayant pas conscientisé les biographies langagières des autres étudiants avant cette activité, nos sujets ne les ont pas prises en compte comme un élément de la réalité de leur groupe mais plutôt comme des expériences exotiques, ou à la marge. Ils sont auto-centrés, ce qui ne favorise pas les interactions.

À la fin de l'activité, une étudiante est surprise de découvrir que son grand-père n'est pas seulement polyglotte mais qu'il est aussi plurilingue. Elle fait le décompte de *ses* langues (*il parle le dialecte platt, comprend l'allemand, parle français, et a voyagé dans divers pays, dont il a rapporté quelques bribes de conversation courante*). Elle-même aussi est plurilingue (*elle a appris deux langues vivantes étrangères, fait du latin au collège, effectué un stage au Maroc et fait une visite de classe au Luxembourg*). Si elle reste sur la logique de comptage des langues (vision cumulative), elle cherche comment les langues peuvent vivre ensemble *(mon grand-père ne les comprend pas toutes, ces langues, mais il regarde la TV en allemand parce qu'il trouve que les infos sont mieux. Tiens, à la boulangerie, on entend des langues, y' a du turc, du platt, du français et des fois du luxembourgeois, enfin je pense que c'est ça, je connais pas, mais je me dis que ça doit y ressembler*).

Par effet de rebond, un échange nourri se réalise alors entre les étudiants à partir de l'exemple précédent et du va-et-vient avec leur expérience et leur vécu individuel. Dans le groupe, quelques étudiants affichant d'emblée leur maîtrise de plusieurs langues, se découvrent polyglottes. Les autres en sont d'autant moins valorisés. La discussion fait émerger la notion de compétence plurilingue qui revalorise alors chacun d'eux. On a ici le cas d'une croyance qui se met à nu, se discute et se modifie par l'interaction du groupe. Cette croyance touche directement le fait d'être *plurilingue* par différence avec être *polyglotte*. Tous font le constat qu'ils sont plurilingues parce qu'ils ont des contacts, des pratiques et des savoirs dans et sur les langues sans pour autant posséder un niveau de maîtrise avéré de l'une ou l'autre d'entre elles. La compétence plurilingue est complexe, compréhensive et elle met en relation les langues et les cultures entre elles. Le plaisir d'être polyglotte prend alors sa place dans une conception élargie du répertoire langagier autour du paradigme du plurilinguisme (Zarate *et al.*, 2008; Castellotti & Moore, 2002). Le déplacement de *polyglotte* à *plurilingue* ainsi appréhendé par les étudiants, est considéré comme rassurant. Il devient source de fierté pour chacun et fédérateur pour le groupe.

Croire en ses compétences plurilingues en formation initiale?

L'organisation apprenante, cadre de référence du master Meef

La formation initiale des futurs enseignants du 1er degré se fait dans des conditions fort différentes de celle des étudiants d'autres masters. Elle se réalise dans un milieu que l'on peut qualifier d'espace fermé (l'Éspé), éloigné géographiquement du campus universitaire, et en alternance de stages et de cours. Cette formation se compare en cela, en suivant Gasparini (2008), aux débuts de la professionnalisation des futurs médecins.

En se plaçant non pas du côté de l'individu mais du côté du groupe en formation, les formateurs privilégient les apprentissages collectifs et la construction de compétences elles-mêmes collectives. C'est ce qu'Ellul (2001: 1) nomme une "organisation apprenante". Selon elle, "une organisation est dite apprenante lorsque sa structure et son fonctionnement favorisent les apprentissages collectifs en développant une logique de professionnalisation et non de qualification". L'organisation apprenante prend sa place en tant qu'espace de fonctionnement de référence du groupe.

Dans un tel espace clos, s'expriment des voix plurielles, à la fois celles des étudiants et des formateurs qu'ils côtoient, soit dans les murs de l'établissement (l'Éspé), soit hors de ces murs (les stages dans les écoles). Des propos de type: "*la prof, elle a dit que*… " deviennent des vérités. Ainsi, lorsqu'un étudiant s'exprime, il est difficile de savoir ce qu'il pense, dans la mesure où il peut parler en son nom propre ou bien relayer le discours de pairs, des formateurs, des *Bulletins officiels de l'Éducation nationale*, de l'institution, etc. Cela se manifeste par un nombre important de généralisations désincarnées et de verbes marquant l'obligation, le devoir *(on doit, on ne peut pas, il faut*, etc.). Le concours de recrutement de professeurs des écoles, très présent-absent de cette année de formation, participe notamment comme une "voix *on-off*" du discours. Le rôle de l'organisation, cadre de référence des étudiants, n'est pas neutre.

L'expression de l'avis personnel d'un étudiant sur l'une de ses expériences en langue provoque fréquemment un effet d'adhésion de la part du groupe. Un point de vue individuel devient ainsi collectif, entraînant même parfois le groupe à reproduire des idées reçues sans filtre critique. Ce qui donne par exemple ici plusieurs étapes de validation et de renforcement de clichés acceptés pour tel:

> D.: *Après, les gens qui ont, enfin, pas peur de l'oral mais qui appréhendent l'oral, c'est peut-être aussi par rapport aux autres, à ceux qui nous entourent, peut-être aux critiques.*
>
> B.: *À chaque fois qu'on va à l'étranger, les Français sont mauvais à l'oral.* (Validation.)
>
> D.: *Ah ben ça* (rire) (Renforcement du cliché, avec usage de la répétition et recours à une langue orale parlée et rôle du dire.)
>
> B.: *Non mais c'est vrai.* (Soutien et double renforcement du cliché.)
>
> A.: *Et comment!* (Nouveau renforcement.) *Quand on sait qu'on a la représentation là, on a encore plus peur. C'est un cercle vicieux* (rire). *Là, je viens de faire mon stage à l'étranger et quand on sait* (renforcement) *les images qu'ils ont des Français*… (phrase non terminée présentée comme une évidence.)

Si l'on observe les discours des étudiants, leurs représentations se construisent progressivement par ajouts d'expériences plutôt convergentes que divergentes au sein du groupe. Un principe d'ajustements successifs préside à l'élaboration des notions. Les types d'interactions majoritairement sollicitées dans les diverses formations visent à rechercher un consensus collectif. Ce type de construction est habituel, même si tous les étudiants ne sont pas conscients de ce jeu discursif. Celui-ci s'effectue alors au détriment de la pratique d'argumentation et/ou de la négociation.

Les déclarations des étudiants de master "disent" ainsi davantage que ce qui relève de leur propre perception. Et se disant, ils se forgent une culture partagée. L'institution apprenante se construit un discours qui lui est propre et interne. Ce discours s'appuie sur un certain nombre de stéréotypes (*considérer que l'entrée par les disciplines est primordiale, les langues se cumulent entre elles, elles peuvent se mélanger ce qui n'est pas bon pour les enfants, le natif est le seul bon enseignant de langue,* etc.). Il contribue à renforcer une conception additive des langues telle qu'un paradigme monolingue la conçoit.

Dans l'organisation apprenante qui est la leur, les étudiants de master Meef 1er degré renforcent leur sentiment d'appartenance qui, sans doute, les rassure. Ils visent une forme de conformité idéalisée avec l'institution, même si leur expérience semble indiquer une autre voie à suivre. Ceci va à l'encontre d'un déplacement de leurs représentations et croyances que vise la pensée critique. Dans ce contexte, la reproduction des croyances se révèle plus forte que sa mise en questionnement. Les représentations s'avèrent davantage figées que fluides. Les discours produisent un effet de catégorisation, voire de surenchère, sans permettre complètement l'expression sollicitée d'une pluralité de situations possibles.

Les compétences plurilingues, les grandes absentes?

Lors de l'activité menée en formation, les langues étrangères apparaissent isolément sur les affichettes. Elles sont juxtaposées. Pour les étudiants, les langues relèvent d'une somme. Cette somme s'apprend sans que des liens ne soient explicites entre les langues concernées. De fait, manipuler ou reconnaître la diversité ne l'ancre pas pour autant dans un paradigme explicitement plurilingue, compréhensif, non cumulatif.

La perception du plurilinguisme des étudiants est largement liée à leurs trajectoires individuelles. Ceux qui ont un passé ou un présent avec des contacts de langues ont des conceptions davantage plurilingues, une acceptation plus grande de la diversité et des relations plus équilibrées aux diverses langues, sans que le statut de ces dernières soit en cause. Ils ont une prédisposition plus forte au plurilinguisme, y compris dans des déclinaisons de dispositifs pédagogiques plus variés, allant de l'éveil aux langues à l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) et aux approches du bi-plurilinguisme. Cela rejoint les constats de Macaire *et al.* (2015) portant sur une enquête quantitative avec 254 retours d'enseignants de maternelle qui confirme que les enseignants disposant de contacts de langues dans leur environnement quotidien présent sont dotés d'une plus grande capacité d'ouverture et d'accueil de la diversité que ceux qui n'ont pas ou plus de contacts de langues au quotidien. Les notions reliées au plurilinguisme comme l'intercompréhension entre langues parentes, l'hétéroglossie ou la dynamique plurilingue, n'ayant pas de réalité tangible dans le quotidien des étudiants, ne peuvent prendre corps et ne s'affirment que si elles sont explicitement sollicitées.

Les langues s'expriment dans des oppositions fortes et des contradictions internes. Par exemple, lorsqu'ils évoquent leur expérience personnelle, les étudiants se réfèrent à plusieurs langues et se situent ainsi dans une relative diversité

(quantitative) mais, lorsqu'ils parlent de l'enseignement, ils se limitent à l'exemple d'une langue, l'anglais le plus communément. La potentielle ouverture aux langues dans une diversité quantitative est immédiatement restreinte lorsqu'elle est reliée au contexte scolaire. Le jeu des préconisations et des "instructions" officielles renforce les enjeux scolaires des langues. Le français est perçu comme la langue de référence dominante à l'école suivi de l'anglais. Ceci oriente le cadre d'une entrée par disciplines qui ne peuvent se répondre puisque d'entrée de jeu elles sont, sinon opposées, du moins séparées. Selon Fraïssé (2000: 85), c'est:

> en fait la valeur de référentiel que le groupe concerné va attribuer à tel ou tel événement qui va définir l'influence exercée sur la dynamique historique de la représentation.

Les conceptions sont ainsi en relation étroite avec les liens que les étudiants entretiennent avec leur groupe d'appartenance, leur organisation apprenante. Plus ces liens sont solides, plus les stéréotypes sont entretenus. Les stéréotypes les plus flagrants apparaissent dès lors que les étudiants se sentent en sécurité pour parler. Il y a de nombreux effets de juxtaposition de stéréotypes (ci-dessous, S1 à S3) dans les propos libres qu'ils tiennent dans les groupes de discussion. Par exemple:

> A.: *Mon stage, c'était en Pologne. Bon, il y a des bons côtés, hein. Les femmes françaises c'est les plus belles* (S1), *mais on parle que le français parce qu'on est arrogants* (S2) *et qu'on ne veut parler que le français* (S3). *C'est l'image, je pense* (prise de position)*, qu'on a à peu près quand on est à l'étranger.*
>
> D.: *Et quelque part, y z'ont pas tort* (renforcement).

Le même étudiant peut se contredire, renchérir ensuite, adopter le point de vue d'un autre, etc. De fait, les notions étudiées ne sont pas chargées d'un sens qui se construit, tel que l'on serait en droit de l'attendre au niveau master. Au contraire, certains étudiants du groupe de discussion montrent qu'ils possèdent peu de recul face aux faits qu'ils manipulent ou qu'ils ne sont pas habitués à ce type d'activité.

Quelques limites de l'approche retenue

La plupart des étudiants ont du mal à entrer dans une pensée critique et distanciée qui ne leur est pas habituelle, même si l'activité les séduit. Selon leurs dires, les cours qu'ils reçoivent sont souvent menés de manière frontale et ils en attendent la réussite au concours de recrutement de professeur des écoles. Dans cette UE en revanche, ils se sentent "*pris en compte*", "*capables de réfléchir par eux-mêmes*", "*confrontés à des points de vue différents*", "*sollicités et plus engagés du coup*". Ils apprécient une approche différente de la formation qui leur donne la possibilité d'agir sur le monde, même si les représentations stéréotypiques demeurent fortes. Au fil des six séances menées, on assiste très progressivement, mais également très lentement, à une amélioration de leur capacité à interagir, à échanger et à mener des réflexions critiques.

Le travail réflexif demande une véritable mise en scène de la part des formateurs, un déplacement des représentations du groupe d'apprenants, des manières d'apprendre, des formes sociales de travail, des modes de regroupement,

etc. Les étudiants acceptent généralement de telles modalités à condition de rester dans leur zone de confort.

La plupart du temps, on constate assez peu d'exigences épistémologiques chez les étudiants, mais plutôt des attentes pragmatiques (*le concours, les formes d'enseignement frontal, des cours pour améliorer leur niveau de langues plutôt qu'une réflexion sur le langage,* ou *l'expertise des formateurs*). Ceci ne s'explique pas seulement par la pression du concours, mais également par l'absence relative de travail réflexif ou d'approches de type pensée critique dans la formation universitaire qui précède le master ou se place à ses débuts.

De ce fait, les cadres de référence des étudiants et les noyaux de leurs représentations n'émergent que partiellement et, qui plus est, de façon aléatoire. Il devient alors difficile de les saisir au bond. De plus, ils ne sont ni conscientisés ni volontiers travaillés. Seule la périphérie de leurs croyances est pour ainsi dire accessible.

Les étudiants ont du mal à faire émerger leurs croyances sur le plurilinguisme, car ils n'en ont pas fait l'expérience en formation. Cette notion reste floue et polysémique pour eux, puisqu'elle se réfère tout au plus à leur expérience privée. Si certaines croyances ont pu être débusquées et parfois modifiées lors de la formation (*le meilleur enseignant de langues est un natif*, ou encore *on apprend mieux une langue dans le pays qu'à l'école; les langues c'est une somme: c'est comme ça qu'on devient plurilingue,* etc.), il n'en demeure pas moins que de nombreuses croyances sont résistantes ou n'ont pu être repérées, pistées.

Les filtres usuels de nos sujets sont ceux du monolinguisme, étayé par les textes officiels institutionnels prégnants dans leur formation. Il leur faudrait rencontrer davantage de langues et de cultures à l'Éspé, en faire l'expérience, mieux visualiser les parcours (chronologiques) et les biographies des uns et des autres, les questionner dans leurs relations et leurs contacts pour se rendre compte que la diversité existe à leur porte et les entoure sans représenter une menace. Cela pourrait les aider à avoir moins *peur du pluriel* et à considérer que la diversité ne se mesure pas à l'aune du *niveau de maîtrise des langues cibles* (l'une de leurs croyances résistantes consiste à penser *qu'on ne peut mener des activités que sur les langues que l'on maîtrise*). Cela les placerait en situation de réussite personnelle par rapport à la découverte de leur biographie propre. Ils pourraient alors imaginer de proposer à leur tour à de futurs élèves des activités en appui sur la diversité linguistique et culturelle.

On peut regretter que les concepts clés des sciences du langage et de la didactique des langues soient éloignés des réalités académiques antérieures des étudiants, issus de licences très diverses. Le master Meef est essentiellement conçu de façon disciplinaire ou thématique. Il ne peut que difficilement donner accès à des approches transversales intégrées.

Conclusion

La présente étude a pour objet de donner à voir ce qui entre en jeu dans la façon dont sont fabriquées et se fabriquent les représentations des futurs

enseignants qui se destinent à enseigner à l'école primaire. Nos premières observations font état de l'existence de fortes contradictions internes chez les étudiants de master Meef 1er degré. Les facteurs exprimés à l'occasion des évocations de souvenirs personnels en rapport avec les langues sont plus riches que les facteurs liés réellement à leur apprentissage.

Nous avons constaté une opposition entre une conception traditionnelle cumulative et juxtaposée des langues (cas de l'apprentissage) qui relève d'une vision monolingue, et une conception davantage compréhensive et holistique de la diversité linguistique et culturelle (cas de l'appropriation) qui relève d'une vision davantage plurilingue. Les étudiants de nos cohortes ont pratiquement tous retenu la première option comme filtre pour leur future profession. Or un filtre monolingue, ou même bilingue, ne peut servir la cause du plurilinguisme, qui sollicite d'autres référents scientifiques issus de la complexité, absents des propos de nos étudiants. Il nous semble que les sujets étudiés ne disposent pas de repères épistémologiques suffisants. Un filtre monolingue ne peut prendre en compte les apprenants dans leur diversité. Il est voué à l'échec s'il n'évolue pas.

Nos étudiants du master Meef 1er degré sont majoritairement fidèles à une vision structuraliste de l'enseignement des langues valorisant l'apprentissage de la forme, alors même que leur expérience scolaire en a montré les limites et que leur expérience privée signale l'existence d'autres facteurs en jeu dans l'appropriation, comme la communication ou l'engagement, par exemple. Pour eux, l'apprentissage des langues en cours se construit par rapport à une norme formelle (lexicale et grammaticale surtout) et à des usages dont le plus courant est le jeu de questions-réponses porté par l'enseignant. Les sujets observés sont de bons reproducteurs du modèle behavioriste, même s'ils en ressentent les limites. Sortir du structuralisme engage à examiner les langues et leur apprentissage dans une vision plus globale et socioconstructiviste, ce que la plupart de ces étudiants ne semblent pas prêts à faire.

Les deux postures, concernant celle du métier d'étudiant et celle du futur métier d'enseignant, sont ici inter-reliées. Dans le cas de nos sujets, ces postures permettent de rendre plus lisible le cadre de référence spécifique à chaque étudiant en formation initiale en fonction de sa biographie personnelle. Les étudiants se distancient le plus souvent de leur cadre individuel pour adhérer à celui de l'institution. Ces postures mettent en évidence le rôle tenu par les organisations apprenantes dans le rapport explicite ou implicite aux langues et à leur enseignement-apprentissage collectivement véhiculé dans les Éspé. À des croyances issues de leur histoire propre s'agrègent des croyances collectives que les étudiants valorisent et qu'ils ne remettent pas en question, bien que contradictoires avec leur vécu. La plupart des sujets observés renoncent en effet rapidement aux expériences vécues, et même dans le cas où les émotions ont laissé des traces vives, pour s'inscrire délibérément dans le registre de l'institution apprenante. Bon nombre d'étudiants de nos cohortes ont des attentes institutionnelles qui confortent les croyances les plus répandues, issues d'une tradition monolingue de l'enseignement-apprentissage des langues.

Ainsi, une activité formative de prise de distance issue des travaux sur les pratiques réflexives qui consiste à analyser sa propre biographie langagière pour développer une vision plurilingue du monde, semble particulièrement difficile à mettre en place dans les Éspé. Or une telle vision serait légitime dans le 1er degré, soit comme propédeutique à l'enseignement des langues, soit comme son accompagnement, et en tout état de cause dans une visée davantage "inclusive" des langues.

Éduquer à une posture réflexive qui "met en questionnements" les croyances ou qui réussit à les faire "dire" est une étape incontournable de la formation pour un praticien, d'autant que, le plus souvent, il vivra dans la solitude les situations d'enseignement auxquelles il sera confronté. L'expression des croyances est un outil formatif à condition d'en maîtriser les registres et de savoir solliciter les cadres épistémologiques sous-jacents, ce que nous avons poursuivi au cours d'une autre séance de cette recherche-formation.

Être "pisteur de croyances" ne s'improvise pas. Ce ne sont pas des routines qui aideront le futur enseignant à se créer ses schèmes d'action, mais des vigilances à des questions fondamentales sur les langues dans l'optique d'un paradigme résolument plurilingue. L'équiper de filtres pour une pensée plurielle et le rendre attentif aux enjeux didactiques de la diversité est une condition de la professionnalisation. Celle-ci ne se mettra en place que si l'étudiant en formation Meef peut conjointement faire émerger ses propres repères et ses émotions qui constituent un arrière-plan de son action et s'il peut se doter d'outils conceptuels et pratiques pour une approche davantage inclusive du plurilinguisme, telle qu'il sera amené à la vivre avec ses futurs élèves.

Références bibliographiques

ARONIN, LARISSA & ULRIKE JESSNER. 2015. Understanding current multilingualism: what can the butterfly tell us? JESSNER, ULRIKE & CLAIRE KRAMSCH (eds.). *The Multilingual Challenge: Cross-disciplinary Perspectives*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 271-291.

BERTHOUD, ANNE-CLAUDE, FRANÇOIS GRIN & GEORGES LÜDI. 2013. *Exploring the Dynamics of Multilin gualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

BLOMMAERT, JAN. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

BONO, MARIANA & SILVIA MARIA MELO-PFEIFER. 2011. Language negociation in multilingual environments. *International Journal of Bilingualism* 15: 3, 291-309.

CASTELLOTTI, VÉRONIQUE & DANIÈLE MOORE. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements. 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, Division des politiques linguistiques,

Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DGIV.

DE BOT, KEES, WANDER LOWIE & MARJOLIJN VERSPOOR. 2007. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and cognition*, 10: 1, 7-21. URL: http://dx.doi.org/10.1017/S1366728906002732.

ELLUL, FABIENNE. 2001. L'organisation apprenante. *La Lettre du CEDIP-En Lignes* 16, 1-4. URL: http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/ EL_16 _cle281fd3.pdf.

FRAÏSSÉ, CHRISTELE. 2000. Influence de la fréquence de mise en œuvre sur une structuration inter-représentationnelle. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale* 45, 85-97.

GASPARINI, RACHEL. 2008. La "fabrication" des professeurs du primaire et du secondaire. *Recherche et formation* 57. URL: http://rechercheformation. revues.org/872.

JESSNER, ULRIKE, ELISABETH ALLGÄUER-HACKL & BARBARA HOFER. 2016. Emerging multilingual awareness in educational contexts: from theory to practice. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 72: 2, 157-182.

JORRO, ANNE & FRANCINE PANA-MARTIN. 2012. Le développement professionnel des enseignants débutants: Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches et Éducations* 7, 115-131. URL: https://recherches educations.revues. org/1413.

LARSEN-FREEMAN, DIANE & LYNN CAMERON. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

LI, WEI. 2013. Conceptual and methodological issues in bilingual and multilingual research. BHATIA, TEJ K. & WILLIAM C. RITCHIE (eds.). *A Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Malden, MA: Blackwell, 26-52.

MACAIRE, DOMINIQUE. 2008. *De la didactique de l'allemand à une didactique du plurilinguisme. La recherche-action comme aide au changement.* Note de synthèse. URL: http://acedle.org/old/IMG/pdf/HDR_Macaire_SyntheIEURse_2008.pdf.

MACAIRE, DOMINIQUE, RITA CAROL, ANNETTE JARLEGAN, YOUSSEF TAZOUTI & SÉVERINE BEHRA. 2015. L'école maternelle: la difficile gestion du plurilinguisme. ROLLAND, YVON, JULIE DUMONTEIL, THIERRY GAILLAT & ISSA KANTÉ VILASNEE (eds.). *Heritage and Exchanges: Multilingual and Intercultural Approaches in Training Context.* Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 209-230.

MARKOVÁ, IVANA. 2004. Langage et communication en psychologie sociale: dialoguer dans les focus groups. *Bulletin de psychologie* 57: 3, 231-236.

MARX, NICOLE. 2002. Mehrsprachigkeitsforschung und Lerntheorien. Schneider, GÜNTHER & MONIKA CLALÜNA (dir.). Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. *Bulletin Vals-Asla*, 21-25.

MAY, STEPHEN. 2014. *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. Oxford: Routledge.

PERRENOUD, PHILIPPE. 2001. Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques* 390, 42-45. URL: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html.

RISPAIL, MARIELLE. 2010. Stéréotypes ou représentations en didactique des langues et du plurilinguisme? Essais d'éclaircissements notionnels. *Le Langage et l'Homme* 45: 2, 85-93.

SALAZAR ORVIG, ANNE & MICHÈLE GROSSEN. 2010. La co-construction: une facette dialogale du dialogisme? Colloque international *Dialogisme: langue, discours*, septembre 2010, Montpellier. URL: http://www.praxiling.fr/dialogisme-langue-discours.html.

SCHADRON, GEORGES. 2010. Une question de "nature": le rôle de l'essentialisme dans l'impact des stéréotypes. *Le Langage et l'Homme* 45: 2, 13-20.

SCHÖN, DONALD A. 1983. *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York, NY: Basic Book Inc. Trad. fr. 1994, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal: Les Éditions logiques.

VION, ROBERT. 1992. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.

ZARATE, GENEVIÈVE, DANIELLE LÉVY & CLAIRE KRAMSCH (dirs.). 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

Annexe

Activité "Mon meilleur souvenir / Mon moins bon souvenir en langues"

Mon meilleur souvenir en langues	Mon moins bon souvenir en langues
Voyages et séjours Voyages organisés. Les voyages à l'étranger. Voyages scolaires de langues. Voyages scolaires à Londres. Mon année Erasmus à Valence. Séjour dans une famille d'accueil en Allemagne (échange scolaire). Au collège: voyage d'une semaine à Berlin dans une famille d'accueil = immersion dans la langue, sa culture. Apprentissage de mots plus facile, se fait naturellement car on en a besoin (motivation). Séjour linguistique en Allemagne. Mon voyage d'échange franco-allemand et l'immersion en famille. Les cours d'été en polonais à la fac: 4 heures de langues le matin et quartier libre à Varsovie. Mon expérience Erasmus en Angleterre.	**Les cours de langues** Mes cours d'anglais de 6e. Les commentaires de texte au lycée. Mon premier oral en fac d'anglais. Verbes irréguliers. Grammaire. Expression orale. Partiel d'espagnol. Apprendre par cœur les verbes irréguliers (en anglais comme en allemand). L'apprentissage de la grammaire en allemand. Leçon à apprendre par cœur sur des thèmes scientifiques en terminale. Thème et version en espagnol. Quand on devait chercher du vocabulaire dans un texte puis apprendre ce vocabulaire. (assez scientifique) en L1, L2. "Répétition" au collège (noms d'animaux) / contexte d'incompréhension (surtout humour) dans un groupe à l'étranger. Apprendre les verbes forts en allemand quasiment tous les ans au collège et au lycée puis devoir les restituer tel quels lors d'un contrôle. J'étais en classe bi-langues anglais/allemand de la 6e à la 3e. C'était une nouveauté dans l'établissement. Arrivée au lycée, j'ai été obligée de garder une langue en LV1 (anglais) et de basculer l'autre en LV2 (allemand): j'ai passé mes 3 années de lycée à faire de l'allemand avec des personnes qui n'en n'avaient jamais fait jusque-là. Ne pas se faire comprendre / apprendre les verbes irréguliers. (allemand) Les listes de vocabulaire, les résumés à apprendre par cœur et à réciter en classe / les déclinaisons, les verbes forts travaillés chaque année mais que je n'ai jamais réussi à maîtriser. Les compréhensions orales… incompréhensibles. J'hésite entre l'oral d'anglais au bac et l'allemand au lycée où on travaillait sur des thèmes comme le chômage ou la prostitution, etc. En anglais, avec madame XX…

Activités non directement linguistiques Les goûters typiques en cours d'anglais. Immersion dans la culture de la langue. Les jeux de rôles en espagnol. En 4e-3e, j'ai fait du théâtre en français-anglais, ce qui m'a permis de sortir l'apprentissage de l'anglais du contexte purement scolaire. On a pu aller jouer à Londres dans un lycée. Apprendre l'anglais m'a permis de lire des romans en VO et lorsque je réussis à lire un roman en VO cela me procure du plaisir, de la satisfaction.	
Sentiment de réussite / estime de soi Mon premier 10 en fac d'anglais. Pendant le premier cours, se rendre compte que l'on connaît déjà beaucoup de choses. Avoir l'impression d'avoir appris des choses parce que la méthode d'apprentissage était différente qu'auparavant (plus interactive).	**Sentiment d'échec / mauvaise estime de soi** Lorsque l'enseignante nous disait qu'on était nul (allemand, 6e). J'ai fait 10 ans d'allemand et pourtant j'ai l'impression de ne pas maîtriser la langue du tout, ce qui est frustrant.
L'enseignant, cette personne Compliment du professeur d'anglais en khâgne.	**L'enseignant, cette personne** Le manque de pédagogie d'une enseignante d'anglais en lycée. Prof d'anglais au lycée. Anglais: passer 2h à étudier un texte et que la prof ne fasse participer que les meilleurs (lycée). Au lycée, ma prof d'anglais critiquait notre travail et classe puis séparait en deux tas les copies: les bons et les mauvais et faisait une réflexion en rendant les copies à chacun.
Échanges et communication Ma première expérience avec ma correspondante allemande (découverte du pays). Les cours d'anglais par une personne extérieure à l'école (à l'école primaire). Quelqu'un qui savait transmettre sa langue. Mon professeur de classe euro-anglais → très exigent, avec qui j'avais de très mauvaises notes, mais il m'a motivée à me surpasser, à travailler mieux et davantage. C'est grâce à lui que j'ai mon niveau aujourd'hui. Converser avec des inconnus. Se faire comprendre et comprendre lors d'une expérience de job saisonnier (États-Unis) / apprentissages liés à la culture d'une langue apprise: en particulier culture cinématographique allemande en terminale / échange avec correspondante.	**Échanges et communication** Ne pas être capable de répondre à une question simple en anglais. Devoir s'exprimer à l'oral.

Les langues océaniennes et le-s plurilinguisme-s

Véronique FILLOL
MCF HDR, CNEP, Université de la Nouvelle-Calédonie

Introduction

Cette contribution est une présentation synthétique d'un travail croisé de recherche et de formation d'enseignants de langues en Nouvelle-Calédonie. C'est ma fonction d'enseignante-chercheuse et formatrice en sociolinguistique et didactique qui m'a conduite à chercher à décrire le contexte sociolinguistique calédonien, favorisant l'émergence d'une compréhension de la situation postcoloniale où le multilinguisme perdrait son exceptionnalité et le monolinguisme sa normalité, de façon à construire pas à pas une didactique du français contextualisée.

Après une synthèse des résultats d'enquêtes et d'analyses sociolinguistiques sur les représentations linguistiques des langues océaniennes et du français, je proposerai un inventaire de quelques stéréotypes en matière d'éducation bilingue/plurilingue qui circulent en contexte scolaire en Nouvelle-Calédonie et plus généralement dans l'Outre-mer français. J'évoquerai enfin quelques actions en formation visant à modifier les représentations sur les langues, développer la bientraitance linguistique[1] et favoriser des réflexions didactiques (micro)contextualisées.

Étude des représentations sociolinguistiques en Nouvelle-Calédonie

Si les notions de "lieux communs", ou "stéréotypes" ou "représentations" sont elles-mêmes des clichés (Fillol, 2001) dans les sciences humaines et sociales, ces notions n'en sont pas moins utiles et pertinentes comme outils d'analyse mais aussi comme objet scientifique.

Du stéréotype comme jugement de valeur, du stéréotype comme "moindre coût cognitif", on est passé progressivement, grâce aux travaux des sciences du langage, de la psychologie sociale, de la psychologie cognitive, au stéréotype comme objet scientifique, ou encore aux traitements du stéréotype dans le domaine éducatif et dans un secteur particulièrement exposé: celui de l'enseignement/ apprentissage des langues-cultures (Boyer, 2007).

[1] Notion développée par Annemarie Dinvaut (2016).

Le langage peut apparaître à deux titres: d'abord comme lieu d'existence des représentations et, dans la perspective qui nous intéresse, comme objet possible de représentations.

En sociolinguistique, on reconnaît depuis longtemps l'importance de la prise en compte des représentations des langues des acteurs dans lesquelles ils évoluent (Calvet, 2000; Matthey, 2000; Maurer, 2013), langues de la famille, de l'entourage, du terrain scolaire.

> Car les langues connues, entendues, apprises, etc., s'organisent selon des rapports de force, des jeux de relations, des combinaisons parfois, auxquels font écho les comportements langagiers, les attitudes linguistiques et les représentations sur les langues (Razafimandimbimanana & Blanchet, 2011).

Convaincue de l'importance des représentations sociales des langues dans le domaine de la didactique et observant rapidement sur le "terrain scolaire" calédonien le décalage entre le discours symbolique de reconnaissance des langues kanak et les discours ordinaires, l'analyse des représentations des langues océaniennes et du français à plusieurs points de la société (acteurs institutionnels, décideurs, médias, chercheurs, enseignants, parents d'élèves, etc.) m'a paru d'un point de vue sociolinguistique et sociosémiotique particulièrement signifiant, par conséquent un objectif et objet de recherche à construire.

Pour répondre aux objectifs du premier programme de recherche sociolinguistique, "Pratiques linguistiques en Nouvelle-Calédonie", mais aussi par nécessité de recueillir des données de terrain (pratiques plurilingues et pratiques de classe) utiles pour la formation initiale et continue des enseignants, j'ai tout d'abord cherché à analyser les représentations des langues en présence par la population, et eu égard à la reconnaissance symbolique récente (Accord de Nouméa, 1998), je me suis focalisée sur les représentations du français et des langues kanak dans le cadre scolaire.

Notre[2] première analyse sociolinguistique des représentations des langues auprès des acteurs du système éducatif a permis d'identifier ce que nous avions appelé un "compromis" en matière de langues-cultures à l'école et qui est une véritable impasse du point de vue didactique/pédagogique: on valorise le français en tant que seule langue d'enseignement, langue-vecteur d'apprentissage, outil de transmission des savoirs et on tolère les langues kanak comme manifestions de la culture (Fillol & Vernaudon, 2004).

Ce "compromis" a été traduit dans le curriculum (Accord de Nouméa) par un enseignement obligatoire de la culture océanienne[3], enseignement préconisé dès 2010 dans *Le Miroir du Débat* (Commission du Grand débat, 2011).

---

[2] Fillol & Vernaudon, 2004.

[3] *Article 10-1*: La tolérance et l'ouverture à autrui sont promues par le développement d'une culture humaniste et la connaissance de l'histoire, de la culture et des langues des communautés de la Nouvelle-Calédonie, éléments de la réussite pour tous. À ce titre, un enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak est obligatoirement donné à chaque élève et, conformément à la délibération n° 77 du 28 septembre 2015 portant statut des établissements publics d'enseignement de la Nouvelle-Calédonie, une offre d'enseignement en langues kanak est

L'étude des représentations sociolinguistiques fait apparaître deux schèmes fondamentaux, communs à toutes les communautés linguistiques: une vision pragmatique des langues (Fillol & Colombel, 2014) et une vision identitaire. Cette polarisation – souligne Claire Colombel qui a approfondi l'analyse dans le cadre de sa thèse (2012) – est typique des contextes de conflits diglossiques, mais l'imaginaire communautaire produit ici un stéréotypage inhabituel. Toutes les communautés du territoire ont développé des représentations ambivalentes (ou double stéréotypage) sur la langue dominante (le français) et sur les langues ou variétés locales:

> Les Calédoniens développent un "double - double stéréotypage", chacune des langues de leurs répertoires est d'une part valorisée symboliquement sur un aspect et l'autre langue sur un autre aspect, avec une forme de réciprocité des oppositions.

	Français	**Langues océaniennes**
Réussite sociale	*Représentations positives* C'est la seule langue qui permette de trouver un travail.	*Représentations négatives* Langues totalement inutiles aussi bien en N.-C. que dans le reste du monde.
Culture, identité	*Représentations négatives* Langue du luxe, imposée, ne véhicule aucune culture.	*Représentations positives* Langues des ancêtres, des racines, donc de l'identité.

Organisation du double - double stéréotypage des langues en Nouvelle-Calédonie (Colombel, 2012: 161)

La continuité dans les représentations, dans les discours épilinguistiques, anciens comme actuels, sur les langues océaniennes éclaire la défiance à l'égard des langues océaniennes, et des langues kanak (LK) en particulier, par leurs propres locuteurs.

Il semble que nous soyons au cœur de contradictions et tensions fortes entre le discours officiel de reconnaissance des LK (Accord de Nouméa) dans un contexte historique où le plurilinguisme est proposé comme valeur et comme projet par les politiques linguistiques et éducatives, au niveau national et supranational, et les discours ordinaires sur les langues océaniennes et le français.

Au vu du contexte original[4], et en particulier de l'introduction des langues kanak à l'école à compter de la rentrée scolaire 2006, il semblait pertinent de poser la question: "Est-il possible d'agir sur les représentations linguistiques? " (Calvet, 2000: 188) et si oui, comment*?* Cette question a constitué un fil rouge de nos investigations sociolinguistiques et un fil conducteur des actions de formation.

proposée dans chaque établissement. Délibération n° 106 relative à l'avenir de l'école calédonienne (du 15 janvier 2016) (C'est moi qui souligne).

4 Transfert des compétences de l'État français au gouvernement calédonien en matière d'éducation pour ce qui nous concerne ici.

De quelques stéréotypes sur le-s plurilinguisme-s et l'éducation bilingue

"Bilinguisme"/ "plurilinguisme" = "échec scolaire"

De nombreux stéréotypes ou préjugés concernant le bilinguisme/plurilinguisme circulent en Europe (Gadet & Varro, 2006) mais aussi dans l'Outre-mer où le modèle scolaire unilingue a été "exporté". Le bilinguisme serait responsable des difficultés scolaires des élèves. À titre d'exemple, nos étudiants de la licence Langues et Cultures Océaniennes, lors d'une initiation à la sociolinguistique et dans le cadre d'un travail universitaire, problématisent leur recherche avec le postulat/constat de départ que "le bilinguisme est un problème". Le bilinguisme/plurilinguisme est ainsi perçu comme un obstacle à l'appropriation du français, un obstacle à la réussite scolaire ou encore un obstacle au vivre-ensemble.

En Nouvelle-Calédonie, comme dans l'Outre-mer français, la langue française – selon l'idéologie monolingue assimilationniste – est opposée aux langues locales dans un rapport de concurrence: l'enseignement/apprentissage d'une langue kanak peut même être considéré comme un frein à la construction de la "maîtrise"[5] du français.

Outre la "non maîtrise" du français comme facteur déterminant de l'échec scolaire, on a tendance à réduire la question de l'échec scolaire des élèves océaniens à l'origine (ethnique) culturelle, représentations basées sur une vulgate de la théorie du handicap socioculturel (Salaün, 2005). L'extrait suivant illustre cette idéologie: les locuteurs de langues océaniennes se voient refuser l'accès à un enseignement bilingue français/anglais:

> Les enfants qui n'ont pas un français stabilisé n'ont pas pu être admis, précise […] X[6]. Prendre un élève qui parle mal le français dans ce dispositif lui créerait des difficultés supplémentaires, ce qui n'est pas le but.

Nous mettons en parallèle ce constat avec la doxa récurrente et persistante des représentations du bi/plurilinguisme des élèves nouvellement arrivés en France ou encore des élèves plurilingues dans d'autres départements de métropole ou départements et territoires d'Outre-mer. Stéphanie Clerc à propos des ENAF[7] résume les principales représentations qu'elle a recensées dans de nombreuses écoles primaires en France:

> Les habitudes d'apprentissage des élèves […] seraient un frein à leur apprentissage […] Leurs difficultés proviendraient, toujours selon les représentations récoltées, de l'absence d'un environnement culturel "porteur" à la maison. Cette représentation relevait du regard ethnocentré que Bernard Lahire analyse dans *L'invention de l'illettrisme* (1999), peu discuté dans les formations d'enseignants. Leurs difficultés, enfin seraient liées au manque de pratique de la langue française à la maison […] (Clerc, 2011: 30).

Stéphanie Clerc souligne que "[c]es représentations de la langue familiale, obstacle, voire 'handicap'", Gabrielle Varro (1988) & Andrée Tabouret-Keller

[5] Notion idéologique pour Philippe Blanchet (2016: 63).

[6] X fait référence au nom de la ministre en charge de l'enseignement interviewée ici par le journal *Les Nouvelles Calédoniennes* à propos de l'ouverture d'une école bilingue français-anglais.

[7] Elèves nouvellement arrivés en France.

(1990) les notaient déjà dans leurs enquêtes à la fin des années 80 (Clerc, 2011: 30). Les écoles d'Outre-mer étant des prolongements de l'école française, il n'est pas surprenant de faire le même constat: le plurilinguisme est ainsi nié, ou reconnu et perçu comme un problème (Alby *et al.*, 2015). Tantôt, le bilinguisme est un problème car les langues en question sont trop proches (créoles et français par exemple), tantôt parce que les langues sont trop éloignées. On retrouve ainsi, depuis des décennies, en France et dans l'Outre-mer, le même regard sur les pratiques plurilingues minorées et/ou minorisées malgré toutes les recherches convergentes, micro et macro, sur le plurilinguisme (Cummins, 2014).

Enfin, à la diglossie ou pluridiglossie, fait écho une hiérarchisation des bilinguismes. Le terme même de "bilinguisme" (ou celui d'"école bilingue") est par exemple utilisé presque exclusivement dans les discours des autorités pédagogiques ou discours journalistiques pour le bilinguisme français/anglais, mais jamais pour le bilinguisme drehu/français ou nengone/français ou païcî/français. Les écoles dites bilingues en Province Sud[8] viennent d'ailleurs concurrencer les quatorze écoles publiques de cette Province où sont enseignées une langue ou deux langues kanak. Nantes & Trimaille (2014) font le même constat pour le contexte métropolitain: le mot "bilinguisme" est employé en ce qui concerne certaines langues (anglais, espagnol, japonais) mais jamais pour l'arabe ou les langues africaines.

Quelle-s conception-s de l'éducation bilingue?

Un autre stéréotype concernant une vision "comptable" du bilinguisme (Tabouret-Keller, 2011) – perception selon laquelle ce que le bilingue "gagnerait" d'un côté, il le "perdrait" de l'autre – apparaît dans les discours des enseignants ou dans ceux des élus à propos des écoles bilingues. Alors que l'évaluation externe du dispositif d'enseignement bilingue "langue kanak/français" pour le cycle 1 était positive, par conséquent en faveur d'une généralisation, le Rassemblement-UMP[9], réticent à l'introduction des LK à l'école (élémentaire) a déposé un an plus tard, au Congrès de Nouvelle-Calédonie l'amendement suivant:

> S'agissant de l'école élémentaire, aucune expérimentation n'a encore été faite ni a fortiori aucune validation pour savoir si la poursuite de l'enseignement des langues kanakes est souhaitable, dans l'intérêt de l'enfant.
> Or la question importante qui se pose est précisément de savoir si cet enseignement ne va pas faire prendre du retard aux enfants concernés[10] notamment dans les matières fondamentales que sont le français et les mathématiques: quelle partie de ces enseignements ne seront pas faits en langue française: la conjugaison des verbes? le pluriel des adjectifs? les fractions? les pourcentages? [...]

[8] Seule province non indépendantiste.

[9] Le Rassemblement pour la Calédonie dans la France ou plus généralement Le Rassemblement qui se nommait jusqu'en 2004 Rassemblement pour la Calédonie dans la République (RPCR) puis de 2004 à 2014 Le Rassemblement-UMP est un parti politique français de Nouvelle-Calédonie fondé en juillet 1977 par Jacques Lafleur.

[10] Je souligne.

> En conséquence, il vous est proposé un amendement selon lequel la poursuite de l'enseignement des langues kanakes à l'école n'entrera en vigueur qu'après qu'une expérimentation scientifique ait démontré son intérêt réel pour la réussite des enfants.[11]

En juillet 2016, soit dix ans plus tard, nous avons assisté au débat du Congrès, et les termes de la discussion et les représentations et idéologies linguistiques étaient strictement les mêmes. Selon ces représentations, l'apprentissage des langues est perçu comme cumulatif ou additif et le point commun avec ce qui précède est que les langues y sont toujours en concurrence avec une "bataille perdue d'avance" par les langues locales.

J'évoque ici la question de la conception du bilinguisme ou de l'éducation bilingue par les acteurs de l'école, mais les chercheurs sont aussi concernés. Dans le champ de la production scientifique, Molinié (2010: 103) nous rappelle que "se reproduisent également des représentations qui contribuent, elles aussi, à cloisonner les monolinguismes individuels et sociaux"). Il en va de la responsabilité de la linguistique contemporaine qui s'est construite, au moins jusqu'à la seconde moitié du XX^{e} siècle, sur la base d'une idéologie fondamentalement monolingue. Dabène avait repéré les effets sur la didactique: "l'édifice théorique de la didactique des langues s'est fondamentalement articulée autour du paradigme de la double unicité" (Dabène, citée par Molinié, *ibid.*).

Une autre représentation consiste à définir le bilinguisme comme l'acquisition étapiste des langues en insistant sur la condition selon laquelle un enfant ne pourrait parler "correctement" ou apprendre "correctement"[12] le français tant qu'il ne "maîtrise" pas sa première langue ou bien qu'un enfant ne peut pas apprendre l'anglais tant qu'il ne maîtrise pas le français:

> Plus tôt l'enfant sera stabilisé dans sa langue maternelle et mieux il apprendra une nouvelle langue, en l'occurrence, le français […] il faut donc que l'école soit à même de traiter ce problème de l'apprentissage correct du français (*Mwa Véé*[13], entretien, n° 68: 7).

Ce type de propos répandu dans la classe politique et dans les médias, interpelle les chercheurs quant à leur responsabilité dans la transmission/transposition des savoirs sur le bilinguisme et l'enseignement bilingue.

On peut s'interroger sur les objectifs mêmes de ces dispositifs[14]. L'introduction des langues des élèves ne semble être défendue que si elle bénéficie

[11] On pourra consulter l'amendement et plus largement les termes du débat au lien suivant: http://www.juridoc.gouv.nc/JuriDoc/JdJoDC.nsf/0/F71C4151D9DF91624B2574A9007B233C/$File/61-C.pdf?OpenElement.

[12] Autre idéologie dominante de l'école "française" (Blanchet, 2016).

[13] Ce numéro 68 (donné dans le texte) de la revue *Mwà Véé* (revue trimestrielle depuis mai 1993) est intitulé *Langues kanak, langues d'enseignement et de cultures* et est composé essentiellement d'entretiens avec des acteurs du système éducatif ou plus largement acteurs de la réforme vers une école plurilingue. Entretiens réalisés par Gérard Del Rio.

[14] Dans le cadre du programme ECOLPOM 2009/2012, le dispositif d'évaluation a été étendu dans une perspective comparative à la Polynésie française et à la Guyane et concernait spécifiquement l'évaluation de l'enseignement des langues dites locales au cycle 2.

au français qui doit rester, selon les membres de l'institution, le principal objectif. Qu'il s'agisse des enseignants ou des responsables institutionnels, on constate dans tous les cas que l'objectif doit être avant tout le français.

> Si tu demandes à un enseignant qu'est-ce que tu attends de tes enfants… parler, lire écrire le ajië? À 80 à 99 % même des cas, ils vont choisir comme priorité, comme objectif la lecture en français, les réussites en langue française (Entretien avec un enseignant spécialisé, ECOLPOM[15]).

Dans le cadre de la première expérimentation de l'introduction des LK à l'école (2002-2004), la question de recherche initiale était très explicitement la suivante: "La prise en compte des langues maternelles favorise-t-elle l'appropriation du français?" (Nocus *et al.*, 2009). Nous avons eu ainsi la difficulté, voire l'impossibilité de "devoir répondre à une question dont nous ne validions pas les termes" (Muni Toke cité par Salaün & Vernaudon, 2014: 169).

> Tout se passe comme si les langues ultramarines ne pouvaient être enseignées pour elles-mêmes: l'acquisition d'une littéracie bilingue, par exemple, n'est de manière générale pas un objectif clairement affiché par l'institution scolaire. On apprend à lire et à écrire en français avant tout et, en ce sens, le bilinguisme ou le plurilinguisme des élèves n'est pas pris en compte pleinement, puisque seule la langue française semble compter aux yeux de l'institution, – et que seule sa maîtrise est véritablement tenue pour le signe de la réussite éducative dans son ensemble (Muni Toke, 2016: 45).

Nous rappellerons avec Cummins que:

> Les programmes bilingues sont à l'origine d'importantes controverses dans certains pays car leur mise en œuvre affecte directement les statuts et les relations de pouvoir entre les groupes sociaux. L'opposition à l'éducation bilingue a néanmoins tendance à être très sélective. Elle se manifeste uniquement lorsque l'offre d'enseignement concerne la langue première (L1) d'élèves issus de minorités ou de groupes sociaux subordonnés (ex. communautés autochtones, hispanophones aux États-Unis, turcophones en Allemagne, etc.). Il n'y a pratiquement aucune controverse à propos de l'éducation bilingue ou de programmes d'immersion en langue seconde destinés à des enfants issus des groupes dominants. Par exemple, les programmes d'immersion en français pour élèves anglophones au Canada ont suscité très peu de polémique durant les cinquante dernières années car ils servaient les intérêts du groupe dominant. De même, en Europe et aux États-Unis, quand les élèves concernés sont issus du groupe dominant, l'éducation dans deux langues est perçue comme un enrichissement éducatif, une manière plus efficace d'enseigner des langues supplémentaires et d'accroître le capital culturel des élèves (Cummins, 2014: 44).

De la nécessité de questionner les représentations, les concepts, l'idéologie monolingue et mono-normative en formation des enseignants

Non seulement, la politique linguistique de l'ADN, n'a pas – pour l'heure – permis d'enrayer le conflit linguistique, mais le système scolaire français "exporté" contribue à renforcer l'hégémonie du français. Que faire? Comment modifier les représentations sur les langues? Est-ce possible?

[15] ECOLPOM est le nom du programme de recherche ECOLPOM (Ecole plurilingue Outremer).

Dans les contextes "ultra-marins", "recherche et formation peuvent faire 'bon ménage"' (Alby *et al.*, 2015), en exploitant les données de la recherche pour la formation.

Parmi les questions (et les objectifs) – nombreux – on peut en citer deux:

> Comment (les) aider (les enseignants) à développer une vision écologique des langues et des cultures de leurs élèves et les encourager à oser négocier dans leur classe des échanges linguistiques multilingues? (Ehrhart & Hélot, 2008).
>
> Comment permettre aux formateurs de faire de la diversité des parcours individuels et des histoires collectives un vecteur éducatif? Un levier de cohésion sociale? (CIFE-DILTEC, 2017).

La/les question(s) des pratiques éducatives, des approches de la langue, des attitudes, postures mais aussi des discours, des évaluations et des jugements portés sur les pratiques langagières des élèves, sont des problématiques lourdes de conséquences dans la construction identitaire de l'élève et dans l'investissement octroyé aux apprentissages. C'est là que prend tout son sens le concept de "didactique" ou "sociodidactique" qui est une réflexion sur les pratiques et contenus d'enseignement.

Ainsi, un axe de la formation – selon les besoins, le groupe, la situation – consiste à décrire le contexte sociolinguistique calédonien et à rendre compte des effets possibles d'une école monolingue dans un pays traditionnellement multilingue (diglossie, insécurité linguistique, rejet de la culture dominante) et présenter d'autres contextes (DOM-TOM par exemple) à partir de films ou bien d'analyses et discussions de témoignages. Il s'agit de rendre compte de la complexité, et non de chercher à la simplifier. Ceci implique d'aborder la question de la prise en compte de TOUTES les langues à l'école (Colombel & Fillol, 2012) (et pas seulement les langues kanak), comme par exemple le faka'uvea, "langue de France" à Wallis mais "langue d'immigration"[16] en Nouvelle-Calédonie, de réfléchir ensemble à une didactique contextualisée, visant à appréhender les dimensions affective, sociale, identitaire, langagière, cognitive, idéologique, politique de la langue française, de ses variétés et de toutes les langues dans la société calédonienne. Nous n'avons nullement l'ambition de résoudre toutes les questions, ni de prétendre que nous en sommes capables, mais de les faire émerger et verbaliser.

Les enseignants[17] ou futurs-enseignants sont ainsi amenés à analyser leurs représentations des langues en présence, les représentations des élèves, de

[16] "Langue de France" est la dénomination officielle de la DGLFLF et du rapport Cerquiglini, "langue d'immigration" est une occurrence entendue dans les discours enregistrés. Depuis 2012 existe aussi la dénomination de Langue de France d'Outre-mer.

[17] Enseignants de français, par exemple dans le cadre des stages proposés par le PAF du Vice-Rectorat, ou bien enseignants du primaire, enseignants spécialisés et enseignants de langues kanak réunis en formation continue (stages proposés par la province Nord).

l'enseignement/apprentissage, etc., à travers différentes activités: débat[18], analyse de productions langagières orales et écrites qui permettent, par exemple, de mieux comprendre les erreurs récurrentes des élèves en français et, de ce fait, modifier sensiblement le regard sur les élèves et sur l'évaluation, lecture d'articles, rédaction de leur biographie langagière ou encore création d'outils d'éveil aux langues.

Pour certains enseignants, leur identité professionnelle émergente d'enseignant de français peut faire naître en eux l'inquiétude d'être déloyal vis-à-vis de leur identité "ethnique", ou encore "anxieux à l'idée de ne pas être à la hauteur des attentes de leurs futurs élèves" (Molinié, 2010: 115).

Ainsi, comme Molinié en a fait l'expérience dans le Val d'Oise:

> Le fait de placer la question de la diversité au cœur des contenus de formation pouvait devenir une voie permettant aux futurs enseignants d'élaborer un répertoire didactique intégrant les enjeux socioéducatifs du plurilinguisme et du pluriculturalisme (*ibid.*).

Il est, dès lors, important de développer des dispositifs de formation qui permettent à l'enseignant d'élaborer des réponses appropriées à la diversité des profils des élèves et à la complexité de la société dans laquelle les élèves doivent construire leur place. Comme le souligne aussi Dinvaut:

> Pour modifier les représentations des enseignants et transformer leur pratique, la démarche de la sociodidactique est de restaurer les enseignants dans l'estime de leurs propres savoirs linguistiques […]. Il est non seulement essentiel de signifier l'égalité des savoirs académiques et des savoirs sociaux, mais aussi de marquer la capacité des savoirs sociaux à créer de nouveaux savoirs, en coopération avec les savoirs des linguistes et didacticiens (Dinvaut, 2012: 26).

La didactique du plurilinguisme se construit ainsi selon deux orientations, une éducation au plurilinguisme avec un travail sur les valeurs, la biographie langagière (Fillol, 2017), l'éveil aux langues (Colombel & Fillol, 2012) avec les enseignants du premier et du second degré et les enseignants de LK, de français et d'anglais, et une formation plurilingue qui concerne plus spécifiquement les "ponts" entre les langues, la didactique des langues voisines, l'intercompréhension, l'enseignement bilingue. Ces dernières années, nous avons œuvré essentiellement sur la première avec un retour très positif des enseignants et élèves concernés. Nous aimerions développer les recherches-actions-formations vers la formation plurilingue, et cela implique des transformations importantes dans les pratiques de formation, dans les plans de formations initiale et continue.

Réflexion conclusive et/ou conclusion réflexive

Dans le contexte historique et politique calédonien actuel, c'est-à-dire à la veille du référendum d'autodétermination (2018), les langues et cultures sont au centre de positionnements et compromis politiques et idéologiques, contraignant

[18] Nous pouvons mesurer l'évolution des rapports interculturels et les positionnements sur l'ELCK et l'enseignement du français par le fait que les débats étaient encore en 2004-2005 difficiles et conflictuels.

fortement toute réflexion scientifique, toute construction d'une didactique contextualisée.

La recherche en sciences humaines (et sciences sociales) ne peut véritablement s'enclencher qu'au prix d'un décalage, si faible soit-il, par rapport au sens commun, aux croyances non questionnées, aux lieux communs ou stéréotypes, aux catégories héritées ou socialement dominantes (Haag & Lemieux, 2012, Blanchet, 2016). Cette perspective est absolument nécessaire et prend une dimension éthique importante en contexte postcolonial, tout particulièrement dans le domaine de l'enseignement des langues et de la didactologie des langues-cultures.

Si, selon Calvet, il parait "plus judicieux d'agir d'abord sur les représentations pour faciliter une action sur les pratiques" (Calvet, 2000: 189), agir sur les représentations linguistiques des enseignants nous semble possible et porteuse de sens dans une démarche de didactique contextualisée. Cependant, la question de savoir comment modifier les représentations sur les langues dans la société (dans son ensemble), et plus largement comment œuvrer pour "contrer" les idéologies linguistiques contre les plurilinguismes, reste entière.

Références bibliographiques

ACCORD DE NOUMÉA. 1998. Le projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie: l'École calédonienne est en marche. URL: https://www.ac-noumea.nc/spip.php?page= imprimer&id_article=2852.

ALBY, SOPHIE, CLAIRE COLOMBEL, VÉRONIQUE FILLOL & ISABELLE LÉGLISE. 2015. L'école française face aux plurilinguismes de l'Outre-mer. DE PIETRO, JEAN-FRANÇOIS & MARIELLE RISPAIL (dirs.). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*. AIRDF et Presses Universitaires de Namur, 89-104.

BLANCHET, PHILIPPE. 2016. *Discriminations: combattre la glottophobie*. Paris: Textuel.

BOYER, HENRI (dir). 2007. *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Tome 3: *Éducation, École, Didactique*. Paris: L'Harmattan.

CALVET, LOUIS-JEAN. 2000. Langues et développement: agir sur les représentations, *Estudios de Sociolingüistica* 1: 1, 183-190.

CIFE-DILTEC. Accompagner les parcours bilingues/multilingues/plurilingues via des dispositifs interculturels. Co-construire la formation des enseignants, un enjeu pour le 21e siècle. Colloque international, novembre 2017. URL: https://cifediltec2017.wixsite.com/2017/appel-a-projets.

CLERC, STÉPHANIE. 2011. *Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique. Cheminement de la didactique du français langue étrangère à la sociodidactique des langues*. Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Provence.

COLOMBEL, CLAIRE. 2012. *Langues kanak, français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie: quelle glottopolitique pour quelle contextualisation sociodidactique?* Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille.

COLOMBEL CLAIRE & VÉRONIQUE FILLOL. 2012. L'éveil aux langues océaniennes: mettre en place une culture du plurilinguisme en Nouvelle-Calédonie pour préparer l'enseignement des langues et de la culture kanak. BALSIGER, CLAUDINE, DOMINIQUE BETRIX KÖLHER, JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO & CHRISTIANE PERREGAUX (dirs.). *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris: L'Harmattan, 75-89.

COMMISSION DU GRAND DÉBAT SUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE CALÉDONIENNE. 2011. *Le Miroir du débat. L'expression des Calédoniens sur leur école.* URL: http://www.monpaysmonecole.gouv.nc/portal/page/portal/debat/librairie/fichiers/14658003.PDF.

CUMMINS, JIMMY. 2014. L'éducation bilingue: qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche? NOCUS, ISABELLE, JACQUES VERNAUDON & MIROSE PAIA (dirs.). *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. L'école plurilingue en Outre-mer*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 41-64.

DELIBÉRATION n° 106 du 15 janvier 2016 relative à l'avenir de l'école calédonienne. URL: http://documentation.ac-noumea.nc/spip.php? rubrique196.

DINVAUT, ANNEMARIE. 2012. Penser de concert l'ergologie, la sociolinguistique, la sociodidactique. *Ergologia* 8, 23-59.

DINVAUT, ANNEMARIE. 2016. *Sociodidactique et ergologie, des savoirs en dialogue*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches, Université de Saint-Etienne.

EHRHART, SABINE & CHRISTINE HÉLOT. 2008. Texte d'appel du colloque international *La formation des enseignants en contexte plurilingue. Identité-Hybridité-Mobilité.*

FILLOL, VÉRONIQUE. 2001. Le stéréotype comme cliché concept et comme concept clé en analyse du discours. CPST (dir.) *Le stéréotype: usages, formes et stratégies*. Toulouse: CALS Colloque d'Albi Langages et Signification /CPST Centre Pluridiciplinaire de sémiotique textuelle, 45-55.

FILLOL, VÉRONIQUE. 2005. Stéréotypes et représentations: parcours théoriques, pistes didactiques et question éthique. FILLOL, VÉRONIQUE, & JACQUES VERNAUDON (dirs.). *Stéréotypes et représentations en Océanie*. Nouméa: Corail, 17-34.

FILLOL, VÉRONIQUE. 2011. *Quelles places pour les langues des élèves à l'école calédonienne? Repères pour l'enseignement des langues en Nouvelle-Calédonie.* Rapport de recherche du programme ECOLPOM.

FILLOL, VÉRONIQUE. 2017. Les (auto)biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale en Nouvelle-Calédonie et comme outil d'*empowerment* dans une démarche sociodidactique. *Contextes et didactiques* 8. URL: http://www.espe-guadeloupe.fr/wp-content/uploads/2017/02/1-Article-Fillol-RCD-8.pdf.

FILLOL, VÉRONIQUE & CLAIRE COLOMBEL. 2014. Quelles politiques linguistiques éducatives pour la Nouvelle-Calédonie? Quels dispositifs d'enseignement des langues? Réflexions sociodidactiques. NOCUS, ISABELLE, JACQUES VERNAUDON & PAIA MIROSE (dirs.). *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. L'école plurilingue en Outre-mer*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 199-221.

FILLOL, VÉRONIQUE & JACQUES VERNAUDON. 2004. Les langues kanak et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie: d'un compromis à un bilinguisme équilibré? *Ela* 133, 55-67.

FILLOL, VÉRONIQUE & JACQUES VERNAUDON (dirs.) 2005. *Stéréotypes et représentations en Océanie*. Nouméa: Corail.

GADET, FRANÇOISE & GABRIELLE VARRO. 2006. Le scandale du bilinguisme. *Langage et Société* 116, 9-28.

HAAG, PASCALE & CYRIL LEMIEUX (dirs.). 2012. *Faire des sciences sociales. Critiquer*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

MATTHEY, MARINETTE. 2000. Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales. *Tranel* 32, 21-37.

MAURER, BRUNO. 2013. *Représentations sociales des langues en situation multilingue, la méthode combinée, nouvel outil d'enquête*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

MOLINIÉ, MURIELLE. 2010. Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux. BERTUCCI, MARIE-MADELEINE & ISABELLE BOYER (dirs.). *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*. Paris: L'Harmattan, 99-124.

MUNI TOKE, VALELIA. 2016. Les politiques éducatives bilingues dans les Outre-mer: situation postcoloniale et rhétorique de l'expérimentation. HÉLOT, CHRISTINE & JÜRGEN ERFURT (dirs.). *L'éducation bilingue en France*. Limoges: Lambert-Lucas, 45-51.

NANTES, VÉRONIQUE & CYRIL TRIMAILLE. 2013. À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme. Dis-moi quelles langues on utilise dans ta famille (et où tu habites), et je te dirai si tu es bilingue (ou non). *Glottopol* 21, 98-116. URL: http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_21/gpl21_07trimaille_nantes.pdf

NOCUS, ISABELLE, PHILIPPE GUIMARD & AGNÈS FLORIN. 2009. L'évaluation des dispositifs bilingues d'enseignement en Océanie francophone. VERNAUDON JACQUES & VÉRONIQUE FILLOL (dirs.). *Vers une école plurilingue en Océanie francophone*. Paris: L'Harmattan, 119-135.

RAZAFIMANDIMBIMANANA, ELATIANA & PHILIPPE BLANCHET. 2011. Enquêter sur le plurilinguisme d'enfants migrants: méthode et enjeux au regard d'un terrain québécois. *Santé et Education de l'enfance* 3: 1, 31-46.

SALAÜN, MARIE. 2005. De la mentalité primitive au choc des cultures. L'échec scolaire kanak et son étiologie: état des lieux (communs). FILLOL, VÉRONIQUE & JACQUES VERNAUDON (dirs.). *Stéréotypes et représentations en Océanie*. Nouméa: Corail, 129-144.

SALAÜN, MARIE & JACQUES VERNAUDON. 2014. Décoloniser la recherche, pratiquer la recherche en contextes de décolonisation: retours d'expériences sur la promotion d'une école plurilingue. Nouvelle-Calédonie, Polynésie française, 2009-2012, FILLOL, VÉRONIQUE & PIERRE-YVES LE MEUR (dirs.). *Terrains océaniens: enjeux et méthodes*. Paris: L'Harmattan.

TABOURET-KELLER, ANDRÉE. 1990. Le bilinguisme: pourquoi la mauvaise réputation? *Migrants-Formation* 83, 18-23.

TABOURET-KELLER, ANDRÉE. 2011. *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*. Limoges : Lambert Lucas.

VARRO, GABRIELLE. 1988. Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants. *Migrants-Formation* 83, SP. URL: http://www2.cndp.fr/ revueVEI/ 83/MigFo83-3.htm.

Représentations stéréotypées dans le discours des futurs enseignants: modes d'occurrence et de négociation

Vera DELORME
Département Didactique des langues, UFR LLSH, Université du Maine
DILTEC (EA 2288)
Laura NICOLAS
MCF en didactique des langues
DELCIFE (Département d'Enseignement de la Langue, de la Culture et des Institutions Françaises aux Étrangers)
Laboratoire IMAGER (EA 3958)

VD

LN

Introduction

La question des stéréotypes dans la formation des enseignants de langue nous amène à examiner le lien entre les pratiques d'enseignement et les représentations que les acteurs se font de ces pratiques. Le répertoire didactique d'un praticien, que l'on entendra comme "l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre à un public donné les savoirs sur la langue cible" (Cadet & Causa, 2005: 164), est construit sur des "références/ représentations théoriques et pratiques" (*ibid.*) intériorisées par ce praticien à partir de son environnement. "[…P]rédisposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet" (Kolde, 1981 cité dans Lüdi & Py, 1986: 97), le système de représentations influe directement sur la pratique professionnelle. Qu'il s'agisse de représentations portant sur la langue enseignée (ici, le français), sur les publics auxquels est destiné cet enseignement (enfants ou adultes non francophones, aux statuts très divers) et sur la (les) pédagogie(s) adaptée(s) à chacun des contextes au sein desquels ils vont être amenés à enseigner, les représentations forgées chez les étudiants constituent une base préalable au métier, et permettent cette pratique en même temps qu'elles la guident.

Ainsi le contenu transmis aux étudiants dans le cadre de leur formation peut-il être considéré comme des "ressources de leurs raisonnements pratiques" (Berthoud, Gajo & Serra, 2005), des "lignes directrices" guidant leur agir novice. La pensée dominante en didactique des langues fait inévitablement partie des contenus transmis aux étudiants et est considérée par ces derniers comme un ensemble de "règles" de ce que l'enseignant et l'apprenant de langue (ne) doivent (pas) faire. Dans les recherches anglo-saxonnes, on retrouve le terme *teacher cognition* (voir chez Borg [2003] l'inventaire des recherches effectuées entre 1976 et 2002) qui désigne

les connaissances, les représentations, les croyances, etc. de l'enseignant, inobservables dans l'action, mais pouvant être mises en lumière à travers l'analyse des plans de cours, des questionnaires, des (auto)commentaires professoraux. La prise en compte de la dimension réflexive de l'action professorale permet de considérer celle-ci comme régie – au moins en partie – par les convictions personnelles de l'enseignant, ses principes d'enseignement. À partir de ce postulat, on suppose que l'évolution des pratiques implique le changement des représentations que l'acteur se fait de celles-ci et, inversement, les croyances figées, considérées par l'acteur comme non modifiables en principe, peuvent limiter le champ de l'évolution.

Dans la visée moins psycho-sociale que cognitive qui est la nôtre, les représentations englobent ici tous les éléments de pensée – mis en discours – qui ne relèvent pas de la description des aspects procéduraux de l'action. Il s'agit, pour reprendre les termes de Vermersch (1994), des éléments d'ordre déclaratif (savoirs théoriques et réglementaires) et intentionnel (buts et sous-buts, finalités, intentions, motifs) qui jalonnent la description par l'acteur du détail procédural de son action.

Or, au sein du "monde de référence" des étudiants, les cours qu'ils ont suivi en formation participent intégralement à la construction de leurs représentations du métier, en leur fournissant les apports théoriques – historiques, pédagogiques, psychologiques, politiques – liés à la discipline qu'ils vont enseigner. Le parcours de formation constitue, de fait, un inévitable et nécessaire responsable de la construction initiale, chez les étudiants, de représentations figées, voire stéréotypées – dans le sens de "généralisées", car non encore confrontées à leur propre pratique individuelle. Si l'on considère, c'est notre cas, que la formation académique ne s'oppose pas à la formation professionnelle mais s'y intègre (Cadet, 2006), on est amenées à envisager le parcours de formation en didactique des langues en tant qu'espace permettant aux étudiants de se positionner par rapport à la doxa didactique et de construire, par la suite, leur propre style d'enseignement.

Dans un premier temps, c'est ce dispositif qui sera présenté, en termes méthodologiques et théoriques. Ensuite seront présentés certains résultats de l'analyse: extraits de verbalisation à l'appui, nous montrerons d'abord l'émergence d'une forme de doxa didactique dans le discours des étudiants, qui apparaît d'une part par leur usage de "mots savants" empruntés au lexique acquis en formation et, d'autre part, par la convocation d'une norme, qui se manifeste par de fréquentes modalisations déontologiques. Dans un second temps, nous verrons comment les normes héritées des discours savants sur la pratique sont remises en jeu au sein des négociations langagières entre étudiants. Nous conclurons notre brève analyse en soulignant l'intérêt de l'exercice d'auto-confrontation croisée pour la formation, en ce qu'il permet aux étudiants de s'éloigner d'une critique théorique et/ou stéréotypée de leurs pratiques novices pour construire une "réflexion didactisée" *à partir* de ces pratiques.

Auto-confrontation croisée et verbalisations des représentations: choix méthodologiques

Les données qui vont être soumises à l'analyse ont été recueillies dans le cadre d'un cours expérimental pour des étudiants en master 1 FLE mis en place à l'université du Maine en 2015. Cette expérimentation a été réalisée avec un double objectif: donner aux étudiants leur première expérience en tant qu'enseignants de FLE (l'objectif pédagogique) et en même temps évaluer la faisabilité et la pertinence de la pratique des entretiens (auto- et hétéro-confrontation) dans la formation des futurs professeurs de langue (objectif méthodologique). Le cours expérimental a été conçu en deux parties: les étudiants ont tout d'abord reçu des bases théoriques pour concevoir une séquence pédagogique qu'ils ont ensuite mise en pratique auprès d'un groupe d'apprenants de FLE en contexte universitaire. Les cours conçus et réalisés par les étudiants (en petits groupes) ont été filmés (environ huit heures d'enregistrement) et ces données ont ensuite été traitées d'une manière sélective: des extraits ont été choisis en fonction d'un ensemble de critères prédéfinis pour constituer un corpus vidéo de trente minutes. Les critères de sélection des extraits se basent sur la pertinence et la durée de l'extrait: l'action visionnée devait être facilement indentifiable par l'ensemble des étudiants et provoquer leurs réactions, soit parce qu'elle contenait une forte ressemblance avec leur propre vécu, soit, au contraire, par une particularité bien marquée. Les extraits choisis et montés en une seule vidéo ont été ensuite visionnés par les étudiants lors de la dernière séance du cours; cette séance a été également filmée. L'enregistrement du discours des étudiants sur leurs propres séquences et celles de leurs pairs a été transcrit[1] et représente le corpus de la présente analyse.

La mise en place d'un tel protocole méthodologique repose sur le postulat selon lequel la verbalisation, entendue comme "la mise en discours d'une pensée ou d'une action par des mots" (Cicurel, 2015: 42), fait surgir les représentations du locuteur (*ibid.*), et influence le développement des pratiques professionnelles enseignantes. Or, si tout type d'entretien semi-directif engendre des verbalisations potentiellement révélatrices de représentations, notre choix s'est porté sur le visionnement collectif des cours dispensés par les étudiants ("hétéro-confrontation" ou "auto-confrontation croisée"). L'image vidéo constitue un puissant vecteur d'émergence de signification (Lacoste, 1996) et son visionnement collectif, à travers les interactions qu'une telle situation engendre, constitue un moteur de transformation des pratiques: "Par l'entremise du commentaire sur ce qui a déjà été fait on contraint les sujets à se référer à l'activité filmée non pas comme à une chose faite mais pour agir avec elle et sur elle afin de la 'refaire'" (Clot, 2004: 27). La visée (trans)formative de l'exercice est évidente; cependant, en l'absence d'étude longitudinale qui permettrait de confronter à nouveau l'étudiant à sa pratique et d'observer les savoir-faire transformés par les séances d'auto-

[1] Dans le cadre de cet article, la transcription originale a été adaptée aux normes du discours écrit afin de faciliter la lecture.

confrontation croisée, nous avons opté pour une analyse des traces de représentations *in situ*.

On voit donc que les verbalisations recueillies par cette méthode peuvent constituer à la fois un instrument didactique (transformation des représentations chez les étudiants) et des données de recherche (étude de cette transformation par le didacticien). Aussi est-il nécessaire d'utiliser, comme outil d'analyse, un modèle pouvant prendre en compte ce double statut. Le modèle proposé par Bulea & Bronckart (2012) permet l'analyse des représentations d'enseignants en formation recueillies en entretiens, dont des auto-confrontations. À partir d'indices linguistiques, des configurations linguistiques, nommées "figures d'action", sont identifiées par les auteurs comme de "grandes formes d'interprétation de l'agir" (*ibid.*: 141). Ce modèle apparaît particulièrement pertinent pour différencier, dans le discours des étudiants, ce qui relève de leur savoir pratique et de leurs connaissances théoriques. On fera particulièrement attention aux "figures d'action canonique", qui rendent compte des normes qui régissent l'activité, et des "figures d'action définition" qui prennent l'activité pour objet de réflexion sans théoriser les individus ni la structure de l'activité. C'est au sein de ces figures que l'on verra surgir les emprunts effectués par les étudiants aux "discours savants" entendus ou lus dans le cadre de leur formation et que l'on observera leur propension à se servir de la doxa didactique pour la critique de leurs pratiques visionnées.

D'une analyse stéréotypée des pratiques à la construction du répertoire didactique

Les commentaires dont nous disposons sont produits dans un cadre scolaire, donc en quelque sorte "sous surveillance" de l'institution, porteuse du savoir savant. Pour les étudiants, dont le statut même implique de subir un certain contrôle de la part de la formatrice, c'est aussi la présence de leurs pairs qui est à prendre en considération. Les participants parlent en tant que praticiens (enseignants novices), en tant qu'étudiants mais aussi en tant qu'observateurs – parfois critiques – de l'action; le discours produit comporte de ce fait des traces de polyphonie énonciative qui reflètent ainsi les statuts multiples des locuteurs en présence.

D'autre part, la dimension dialogique du discours est aussi à prendre en compte. Le discours produit dans le cadre de notre dispositif de formation est, au moins en partie, un discours ré-énoncé car le savoir sur les pratiques d'enseignement n'est pas inventé: il existe déjà, dans les discours méthodologiques, dans les connaissances partagées de la communauté des praticiens, dans l'imaginaire collectif. On peut alors se demander si les représentations véhiculées par ce type de commentaires appartiennent vraiment aux locuteurs ou s'il s'agit plutôt des représentations "idéalisées" ou encore "adaptées" aux circonstances particulières dans lesquelles ils se trouvent au moment des enregistrements. Afin de distinguer les stéréotypes des conceptions de l'agir plus personnelles, nous nous baserons sur des indices discursifs. Nous essayerons de distinguer, d'une part, le discours ré-énoncé, repris à partir d'un socle de savoirs auxquels les étudiants ont été exposés lors de leurs cours de master et reproduit, peut-être afin de faire figure de "bon

élève" et, d'autre part, le discours réflexif, traduisant une activité d'analyse, une recherche de solutions et une mise en doute.

La mise en mots d'une "doxa didactique"

Les propos des étudiants sur leur premier cours suivent le schéma classique d'un discours d'auto-confrontation, qui voit la rencontre d'un discours descriptif et d'un discours plus théorique, souvent argumentatif, à la fois de la part des individus "en action" dans la vidéo et des autres membres du groupe. La description de l'action passée est marquée par un fort degré de contextualisation et des modalisations pragmatiques et comporte souvent des jugements (*les documents qu'on leur a proposés étaient trop denses*). De son côté, la saisie de l'activité sous forme théorique ou canonique est constituée de constructions impersonnelles (*le professeur, improviser, c'est normal*) ou canoniques *(on passe dans les rangs, on les laisse en autonomie*).

Contrairement aux commentaires d'enseignants déjà en exercice, le discours des étudiants se caractérise par l'absence de configurations de type "action d'expérience", une figure qui "propose une sorte de bilan de l'état actuel de l'expérience de l'actant eu égard à la tâche concernée" (Bulea & Bronckart, 2012: 142). On constate l'absence de référence au répertoire didactique des participants – une absence due au fait que, justement, les cours visionnés sont en train de constituer ce répertoire initial.

En l'absence de répertoire constitué, c'est d'abord à travers les emprunts qu'ils font au "lexique didactisé" que l'on constate la propension des étudiants à modéliser leurs pratiques en fonction d'une norme intériorisée. Qu'il s'agisse d'un discours descriptif (*il* a schématisé; *il* a fait reformuler *plusieurs fois; on les laisse vraiment en* autonomie) ou d'une analyse (*on a bien vu que certains n'hésitaient pas à participer donc y' avait des* interaction*s; je voulais qu'ils présentent leur* production orale*, qu'ils s'adressent à la classe, à tout le monde*), on remarque la trace d'un discours savant, dont on ne peut que souligner le caractère polyphonique.

Les termes utilisés constituent, en effet, un puissant indice discursif permettant de tracer les origines des représentations du métier, forgées dans le discours savant avant d'être mis en lien avec l'expérience: on voit les étudiants expliquer leurs pratiques dans leurs propres termes avant de les reformuler immédiatement, via l'insertion d'un mot "disciplinaire", propre à la didactique (par exemple: *l'objectif, c'était qu'ils se racontent, en fait qu'ils fassent une*… interaction orale). Le débit de parole se ralentit souvent à l'approche du terme recherché par l'étudiant, il marque une légère pause puis prononce le mot savant (*moi je trouve que c'est*… professionnalisant). On note alors, très souvent, une mimique de satisfaction sur le visage de l'étudiant qui vient de placer le terme qu'il juge sans doute "attendu" par l'auditoire. On voit aussi, à plusieurs reprises, les étudiants s'auto-corriger lorsqu'ils utilisent un mot qui ne doit pas leur sembler suffisamment didactique (*les élèves… euh, les apprenants, ne connaissent pas le programme*). L'empreinte institutionnelle, qu'elle soit véhiculée par les cours reçus par les étudiants, les manuels étudiés ou les ouvrages scientifiques parcourus, se fait évidente. Principale forme de socialisation humaine, la "socialisation par inculcation" (Lahire, 2002) se

décline sur un mode explicite (didactique) ou implicite (imprégnation), ces deux types de socialisation ayant été vécus par les étudiants de master; la société transmet à l'individu un système de croyances (valeurs, modèles, normes, etc.), culturellement marquées et possédant un statut discursif, que l'on retrouve dans le contexte – non exclusif – de la formation de formateurs.

Ajoutons que le recours aux termes savants peut aussi être provoqué par le fait même de se voir en vidéo, et constituer pour l'étudiant un ancrage sécurisant face à une image de soi potentiellement déstabilisante (Cicurel, 2015). La question de la "face" (Goffman, 1974), c'est-à-dire du respect de la crédibilité de l'interlocuteur, est centrale dans l'exercice: même si la séance n'est pas évaluée, la seule présence de la formatrice, la configuration universitaire des lieux et la consigne de commenter son propre travail mettent les étudiants dans une "situation à risque", risque d'être maladroits ou incompris, risque de rester silencieux. Le recours au lexique didactisé peut alors apparaître comme une sorte de "bouée de sauvetage" discursive pour l'étudiant qui, pour la première fois, doit nommer, caractériser et analyser des pratiques réelles[2].

Si l'usage de mots savants ne constitue pas à lui seul l'expression de représentations sur la pratique, d'autres indices de convictions sur le métier apparaissent, qui relèvent de modalisations d'ordre déontique, c'est-à-dire qu'elles portent en elles des allusions au respect de la norme:

1. je pense que c'est l'enseignant qui doit vraiment contrôler le temps
2. il faut être enseignant et préparer son cours, il faut imaginer tout
3. [pour] le professeur, improviser – c'est normal
4. il faut leur parler à haute voix
5. le métier de professeur c'est de la patience, il faut être extrêmement patient, et… si on a pas cette patience-là on fait que dicter notre cours
6. je pense que c'est exactement le rôle… de l'enseignant, il aide, il oriente, il explique, il corrige
7. en fait c'est à nous d'essayer d'attirer leur attention, c'est comme ça

Outre les commentaires portant sur "l'agir-référent" (Bulea & Bronckart, 2012), c'est-à-dire les tâches réalisées, la majorité des verbalisations évoquent les valeurs de la profession et les rôles et responsabilités des acteurs, en particulier celles de l'enseignant. Cette "élaboration langagière des représentations de l'agir" (*ibid.*: 136) est rendue visible par l'usage de modalisations (*il faut; normal; c'est le rôle de; c'est à nous de*). La doxa didactique évoquée par les étudiants cible généralement la définition de l'agir professoral en termes de modalités de réalisation des tâches (extraits 1, 2, 3, 4 ci-dessus) ou de relation aux apprenants (5, 6, 7). Au fil des commentaires des étudiants, on retrouve la trame des contenus didactiques qu'ils étudient depuis quelques mois, contenus dont on devine l'ancrage socioconstructiviste. Parmi d'autres commentaires, on notera l'importance, pour les étudiants, des postures enseignantes suivantes:

[2] Les expressions faciales constituent de précieux indices: on voit souvent les étudiants diriger leur regard vers la formatrice en même temps qu'ils prononcent le terme savant, comme s'ils cherchaient confirmation ou évaluation de sa part.

- amener progressivement l'élève vers le savoir (*on commence par la phrase la plus simple*);
- insister sur l'appropriation par les élèves des termes appris (*je trouve dommage que… les apprenants ne réutilisent pas les mots présentés dans l'introduction*);
- se baser sur le savoir déjà-là (*le point c'était vraiment de les rassurer, de leur montrer qu'ils connaissent des choses, parce qu'ils connaissent des choses*);
- opter pour un étayage bienveillant (*on les a soulignées ensemble*);
- reformuler le terme incompris plutôt que le répéter (*je remarque que tu ne reformules pas ta question, tu la répètes plusieurs fois*);
- parler lentement (*j'ai parlé pas vite! j'ai fait des efforts!).*

On notera la difficulté de séparer, dans ce contexte, les modalisations appréciatives des déontiques. On observe plus d'une trentaine d'occurrences des termes "bien" et "bon" (*ce qui est bien c'est… déjà il a fait venir l'élève au tableau; c'est une bonne introduction; il y a une bonne utilisation du tableau, elle écrit bien; elle a des bons réflexes; c'est un bon moyen d'attirer l'attention de tout le monde*). Or l'expression de ces "ressentis subjectifs" (Bulea & Bronckart, 2012: 140) relève finalement d'une recherche d'adéquation entre l'action et la norme: une *bonne* pratique en situation est ce qui semble adapté aux "convictions pédagogiques qui pré-existent [à l'action] et sont réveillées par elle" (Cicurel, 2015: 47). Des segments tels que: *ce qui est bien, c'est qu'elle a su trouver des techniques pour transmettre son message* ou *elle pose des questions, elle demande s'ils ont compris, elle termine la séance avec un p'tit peu d'humour, moi j'trouve ça super*, font sentir à l'observateur l'empreinte prégnante du discours didactique intériorisé par les étudiants, et ce d'une manière tout aussi explicite que les modalisations déontiques.

Parmi le grand nombre de thématiques abordées par les étudiants, la nécessité de *faire parler les apprenants* est la plus régulière. Alors même que la moitié des tâches menées par les étudiants relevait des compétences de production et de compréhension écrites, on retrouve chez l'ensemble d'entre eux la trace de la doxa communicative:

> 8. J'aurais aimé avoir plus de gens qui racontaient leur soirée
> 9. [ce qu'elle a fait] c'est important parce qu'un apprenant doit pouvoir communiquer
> 10. Il faut faire participer tout le monde à l'oral
> 11. Je pense que je monopolise trop la parole
> 12. *[Face à un silence général de la classe]* j'étais vraiment embarrassée à ce moment-là, je deviens hyper stressée et je ne sais pas comment faire

Faire parler l'apprenant constitue un motif central de l'agir professoral qui se décline en une série d'injonctions (Cicurel, 1992) visant à faire s'exprimer *chacun* des apprenants *dans* la langue étrangère et *au sujet* de cette même langue, tout en préservant une certaine cohérence thématique. La nécessité de faire parler l'apprenant est ancrée dans une croyance commune à la majorité, sinon la totalité, des enseignants de langue seconde et étrangère. C'est une croyance qui se base sur les théories de l'apprentissage issues des approches interactionnistes, et selon laquelle c'est dans et par l'interaction que se réalise l'acquisition de la langue. Il est intéressant d'observer comment l'esprit d'une maxime comme celle de Levinson

(1983: 284)[3] sous-tend les dires des futurs étudiants. Quelle que soit la modalisation de ces extraits, on voit ressurgir la grande règle du communicatif, à la fois érigée comme doxa (9, 10) et soulignée comme étant un élément de pratique difficile à mettre en place (11, 12)[4].

Les représentations véhiculées par ces commentaires, qu'ils portent sur ce "devoir faire parler" ou sur d'autres aspects identifiés plus haut, nous semblent trouver leur source principale dans le discours institutionnel écouté en formation, un discours qui discrédite inévitablement certaines pratiques en même temps qu'il en recommande d'autres. Les didacticiens le savent: vulgariser des connaissances à destination d'un public d'étudiants implique, de fait, une simplification des enjeux qui les sous-tendent. D'inévitables raccourcis s'opèrent lors de la transmission des savoirs, et, confrontés à une pratique régulière du métier, les enseignants novices prendront conscience, en aval, des nuances inhérentes à cette pratique. Mais, ici, placés pour la première fois en position d'expertise, puisqu'on leur demande d'*évaluer* leurs cours, les étudiants tendent à faire référence à "des normes de comportement en rapport avec l'"idéologie éducative"' (Cicurel, 2015: 48) forgée en amont. Comme s'il fallait absolument relier l'action passée à une action définition ou à une action d'évaluation pour donner du sens à ce passé, les étudiants se raccrochent à la doxa connue pour qualifier la pratique qui leur est, à ce moment-là, sinon inconnue, du moins peu connue. Lors de cette toute première étape d'articulation entre théorie et pratique, c'est la négociation des représentations, entre pairs et via l'étayage du formateur, qui va permettre leur reconfiguration progressive.

Reconfiguration des représentations en interaction

Les représentations verbalisées par les étudiants se présentent en tant qu'objets d'un discours collectif et, de ce fait, peuvent être transformées en objets de négociation[5], de co-construction interactionnelle ou même parfois de déconstruction collective. Le discours en interaction est produit en commun par les étudiants, chacun "ajoutant sa pierre à l'édifice" en prenant la parole spontanément.

> *Étudiant 1:* ce qui est bien c'est… déjà il a fait venir l'élève au tableau
> *Étudiant 2:* il a schématisé
> *Étudiant 3:* c'est important d'utiliser le tableau
> *Étudiant 1:* Il a fait reformuler plusieurs fois, enfin a essayé d'expliquer… la règle. Alors après c'est vrai que dans son schéma c'est un peu… compliqué, et puis… des

[3] "Conversation is clearly the prototypical kind of language use […] and the matrix for language acquisition" (1983: 284).

[4] C'est exactement cet écart entre les modalités (théorique et pratique) d'appréhension d'une même réalité (nécessité de faire parler les apprenants) qui rend nécessaire l'articulation formative qui sera discutée en deuxième partie de l'article.

[5] Le terme de "négociation" est entendu ici comme "négociation conversationnelle", définie par Kerbrat-Orecchioni (2004: 7) comme "tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend survient entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour visée de résorber ce différend".

> fois ça marche pas toujours…. pour le conditionnel heu… enfin ce qui est expliqué. Mais […] c'est vrai que c'est intéressant de… de faire participer les élèves

Plusieurs étudiants apportent ainsi leurs commentaires à l'action visionnée, ils procèdent ensemble à la mise en mots des pratiques concrètes, tout en produisant des appréciations qui laissent apparaître leur positionnement – et donc leurs représentations de la norme – par rapport à ces pratiques. Le format interactionnel et non-évaluatif permet également aux étudiants de faire des remarques plus critiques (*c'est vrai que dans son schéma c'est un peu… compliqué*) sans que cela soit sanctionné – ni récompensé – par une note qu'ils obtiendront pour ce cours.

Cette relative liberté – créée en partie par la nature même de l'échange qui tend vers l'échange de type conversationnel – donne effectivement aux étudiants la possibilité d'exposer leurs points de vue parfois complètement opposés. C'est ainsi que, par exemple, l'affirmation "*il faut être enseignant et préparer son cours, il faut imaginer tout* [...]" est contestée par tous les étudiants en présence, qui déclarent collectivement: *"non non c'est impossible*".

Le commentaire appréciatif concernant "une bonne introduction", considérée en tant que telle par une étudiante car "extrêmement claire" et annonçant explicitement l'objectif de la séquence, est mis en doute par une autre étudiante.

> Moi je pense que c'est bien mais… peut-être pas [dire] nous NOTRE séquence notre travail […] qu'on a préparé depuis DES semaines c'est de vous faire ça. En fait, peut-être… heu… de l'introduire de la manière un peu plus naturelle qu'en disant notre séquence c'est [...] un peu moins… pédagogique (*petit sourire*).

Il est à remarquer que les deux étudiantes considèrent l'approche en question comme normative ("pédagogique") par opposition à la façon de faire "naturelle": c'est l'application de la "règle" à la situation concrète – et donc son statut universel – qui est ici discutée.

Les descriptions de l'agir marquées par l'emploi des noms ou pronoms génériques à valeur prototypique ("on", "l'enseignant") peuvent être ainsi nuancées en fonction des différents points de vue des participants à l'interaction. Ainsi, par exemple, la représentation sur le rôle de l'enseignant, verbalisée par une étudiante (*il aide, il oriente, il explique, il corrige*) est nuancée par un autre étudiant qui rajoute immédiatement "pour que l'apprenant se sente plus rassuré". Quelques tours de parole plus loin, une troisième étudiante introduit le terme "encadrer" dans cette discussion sur le rôle de l'enseignant, terme qui sera finalement remplacé d'un commun accord par celui de "guider".

Grâce à l'espace interactionnel créé par le dispositif les étudiants peuvent se positionner par rapport au discours plus ou moins normatif produit par leurs pairs, de questionner la validité des représentations par rapport à l'action réalisée et de trouver un compromis entre la théorie du "devoir-faire" et la réalité du terrain.

Dans les extraits suivants, nous pouvons observer les mécanismes et les étapes d'une telle co-construction, qui part d'une doxa pour aboutir à une conceptualisation de la pratique.

- *Étape 1: formulation d'une "règle"*

> On passe dans les rangs directement, on attend [...] pendant un moment et on regarde tout ce qu'ils font et tout ça [...]. On les laisse vraiment en autonomie mais [...] on essaye d'être vigilants, enfin on garde un œil sur eux en fait.

L'étudiant (E1) produit ici un commentaire sur un extrait visionné, il insiste sur la cohérence entre l'action réalisée et une façon de faire prototypique. On remarque l'emploi générique du pronom "on" ainsi que le lexique propre au domaine de la didactique des langues (*on passe dans les rangs; on les laisse en autonomie*).

- *Étape 2: mise en doute de la doxa*

> C'est dommage, on a fait pareil, mais en fait quand je regarde la vidéo moi ça me stresserait que… l'enseignant il vienne me regarder ma feuille systématiquement, quand je réfléchis on a fait exactement la même chose mais c'est vrai que… là […] je me dis mais l'enseignante elle serait tout le temps en train de tourner comme ça autour de ma feuille, ça me mettrait un stress en plus. Et… à la limite j'arrêterais de faire l'exercice pour faire semblant de réfléchir parce que le cerveau il réfléchit au prof, et plus à ce qu'on est en train de faire. Enfin je sais pas si ça fait ça.

Cette façon de faire "dans les règles de l'art" est mise en doute par une autre étudiante (E2) qui retrouve des similitudes avec sa propre action (*on a fait pareil*) mais en donne une appréciation négative (*c'est dommage*). Elle se place au niveau de l'apprenant[6] et considère l'approche énoncée par E1 comme "stressante". Le discours de E2 semble ici traduire une démarche réflexive (*quand je réfléchis; je me dis; enfin je sais pas*) qui découle de la mise en concurrence de la doxa et la pratique.

- *Étape 3: reprise de la règle en justification*

> Mais là ce n'est pas une feuille c'est un texte à lire. Il leur avait donné un peu de temps pour lire un texte [...] donc ils n'ont rien à écrire [...] ils avaient un texte à lire c'est tout [...] et… oui c'est vrai que c'était lent, mais… ça n'a pas stressé du tout les apprenants.

Le commentaire d'E2 comportant une menace potentielle pour la face des étudiants "auteurs" de la séquence visionnée, l'une de ces derniers (E3) intervient immédiatement pour défendre l'approche appliquée. L'intervention d'E3 est une justification qui soutient la pertinence de ce qui a été réalisé en classe. Il est intéressant de noter qu'E3 n'insiste pas sur le caractère normatif de l'approche mais justifie le choix didactique par la description de l'action concrète.

- *Étape 4: déconstruction du lien entre la norme énoncée et l'action réalisée*

> Alors on est pas restés pendant douze minutes en train de tourner on a essayé de leur parler, de… de dire leurs noms au niveau du vocabulaire, etc. Mais c'est vrai que j'ai trouvé ça beaucoup trop long et je pensais pas que ça durait si longtemps [...] on aurait dû leur proposer quelque chose de plus court.

L'intervention de l'étudiant (E4), qui a réalisé la séquence commentée, nous semble particulièrement intéressante. En effet E4 n'utilise pas la "règle" annoncée au

[6] Pour filmer les cours réalisés par les étudiants, la caméra a été positionnée au niveau des apprenants; cet angle de vue favorise sûrement cette prise de conscience d'E2.

début par E1 pour justifier son action. Au contraire, la doxa mise dans son discours est différente du point de vue appréciatif (*on passe dans les rangs* versus *on est en train de tourner*), il ne revendique pas le fait qu'il a suivi la règle mais verbalise la difficulté qu'il a eue lors de la réalisation de sa séquence de classe (*je pensais pas que ça durait si longtemps*).

Ainsi, le dispositif basé sur le visionnage de ses propres cours et ceux des pairs, placé dans un espace d'échange discursif relativement libre, fait ressortir les stéréotypes et de les questionner en commun. La mise en doute semble ainsi essentielle dans la formation de la pensée enseignante car, d'une part, elle permet de relativiser la valeur supposée universelle de la doxa didactique en général et, d'autre part, de prendre en considération un ensemble de critères plus large lorsqu'il s'agit de procéder à l'analyse d'une situation d'enseignement donnée. Enfin on remarque également que la confrontation entre la norme et l'action effectivement réalisée peut, dans certains cas, amener l'étudiant à identifier des obstacles rencontrés et à envisager des solutions possibles pour le futur (*on aurait dû leur proposer quelque chose de plus court*). Cette démarche réflexive favorise ainsi la construction d'un répertoire didactique où les savoirs sont complétés – confirmés ou au contraire invalidés – par des savoir-faire.

Conclusion

À la distinction opérée par Holec & Porcher (1988: 90) entre "formation académique", qui viserait l'apprentissage de savoirs théoriques, et "formation professionnelle", qui tendrait à faire acquérir des savoir-faire sur le terrain, nous préférons la proposition de Cadet (2006) qui postule qu'une formation académique n'est professionnelle que si elle facilite l'articulation entre théorie et pratique. Or, il nous semble que les séances d'auto-confrontation croisée constituent l'un des lieux les plus visibles de cette articulation "académique-professionnel". En effet, l'analyse de ces séances a montré les obstacles rencontrés par les futurs enseignants pour passer d'une description de l'événement qu'ils visualisent – description dont ils empruntent les termes à des discours savants entendus en cours – à une conceptualisation de leur pratique qui posera les bases de leur répertoire didactique en termes de savoir-faire. S'éloignant du discours normatif et prescriptif qu'ils tentent initialement de "faire coller" à leur pratique, les étudiants s'orientent, via une "mise en négociation collective" des objets discutés, vers le mouvement inverse, celui d'un aménagement de leurs représentations du métier à partir de leur expérience du terrain. Si un tel exercice ne suffit pas à lui seul pour réorganiser l'ensemble des représentations des futurs enseignants, il nous semble constituer un "précédent méthodologique" sur lequel l'étudiant s'appuiera lorsqu'il sera en poste afin d'analyser sa propre pratique sous un angle moins dogmatique. C'est au formateur, dont on a dû passer sous silence le rôle primordial de maïeuticien, qu'il appartient de guider cette première rencontre entre savoirs et savoir-faire chez les étudiants. Il s'agit d'un exercice délicat dont nous nous proposons, par la suite, de modéliser certaines étapes à des fins de réflexions communes au sein de la communauté des didacticiens.

Références bibliographiques

BERTHOUD, ANNE-CLAUDE, LAURENT GAJO & CÉCILIA SERRA. 2005. Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques. BEACCO, JEAN-CLAUDE *et al.* (dirs.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Presses Universitaires de France, 89-106.

BORG, SIMON. 2003. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36: 2, 81- 109.

BULEA, EKATERINA & JEAN-PAUL BRONCKART. 2012. Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre "entretien". *Raido: Revista do PPG em Letras* 6: 11, 131-149.

CADET, LUCILE. 2006. Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle* 2, 36-51. UR : https://acedle.org/ old/ IMG/pdf/Cadet-L_cah2.pdf.

CADET, LUCILE & MARIA CAUSA. 2005. Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de maîtrise de français langue étrangère). BEACCO, JEAN-CLAUDE *et al.* (dirs.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Presses Universitaires de France, 159 -181.

CICUREL, FRANCINE. 1992. Le canevas didactique de production discursive. *Intercompreensao 2, Revista de didactica das linguas*. Santarem, Portugal.

CICUREL, FRANCINE. 2015. Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le français aujourd'hui* 188, 41-52.

CLOT, YVES. 2004. Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités* 1: 1. URL: http://activites.revues.org/1145.

HOLEC, HENRI & LOUIS PORCHER. 1988. Formation et filières de formation en français langue étrangère. LEHMANN, DANIEL. (dir.). *La didactique des langues en face à face*. Paris: Hatier-Crédif ; 71-92.

GOFFMAN, ERVING. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris: Les Éditions de Minuit

KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE. 2004. Négocier dans les petits commerces. *Négociations* 2, 7-22.

LACOSTE, MICHÈLE. 1996. Filmer le travail pour l'analyser. *Travail* & *Langage* 8, 7-12.

LAHIRE, BERNARD. 2002. *Portraits sociologiques: dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan

LEVINSON, STEPHEN. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

LÜDI, GEORGES & BERNARD PY. 1986. *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.

VERMERSCH, PIERRE. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.

Stéréotypes et variations dans les représentations de langues étrangères chez les enseignants

Eva WALTERMANN
Collaboratrice de recherche
Département de Linguistique,
Faculté des Lettres, Université de Genève, Suisse

Introduction

L'enseignement des langues étrangères, tout comme celui de la langue de scolarisation ou même d'autres disciplines, est un champ en constante évolution. Or, comme c'est aussi vrai dans le domaine académique, toute évolution des théories et des paradigmes en place repose également sur un ensemble de conceptions et d'idéologies qui entourent la pratique enseignante (voir notamment Gilly, 1989; Ecalle, 1998). Les idées préconçues, les croyances de certains acteurs de l'enseignement ou dans d'autres domaines peuvent autant pousser au débat que cloisonner les discussions à l'intérieur de schémas prédéfinis et parfois peu flexibles. On peut ainsi avoir des conceptions sur le rôle de l'école dans la société, les capacités des apprenants, l'évaluation en milieu scolaire, l'échec ou encore la place à donner aux différentes disciplines dans un programme scolaire. Parmi toutes les représentations possibles, cet article se focalisera particulièrement sur celles entourant les savoirs disciplinaires, dans notre cas les langues étrangères, ces dernières étant comprises comme *matière* que transmettent les enseignants.

Même si, comme le note Moore, la "transparence définitoire attachée à la notion" de "représentation" est parfois "brouillée" (2001: 9), cette dernière prend en effet tout son sens lorsqu'elle est attachée à un *objet* qui est aussi *sujet d'enseignement*. Une discipline telle qu'elle est enseignée dans les salles, au même titre qu'une représentation mentale, "donne [en effet] à voir [un] objet, en tient lieu, est à sa place; elle le rend présent lorsqu'il est absent. Elle est donc le représentant mental de l'objet qu'elle restitue symboliquement" (Jodelet, 1989: 54). Le terme de "représentation", que nous emprunterons à la psychologie sociale, s'y prête donc particulièrement. Cet emprunt soulève également plusieurs aspects de ces représentations qui sont à garder à l'esprit.

Premièrement, nous admettrons que ces dernières se situent dans une forme de "continuum fondamental entre l'*individuel* et le *social*" (Petitjean, 2009: 19), et

qu'on peut donc y trouver des variations mais aussi des éléments particulièrement ancrés et communs. Cette part collective des représentations mène non seulement à des préjugés mais constitue une "forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social" (Jodelet, 1989: 53). Lorsque cette dimension sociale est très forte, il est également possible d'en extraire certains stéréotypes, soit des éléments de représentation qui peuvent potentiellement permettre à eux seuls une généralisation des caractéristiques de l'objet dont il est question (voir aussi Moscovici, 1961, ou le concept de "noyau central" d'Abric, 1994, à ce sujet). Ainsi, la conception qu'aura un individu d'un objet sera autant teintée des préjugés et des idées reçues circulant dans la communauté que sur la propre expérience qu'il en a.

Deuxièmement, nous partons du principe que les représentations (autant celles qui seraient stéréotypées que celles qui sont plus individuelles) ont une dimension figurative et une autre évaluative (voir Moliner 1996): une représentation sert en effet autant à transmettre une vision restitutive, descriptive, de l'objet qu'à expliciter le rapport qu'on entretient avec ce dernier et l'attitude avec laquelle on l'aborde. Ainsi, lorsqu'il s'agit de "représenter une langue", on peut autant étudier les caractéristiques figuratives qui lui sont attribuées et les composantes imageantes de la représentation que la disposition que l'on a face à elle, le jugement qu'on en fait.

Cet article aura donc pour objectif de traiter des représentations de différentes langues étrangères dans le champ de l'enseignement scolaire en prenant pour point de départ autant les aspects communs qu'individuels, et autant les dimensions descriptives qu'évaluatives. Puisque nous considérerons les langues comme étant les savoirs disciplinaires que manipulent et que "représentent" les enseignants de langues étrangères, c'est sur eux que portera la discussion.

Pour commencer, nous préciserons la place des représentations des langues dans le contexte de l'enseignement scolaire, et relèverons l'intérêt du traitement de ces dernières en tant que représentations d'un savoir disciplinaire. Nous examinerons ensuite en quoi les conceptions que les enseignants se font des langues étrangères peuvent être tantôt sociales tantôt individuelles. La majeure partie de cette contribution consistera ensuite à examiner les résultats d'une enquête qui a été menée au sein d'un échantillon d'enseignants de langues étrangères du canton de Genève (Suisse) et qui vise à faire émerger les représentations des langues étrangères, et les variations que l'on peut trouver parmi ces dernières. Nous verrons ensuite en quoi celles-ci peuvent constituer un obstacle dans le cadre plus large de l'enseignement des langues étrangères, dans lequel le rapport au savoir disciplinaire des enseignants n'est encore souvent que peu considéré dans l'ensemble de leur pratique.

Représentations des langues étrangères comme savoir disciplinaire

Bien entendu, le savoir disciplinaire n'est pas le seul savoir dont disposent les enseignants, ni le seul domaine sujet à représentations. Les différents dispositifs visant à systématiser les compétences et connaissances mobilisées dans

l'enseignement des langues étrangères (on pensera notamment au PEPELF[1], voir Conseil de l'Europe 2007) montrent bien la complexité de la profession, qui passe autant par la perception de l'autonomisation de l'élève, les connaissances méthodologiques ou la gestion des ressources que par la préparation ou la tenue des leçons; la matière même, le contenu de ce qui sera enseigné et qui nous occupera ici, n'est qu'une petite fraction de toute l'action enseignante. Elle n'en est cependant pas moins fondamentale, puisque c'est un élément incontournable de toute situation pédagogique, comme le notait déjà Houssaye en 1988. Or, aussi essentielle qu'elle soit, cette matière n'en est pas exclue de représentations diverses; les enseignants ne transmettent en effet pas à leurs élèves qu'une collection de contenus factuels, mais exposent aussi par leurs choix, leur agencement des contenus, l'accent qu'ils peuvent mettre dans leurs explications ou dans leurs interventions une conception particulière de la discipline qu'ils enseignent, qui ne sera pas sans influence sur les apprenants (Shulman, 1987: 9)[2] et entrera en résonnance avec les croyances de ces derniers.

La question des "représentations des langues" dans l'enseignement n'est d'ailleurs pas nouvelle, mais c'est précisément souvent par la perspective des apprenants, ou du moins de l'apprentissage, qu'elle est traitée (voir notamment Candelier & Hermann-Brennecke, 1993; Dabène, 1997; Castellotti, Coste & Moore, 2001; Castellotti & Moore, 2002). Les recherches s'accordent en effet sur le fait que "le statut d'une langue a un effet direct sur les attentes et les attitudes des apprenants" (Dabène, 1997: 22; Araujo E Sá & Schmidt, 2008). Nous garderons ceci à l'esprit, même si cette contribution s'attachera à concevoir la problématique en partant des enseignants, sans pour autant que cela n'enlève aux élèves et aux autres acteurs du champ de l'enseignement l'importance que l'on peut leur accorder dans la dynamique des représentations.

Nous avons déjà pu, depuis plusieurs années, porter attention à la façon dont les enseignants de langues étrangères conçoivent l'objet linguistique – c'est notamment en grande partie l'objet du mouvement *Teacher Language Awareness* (voir notamment Andrews, 2007). En revanche, rares sont encore les recherches dans ce domaine qui visent exclusivement à faire émerger les représentations; la plupart traitent en réalité du savoir disciplinaire des langues étrangères en faisant explicitement référence aux connaissances métalinguistiques ou aux activités langagières. Il est donc particulièrement intéressant d'ajouter aux projets de *conscientisation* déjà établis une dimension épistémologique nouvelle, sortant des contenus "factuels" pour entrer dans la sphère représentative, pourtant tout aussi centrale à la pratique en salle de classe, même si elle est parfois implicite.

[1] Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale.

[2] "The teacher also communicates, whether consciously or not, ideas about the ways in which "truth" is determined in a field and a set of attitudes and values that markedly influence student understanding."

Représentations sociales des langues et stéréotypes

D'une certaine façon, il s'agira d'examiner comment les enseignants définissent leur matière d'enseignement, en d'autre termes, "ce qu'est une langue". On pourrait traiter ici de la nature même de l'objet linguistique sous sa forme abstraite mais, comme le relève Widdowson, ce que les enseignants transmettent, ce "n'est pas la langue en général, mais une langue particulière" (2002: 67)[3]. En effet, malgré les efforts déployés pour la mise en place de didactiques intégrées ou plurilingues (Perregaux, 2004; Wokusch, 2008; Coste, Moore & Zarate, 2009), le cloisonnement des langues enseignées reste souvent la norme, autant sur les grilles horaires des élèves que dans les outils didactiques ou dans les formations des enseignants, qui sont souvent concentrés sur une langue précise à la fois.

Le terrain est donc propice à l'examen des représentations des langues, puisque ces dernières sont régulièrement mises en contraste, et portées en opposition par les différents acteurs de l'enseignement – enseignants compris – qui en font l'objet de discours multiples et parfois stéréotypés. Ces derniers servant, comme le note Moscovici, à "l'élaboration des comportements [des membres d'une communauté] et la communication entre individus" (1961: 26), la pratique enseignante se fonde donc sur des idées établies (ou reçues) au sujet des différentes langues qui font partie intégrante du contexte de tout enseignement.

Il est, par ailleurs, vrai que l'examen des représentations qu'ont les enseignants des différentes langues étrangères n'est pas indépendant des questionnements plus généraux sur les représentations linguistiques (Matthey, 1997; Houdebine-Gravaud, 2003; Schwarz *et al.*, 2006; Petitjean, 2009). C'est, en effet, autant dans les salles de classe que dans d'autres formes de groupe social qu'on peut les remarquer, par exemple lorsqu'on entend quelqu'un se prononcer sur la beauté d'une langue, en caractériser une autre par la complexité de ses structures ou encore mettre en comparaison un dialecte avec un standard.

Le contexte suisse, dans lequel nous avons puisé nos résultats est particulièrement riche à ce titre, puisque les différentes langues nationales sont plus ou moins proéminentes dans la société et aussi délimitées géographiquement (63,5% de la population Suisse est germanophone, 22,5% francophone, 8,1% parle l'italien et 0,5% le romanche, selon les statistiques fédérales de 2013) et que les politiques linguistiques et éducatives des différents cantons suisses sont régulièrement débattues dans les sphères politiques. Ceci engendre souvent des prises de position faisant émerger des représentations et stéréotypes parfois collectivement admis comme étant des "vérités" Comme dans tout cadre entourant une quelconque coexistence linguistique, il n'est donc pas rare d'entendre des idées à propos de l'une ou l'autre des langues que même ceux qui ne les maîtriseraient pas s'approprient et propagent. Les professionnels de l'enseignement des langues en Suisse exercent donc dans un cadre qui rend le débat autour des langues souvent très riche mais aussi parfois coincé dans des pré-établis dont il est difficile de se défaire.

[3] "[Language as a subject] is not language in general, but a particular language."

Variations dans les représentations: la place de l'enseignant

Le lien entre les représentations des enseignants et les conceptions des langues telles qu'on les retrouve dans la société et dans le discours commun est d'ailleurs complexe. Les enseignants sont dans une position particulière, puisqu'ils sont à la fois des experts du domaine mais aussi des membres d'une société aux cadres de pensée bien précis qu'ils contribuent à perpétuer de par leur position. Ainsi, comme le soulignent Beacco par l'importance qu'il accorde à ces "savoirs ordinaires" (2010) ou Muller & De Pietro (2001), les discours des enseignants dans les salles de classe peuvent parfois renforcer, voire justifier les conceptions collectives.

Il serait cependant réducteur d'affirmer que les enseignants ne sont que des médiateurs entre les représentations des langues étrangères telles qu'on peut les entendre dans la société et les élèves, puisqu'il ne faut pas oublier qu'ils ont eux-mêmes des conceptions qui leur sont parfois propres: "affirmer d'une représentation qu'elle est sociale n'implique pas nécessairement […] que tous les membres de la communauté prise en considération adhèrent aux croyances ou convictions qu'elle véhicule" (Py, 2004: 10). Les conceptions individuelles s'alignent en effet plus ou moins sur les idées socialement partagées, mais reposent en premier lieu sur les propres expériences de chacun, 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: 51).

Ainsi, si on dresse un parallèle entre la dimension représentationnelle et les définitions plus traditionnelles du savoir disciplinaire et de sa construction (on pensera ici notamment à la "maîtrise d'une langue"), on imaginera facilement que les différents parcours menant les enseignants à maîtriser leur sujet d'enseignement appellent à autant de représentations potentiellement différentes; un enseignant qui doit traiter de sa langue maternelle aura à son propos, sans doute, un discours bien différent de son collègue qui l'a appris exclusivement dans un cadre scolaire, de celui qui, ayant vécu dans un pays où elle est parlée, sera friand de contenus socioculturels, ou encore de celui qui, après des études axées sur la littérature, sera peut-être particulièrement attiré par œuvres dans la langue en question.

Recherche

L'enquête que nous allons présenter ici, tirée d'une recherche plus vaste présentée pour une thèse de doctorat, cherche précisément à examiner les deux dimensions de représentation que nous avons soulignées. Elle tente donc d'esquisser, d'une part, quelles sont les conceptions collectivement partagées – voire stéréotypées – que l'on peut retrouver dans un échantillon d'enseignants du canton de Genève, et, de l'autre, si le parcours biographique (nous présenterons ici à titre d'exemple leur niveau de maîtrise) de ces derniers montre une variation dans ces représentations.

En d'autres termes, elle vise à répondre aux questions suivantes:

- Quelles sont les représentations des langues étrangères chez des enseignants de langues étrangères du canton de Genève?
- Leur niveau de maîtrise modifie-t-il les représentations en question?

Comme nous l'avons précisé en introduction, ces représentations ont été considérées autant dans leur dimension *figurative* que *évaluative*.

Méthodologie

Les données ont été récoltées à l'aide d'un questionnaire en ligne, dans lequel les enseignants participants ont été confrontés aux différentes langues choisies en échantillon (allemand, anglais, italien, espagnol, suisse-allemand, portugais et français, soit les langues les plus parlées dans la région genevoise selon les statistiques de 2011) dans un ordre aléatoire, et accompagnées d'un exemple concret de chaque langue, sous la forme d'un extrait traduit du *Petit Prince* de St-Exupéry au format texte et audio (permettant à ceux n'ayant pas la langue "en tête" de s'en faire une idée (voir Goldman, 2006). Pour chacune de ces langues, les participants ont été priés d'indiquer leur niveau de maîtrise dans la langue en question, puis d'effectuer deux tâches.

La première consistait à inscrire les trois premiers mots ou concepts qui leur venaient à l'idée en premier lorsqu'ils pensaient à cette langue. La technique de l'association lexicale est en effet couramment utilisée dans la recherche sur les représentations (Di Giacomo, 1986; Doise *et al.*, 1992; Callaghan *et al.*, 2012), principalement parce qu'elle aide à restituer un "univers sémantique" pertinent correspondant à un objet (De Rosa, 1988: 29) et aide donc à cerner la dimension figurative de représentations. Même si la production d'un grand nombre de concepts par les participants permet une analyse particulièrement riche, le nombre de mots évoqués a été limité à trois, d'une part pour faciliter la participation et le traitement des données, mais également pour précisément "appel[er] au stéréotype" (Muller 1998: 36) et repérer les traits de représentation collectifs.

La deuxième tâche touchait à la dimension évaluative. Les participants étaient appelés à juger les différentes langues de l'échantillon en fonction de différentes échelles de valeurs suivant la logique du différenciateur sémantique (voir Osgood, Suci & Tannenbaum, 1971). Ils ont donc indiqué comment ils évaluaient chaque langue sur les sept échelles suivantes: belle-moche[4], facile-difficile, chantante-dure, logique-illogique, riche-pauvre, utile-inutile et proche du français-lointaine. Ces échelles, qui recoupent pour certaines celles utilisées par Candelier & Hermann-Brennecke (1993) ont été construites à partir des adjectifs qui ont été les plus fréquemment cités par les participants à une autre enquête, et traités à l'aide d'un travail de traits sémantiques pour éviter autant que possible les ambiguïtés, même s'il n'est pas question d'affirmer ici que ces échelles sont parfaitement univoques. Il est d'ores et déjà intéressant de noter que parmi toutes ces paires d'adjectifs, aucune

[4] L'adjectif "moche" étant plus fréquemment cité que "laide", il a donc été choisi comme antonyme de "belle".

ne fait référence directement aux locuteurs ou aux pays dans lesquels les langues sont parlées, ce qui est surprenant si on sait que – et nous le verrons d'ailleurs plus loin – les représentations des langues y sont souvent étroitement liées (Castellotti & Moore, 2002; Ghiraldelo, 2006). Ce sont donc réellement les attitudes envers les langues *en soi* qui sont étudiées, et non des contextes ou sociétés auxquels elles renvoient, sans pour autant affirmer que ces derniers ne sont pas pertinents dans les représentations des langues, ou dans leur enseignement de façon générale.

Participants

107 enseignants de langues étrangères exerçant dans les établissements du canton de Genève ont participé à cette enquête entre avril et octobre 2014. Ces participants ont indiqué enseigner dans les écoles du Secondaire I (12-15 ans, 64% des participants) et/ou dans les filières du Secondaire II (15-19 ans, 87% des participants), voire même auprès d'enfants ou d'adultes, et ce depuis 1 à 36 ans (moyenne des années d'expérience: 14,4 ans).

Une majorité des participants enseigne les deux langues étrangères obligatoires et qui sont donc prioritaires dans le système scolaire genevois, soit l'anglais (70.7%) et l'allemand (33%), mais l'échantillon comprend également des enseignants d'italien, d'espagnol, de russe, de roumain et même de FLE. Il est par ailleurs intéressant de noter que presque 30% des participants ont indiqué enseigner deux ou trois langues distinctes, et qu'un quart d'entre eux a déclaré enseigner sa langue maternelle.

Sans surprise, les participants sont majoritairement de langue maternelle française (72%, même si tous sont francophones) mais ont également évoqué plusieurs autres langues maternelles comme l'anglais (9,3% des participants), l'allemand, l'italien ou l'espagnol (respectivement 6,5% des participants), le suisse-allemand, le portugais ou même le grec ou le coréen (respectivement moins de 5% des participants).

Le profil des enseignants qui ont pris part à l'enquête est donc non seulement relativement hétérogène, mais doit bien être gardé à l'esprit à la lecture des données puisque certains des résultats (concernant notamment l'anglais ou le français) peuvent être influencés par ces caractéristiques.

Résultats: dimension figurative (association lexicale)

Les premiers résultats concernent la dimension figurative des langues examinées qui ressort de la tâche d'association lexicale. En partant des concepts évoqués par les participants au sujet des différentes langues examinées (2000 concepts en tout, dont 989 différents), on peut créer un "dictionnaire" (une forme de lexique formé par l'ensemble de ces concepts, voir Doise *et al.*, 1992: 26) caractérisant chacune d'entre elles, comme illustré dans la Table 1:

allemand	anglais	italien
difficile/difficulté (21)	mondiale/internationale (18)	chantante (25)
école (12)	belle/beauté (15)	belle/beauté (19)
belle (10)	Shakespeare (12)	vacances/voyage (13)
dure/dureté (9)	easy/facile (10)	ensoleillée/soleil (10)
Berlin (6)	utile/useful (10)	mélodieuse/musicale (10)
littérature (6)	globale/universelle (9)	sphaghetti/pizza/pasta (10)
logique (6)	vacances/voyage (8)	Roma/Rome (9)
rigueur/rigoureuse (6)	culture (6)	culture (6)
Goethe (5)	London/Londres (6)	manger/nourriture (6)
précise/précision (5)	amour (5)	agréable (5)
riche/richesse (5)	littérature (5)	
structure/structurée (5)		
travail (5)		

espagnol	suisse-allemand	portugais
vacances/voyage (15)	difficile (16)	Brésil (13)
ensoleillée/soleil (11)	dialecte (14)	difficile/difficulté (11)
chaud/chaleur (9)	incompréhensible /	chantante (9)
chantante (9)	incompréhension (12)	fado (9)
mélodieuse/musicale (9)	amusant/drôle/rigolo (9)	Lisboa/Lisbonne (9)
belle/beauté (7)	orale/parlée (8)	immigration/immigré (8)
facile (7)	gruezi (6)	obrigado/obrigadinho (8)
Amérique latine/du sud (6)	Suisse (6)	bacalhau (7)
utile (6)	Zurich (6)	Portugal (7)
		vacances/voyage (7)

français
littéraire/littérature (19)
belle/beauté (13)
maternelle (13)
difficile/difficulté (11)
riche/richesse (8)
élégance/élégante (7)
poésie/poétique (7)
école (5)
France (5)

Table 1 – **Concepts les plus fréquemment cités pour chacune des langues examinées**
(*entre parenthèses: nombre d'occurrences*)

Or, plusieurs éléments ressortent de ces dictionnaires (surtout si nous prenons également en compte les concepts moins souvent évoqués).

Tout d'abord, on remarque que le mot "belle" a très souvent été cité (il l'est au moins trois fois pour quasiment toutes les langues sauf le suisse allemand, pour lequel il n'a pas été évoqué du tout). Ceci montre bien qu'il n'y a pas qu'une seule langue qui soit considérée comme étant belle, même si pour certaines (l'italien en tête) ce trait est plus dominant qu'ailleurs.

De façon similaire, il semble que l'une des caractéristiques qui apparaît souvent pour les participants est la référence qu'ils font à la difficulté ou la facilité

d'une langue. Près d'un tiers des participants ont cité au moins l'un des deux adjectifs ("facile" ou "difficile") au cours de ces tâches, parfois plus d'une fois, et on remarque qu'au moins l'un de ces deux qualificatifs fait régulièrement partie des termes les plus cités pour chaque langue. Il y a d'ailleurs le plus souvent accord sur le choix de l'antonyme; il n'existe jamais, pour une même langue, autant de participants qui ont cité "facile" que "difficile" et pour quatre des langues, ce n'est même que l'un des deux qui apparaît dans la totalité des termes évoqués. Ainsi, alors que l'allemand, le suisse allemand, le français et le portugais sont majoritairement voire unanimement considérés comme "difficiles", l'anglais, l'italien et l'espagnol sont, eux, "faciles".

Un autre aspect intéressant, et qui a déjà été suggéré plus haut, est le lien fort entre une langue et le contexte sociogéographique dans lequel elle s'utilise. On remarque que pour presque toutes les langues, parmi les concepts cités figurent systématiquement tant les pays que les villes ou même des termes liés à la nourriture associés à la langue en question: on retrouve donc parmi les mots cités "Berlin", "Londres", "Lisbonne", "Suisse", "Rome", mais aussi (cités légèrement moins fréquemment) la "pizza", la "pasta", les "tapas", le "bacalhau" ou encore les "röstis". Ceci fait aussi écho aux résultats trouvés par Müller qui, appliquant la même méthodologie auprès d'élèves et au sujet de la langue allemande, a trouvé que "tout un domaine de représentations [est] lié au pays lui-même" (1998: 49) et que l'alimentation est l'un des "domaines d'association les plus importants" (*ibid:* 50). Le lien entre la langue, le pays dans lequel elle est parlée et les habitudes de vie de la société qui y est associée ne peut donc être négligé lorsqu'on se représente la langue, ce qui rejoint la "confusion quasi universelle" décrite par Martinet entre "la langue elle-même et les aspects du monde qu'elle symbolise" (1974: 49).

On peut donc distinguer des traits de représentation communs, mais ce qui ressort surtout de ces résultats se situe dans les distinctions marquant les différentes langues par opposition aux autres.

Pour l'allemand, on remarque assez nettement des concepts évoquant la rigidité et la difficulté: "difficile" ou "difficulté" mais aussi "dure" ou "dureté", "logique", "rigueur" ou "rigoureuse", l'opinion des enseignants participants semble tendre vers une image de fermeté mais aussi de rationalité (ce qui se confirme quand on observe des termes tels que "précise" ou "structure"). La présence du mot "école" parmi les termes les plus fréquents suggère aussi une représentation fortement teintée par la dimension scolaire, "enseignée" de la langue qui fait écho au fait que cette langue est obligatoire dès l'école primaire dans le canton de Genève. On constate, par contre, que même si des mots comme "nationale" figurent dans la liste, aucune référence forte n'est faite à la Suisse – comme nous le verrons, c'est surtout le suisse allemand qui est compris comme étant une langue du pays, alors que l'allemand renvoie en majorité à "Berlin" ou "Goethe".

En ce qui concerne l'anglais, alors que l'on trouve également les mots "London/Londres", "Angleterre", "queen/reine" ou "USA", les participants évoquent surtout un lien avec son utilisation globalisée: "internationale", "mondiale", "utile", "voyage", ou encore "universelle", "globale", voire "indispensable",

"pratique" (moins cités) sont en effet tous des termes indiquant une vision de l'anglais comme langue de la mondialisation. Au contraire de l'allemand, on ne trouve pas parmi les mots les plus évoqués de référence au domaine scolaire; les concepts cités suggèrent en effet la contextualisation de la langue anglaise et non son enseignement (et ce alors que plus de 70% des participants sont précisément des enseignants d'anglais).

L'italien a également un statut intéressant puisqu'il est (comme l'allemand) une langue nationale de la Suisse, mais qu'il n'est pas enseigné à la majorité des élèves. On ne trouve d'ailleurs parmi tous les mots évoqués que très peu de références au monde de l'enseignement ou à l'apprentissage. De plus, comme pour l'allemand, la dimension nationale n'est que très faiblement évoquée explicitement, au contraire des concepts tels "vacances", "soleil", "Rome" ou encore "pizza", "Italie" ou "nourriture" qui montre malgré tout l'importance des aspects socioculturels (principalement liés à l'Italie) pour cette langue. Ce qui est cependant le plus saisissant est la place prise par l'adjectif "chantante", qui a été cité 25 fois (soit par presque un quart des participants – c'est le concept le plus fréquemment cité pour une seule langue!). L'idée de stéréotype lié à la musicalité, qui passe aussi par les concepts de "agréable", de "mélodieuse" ou "musicale" (aussi souvent cités) est donc très présente pour cette langue.

Le dictionnaire constitué pour l'espagnol se trouve d'ailleurs assez proche de celui de l'italien, puisqu'on y trouve également l'adjectif "chantante", "mélodieuse" et "musicale" et des termes suggérant une utilisation de la langue dans les loisirs tels que "soleil", "chaleur", "vacances" ou aussi "Amérique du Sud", ou "Espagne" (moins cité), qui figurent fréquemment dans le dictionnaire. Tout comme pour l'anglais, on retrouve également parmi les termes les plus cités l'adjectif "utile", qui lui aussi pourrait être lié à la richesse du contexte hispanophone.

Le suisse allemand constituait un sujet intéressant d'analyse, notamment par la place qu'il prend dans le contexte suisse et sa nature dialectale. Il est en effet intimement lié à l'allemand et ne peut en être entièrement dissocié, même si on trouve ici des références directes au contexte suisse par les termes "Zurich", "Berne" ou "locale". Cette référence renvoie cependant également au plurilinguisme national et à des questions identitaires parfois difficiles (Büchi, 2001). Les notions qui sont évoquées par les participants sont par ailleurs connotées de façon relativement sévères: le suisse allemand donne l'image d'une langue peu familière, difficilement abordable, voire étrange, comme on peut le voir par les notions de "difficile", "incompréhensible", "incompréhension" mais aussi "amusant", "drôle" ou "rigolo". Ces différents concepts rejoignent de façon assez frappante les mots évoqués par les élèves qui étaient soumis à la même tâche dans l'enquête de Muller et qui ont produit les termes "dialecte", "incompréhensible", "non articulée", ou encore "compliquée", caractérisant pour l'auteur – comme pour nous – des "connotations en général négatives" (1998: 54). On se rend par ailleurs compte que l'un des concepts les plus cités par les participants – celui de "dialecte" – montre que l'aspect oral est également très présent dans cette représentation

(notamment par les termes "orale" ou "parlée"), au contraire de celui de l'écrit ou de la littérature, qui est presque totalement absent de la liste.

Le contraste est donc frappant avec le dictionnaire correspondant au français. L'analyse de ce dernier est elle aussi particulière dans cette enquête, puisque, rappelons-le, 72% des participants ont indiqué le français comme langue maternelle. Cet adjectif ("maternelle") arrive cependant en troisième position, derrière l'adjectif "belle" et surtout le concept de "littérature" qui a été le plus évocateur pour les participants (cité par 17% d'entre eux), et qui pourrait être lié aux contenus littéraires que l'on trouve fréquemment dans les études gymnasiales[5]. Le mot "école" et d'autres références au monde scolaire sont d'ailleurs relativement fréquents, parallèlement à la "difficulté" aussi mentionnée. En fait, la représentation de la langue française semble se tenir par deux axes relativement clairs: la beauté de l'écrit d'une part (notamment par les termes "littérature", "belle" mais aussi "beauté", "élégante", "élégance", "poésie" ou "poétique" si on considère la dimension écrite de ces deux derniers) et la complexité de l'autre (si on considère notamment "difficile", "riche" ou encore "compliquée" ou "grammaire"). Au contraire de l'italien ou de l'espagnol, pour lesquels l'aspect oral et socioculturel semblait prendre le pas dans les conceptions figuratives, il semble que ce soit plutôt l'écrit et le cadre scolaire ou du moins formel qui soit évoqué en premier pour le français.

Finalement, l'analyse du dictionnaire produit au sujet du portugais, langue la moins maîtrisée de tout l'échantillon (en moyenne en-dessous du niveau A1), est lui aussi intéressant puisque c'est pour lui que l'on trouve le plus grand nombre de références sociogéographiques telles que "Brésil", "fado", "bacalhau", "obrigado", "Lisbonne" ou "Portugal" (parmi les concepts les plus cités). Plus que la dimension scolaire (inexistante, et à juste titre puisque cette langue n'est pas enseignée dans les écoles publiques genevoises), la perspective littéraire ou une centration sur les aspects de l'apprentissage ou de la difficulté (présents mais pas proéminents), c'est réellement par le lien avec le monde lusophone que le portugais est représenté.

Ces résultats poussent à constater que même si on trouve certains domaines de représentation communs à toutes les langues (comme, par exemple, la dimension sociogéographique que nous venons d'évoquer ou celle de la facilité), elles appellent à des caractéristiques figuratives distinctes les unes des autres et suscitent donc des images qui leur sont propres. Que ce soit parce que certaines d'entre elles évoquent très fortement le cadre scolaire ou au contraire le négligent au profit d'une représentation basée sur la dimension socioculturelle, la littérature ou encore la musicalité, ces données montrent que pour les participants, toutes ces langues sont bel et bien différentes les unes des autres.

Cette mise en contraste se remarque d'ailleurs également par le nombre important d'adjectifs évoqués (37.6% de tous les termes énoncés), qui marquent non seulement la caractérisation de chacune des langues face aux autres mais peut

[5] Les "études gymnasiales" désignent en Suisse la filière du secondaire qui mène au Certificat de Maturité, l'équivalent du Baccalauréat, donnant accès aux universités.

également témoigner du rapport qu'entretiennent les participants avec ces dernières.

Résultats: dimension évaluative (différenciateur sémantique)

L'analyse de la part évaluative des représentations des participants révèle elle aussi des divergences parfois très fortes entre les différentes langues. Pour rappel, il s'agissait, dans la deuxième tâche soumise aux participants, d'évaluer les langues sur différentes échelles de valeur, (par paires d'adjectifs). Un simple coup d'œil au tableau ci-dessous montre que les langues ne sont pas du tout évaluées de façon consistante par les participants:

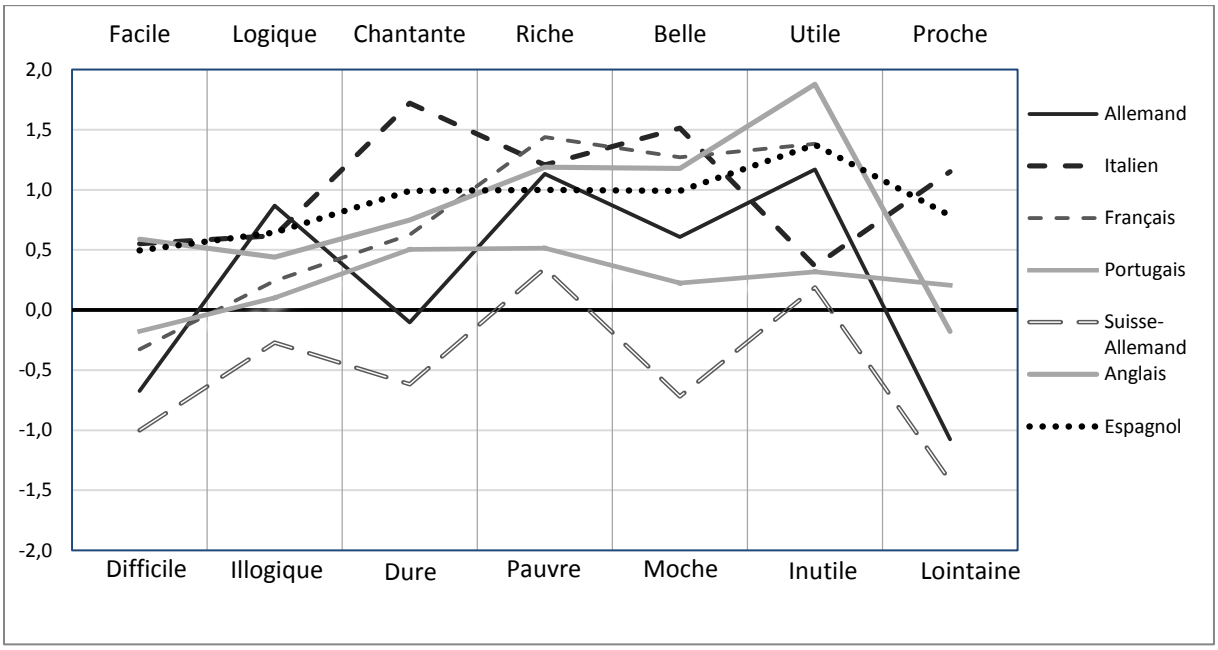

Figure 1 – **Évaluation des langues sur les sept échelles du différentiateur sémantique**

En effet, même si on voit que de façon transversale, les différentes langues de l'échantillon sont plutôt évaluées par des adjectifs connotés positivement (moitié supérieure du graphique), plus particulièrement comme étant "riches" et "utiles", les langues ne semblent pas être jugées de façon similaire. La dispersion des scores moyens montre en effet des attitudes distinctes; on constate par exemple, comme le suggérait déjà la première tâche d'association lexicale, que l'anglais, l'italien et l'espagnol sont jugés comme étant "faciles" alors que les autres langues de l'échantillon sont évaluées comme étant "difficiles". Un simple test d'ANOVA, qui sert à analyser l'effet d'un facteur sur des données quantitatives, montre d'ailleurs même que le fait de se prononcer sur une langue plutôt que sur une autre a un impact significatif sur chacune de ces évaluations[6]. Par ces différences, chaque langue est ici aussi qualifiée de façon particulière:

Pour commencer, on voit que l'allemand est considéré comme une langue plutôt "lointaine", "difficile" et "dure", trois évaluations qui sont connotées

[6] Les valeurs de F vont de 19.03 pour la paire "logique/illogique" à 164.04 pour la paire "proche/lointaine", $p<0.001$.

négativement et qui rejoignent les conclusions de la première tâche et (dans une moindre mesure) celles de Muller (1998: 38), dont la recherche avait révélé que 87,8% des élèves qu'elle avait interrogés trouvaient l'allemand "pas facile à apprendre" et que 72,3% ne le trouvaient "pas musical". Les enseignants de cette enquête-ci jugent malgré cela l'allemand comme étant plutôt "riche" et "utile". Ce dernier trait est particulièrement intéressant dans le contexte suisse, comme l'avait déjà proposé Grin (1999), même si ce contexte ne transparaissait pas dans les concepts évoqués au sujet de cette langue.

La langue qui obtient le score le plus haut pour "l'utilité" est cependant sans conteste l'anglais (c'est également le score pour lequel il y a le moins d'écart type, ce qui montre une évaluation stéréotypée). Ce résultat rejoint ce qui est d'ailleurs régulièrement constaté dans les enquêtes visant à déterminer les attitudes face aux langues (Allal & Davaud, 1978; Candelier & Hermann-Brennecke, 1993; Grin *et al.*, 2006; Araujo E Sá, 2008). De façon globale, on voit d'ailleurs que l'anglais suscite, comme l'ont déjà montré les enquêtes précédentes, une "attitude extrêmement favorable" (UNESCO, 1995: 250), et ce même si ce n'est pas la langue la plus "proche" ni la plus "logique". Cette attitude favorable s'explique peut-être également parce que c'est la langue qu'enseigne la majorité des participants. Nous y reviendrons.

L'italien récolte lui aussi des scores positifs, particulièrement en ce qui concerne, comme nous le laissait entendre le dictionnaire des concepts évoqués pour cette langue, sa musicalité: cette dernière est évaluée comme étant très "chantante", et ce de façon presque univoque (là aussi, la moyenne est très élevée et l'écart-type très bas, ce qui renforce l'idée de stéréotype). Ceci est particulièrement intéressant quand on voit que ce trait musical accompagne en quelque sorte le fait que l'italien est jugé "beau", ce qui n'est pas sans nous rappeler ce lien entre beauté et musicalité que mettait en avant Martinet (1974). En revanche – au contraire de l'allemand – cette langue n'est pas évaluée comme étant "utile", ce qui suggère que le lien entre la Suisse romande et la langue italienne n'est que peu pertinent dans la représentation de cette langue – ou alors qu'elle est jugée comme marginale.

C'est d'ailleurs d'autant plus intéressant de constater que l'espagnol, lui, est évalué comme étant "utile", et ce alors que cette langue ne fait pas partie des langues officielles du pays et n'est enseignée qu'à une proportion réduite d'élèves. Il paraît donc bel et bien que la notion "d'utilité" se réfère dans ce cas, pour la majorité des participants, à un contexte international plutôt que local, peut-être également en référence direct à l'idée de "voyage" (un concept, rappelons-le, très fréquemment cité pour l'espagnol). On voit en revanche que, comme pour l'italien et comme le laissait suggérer la proximité entre les deux dictionnaires des termes évoqués, l'espagnol est la deuxième langue la plus "chantante" de l'échantillon.

Le fait que le contexte suisse ne joue pas un rôle fondamental dans les jugements des participants est confirmé lorsqu'on constate que le suisse allemand est la langue qui est évaluée comme étant la moins "utile" de l'échantillon, alors que le dialecte est la forme prédominante dans les conversations de tous les jours dans la partie germanophone de la Suisse (Elmiger & Forster, 2005: 12); ceci est d'autant

plus surprenant que les références au contexte suisse se retrouvaient dans le dictionnaire correspondant au suisse allemand, et non celui de l'allemand – les deux langues semblent donc dans un équilibre relativement fragile. D'ailleurs, le parallélisme entre les évaluations est frappant: les jugements envers le suisse allemand suivent presque exactement les mêmes tendances que les évaluations de l'allemand, mais en penchant vers des connotations à chaque fois plus négatives; le suisse allemand est donc perçu comme étant "difficile", "peu logique", "dur", "peu riche", "moche", "peu utile" et "lointain". Même si les écarts-types sont parfois relativement élevés jusqu'à 1.4 sur une échelle de 5 pts), les scores moyens des jugements effectués par les participants sont en majorité négatifs, ce qui rejoint les concepts relativement sévères que l'on pouvait trouver dans les termes cités au sujet de cette langue, et peut aussi révéler une fois encore une tension sociale avec les régions germanophones du pays (Muller, 1998; De Pietro, 1994).

Le fait que le suisse allemand et l'altérité qu'il souligne soient globalement connotés négativement ne signifie pas pour autant que le français, pourtant la langue à laquelle une majorité de participants peut s'identifier (par le niveau de maîtrise ou le fait que ce soit leur langue maternelle), suscite exclusivement des évaluations positives. Cette langue est en effet considérée comme étant plutôt "difficile", peu "logique" et peu "chantante". En revanche, elle est particulièrement "riche" (c'est la langue qui obtient pour cette paire d'adjectifs le plus haut score de l'échantillon) ce qui pourrait, selon l'interprétation que l'on donne à la "richesse" d'une langue, également se rapporter à la place importante que prenait la littérature dans les concepts évoqués à son propos.

Enfin, le portugais montre un aspect important de l'évaluation, qui n'est pas sans soulever des questions qui seront abordées *infra*. On remarque en effet que les jugements moyens sont particulièrement plus proche des valeurs neutres qu'au sujet des autres langues. Même s'ils sont globalement plutôt positifs (sauf en ce qui concerne la paire "facile/difficile"), aucun des scores moyens ne dépasse 0,514 sur une échelle allant de -2 à +2. L'évocation de cette langue ne suscite donc pas – chez la majorité des participants – de positionnement particulièrement fort; on notera que c'est d'ailleurs celle pour laquelle ont été cités parmi les concepts évoqués dans la première tâche le moins d'adjectifs (seulement 30% des concepts évoqués contre 37,6% en moyenne). En somme, on pourrait presque penser que le portugais appelle en termes évaluatifs une forme d'indifférence reposant sur un présupposé positif mais très peu marqué.

Finalement, il apparaît à l'examen des résultats des évaluations des différentes langues que certaines de ces évaluations sont relativement unanimes et montrent donc une forme de stéréotypisation des attitudes face aux langues. Également, on voit que ces dernières sont évaluées parfois très différemment, ce qui leur confère une représentation propre, tout comme on pouvait le constater dans les dictionnaires constitués par les termes évoqués à leur sujet. On remarque d'ailleurs – même si aucun lien statistiquement significatif ne peut être établi – que les dimensions descriptives et évaluatives se rejoignent sur plusieurs aspects (on pense par exemple à la dimension formelle de l'allemand, aux caractéristiques orales de

l'italien ou encore à la sévérité des termes évoqués pour le suisse allemand). Il paraît dès lors évident que les enseignants genevois sont entourés de – voire contribuent à – des représentations fortes au sujet des langues présentes dans l'environnement du canton.

Parcours individuel et représentations

Comme nous l'avons noté, les éventuelles congruences dans les représentations que nous avons identifiées ne couvrent cependant pas l'ensemble du questionnement autour des représentations des enseignants. Certains des scores moyens dans les évaluations des langues sont d'ailleurs relativement peu homogènes (l'écart-type pouvant monter jusqu'à 1,4 pt pour certaines paires d'adjectifs), et le cas du portugais, avec lequel nous avons conclu la présentation de la dimension représentative des langues, pousse lui aussi à approfondir l'analyse. Quels peuvent être les facteurs qui mènent à une forme de variation dans les représentations? Qu'est-ce qui peut déterminer que certains trouvent le suisse allemand "chantant" et d'autres l'évaluent comme étant "très dur"? Comment se fait-il que le portugais n'appelle – *a priori* – à aucun stéréotype alors qu'il n'a pas plus de raisons qu'une autre langue de susciter l'indifférence?

Nous avons évoqué, dans la première partie de cet article, le fait que les parcours individuels et les expériences personnelles étaient en partie constitutifs des représentations de chaque individu. Il est donc intéressant d'examiner dans quelle mesure ces traits de trajectoires biographiques peuvent modifier les conceptions figuratives et/ou évaluatives envers les langues. On peut en effet légitimement penser que le parcours d'apprentissage/acquisition, la formation universitaire ou même l'expérience dans l'enseignement peuvent changer la façon dont un enseignant se représente la langue qu'il enseigne ou les autres.

À titre d'exemple, nous allons examiner ici uniquement en quoi le niveau de maîtrise (c'est-à-dire la maîtrise "fonctionnelle" au sens des compétences utilisables "dans le but de communiquer" évoquées par le CECR) modifie les représentations, puisque c'est l'un des traits biographiques qui s'est avéré être le plus significatif. En effet, un enseignant aura, à propos d'une langue qu'il maîtrise bien, une représentation différente de celles qu'il aurait d'une autre qui lui serait totalement étrangère. Pour ce faire, nous pouvons examiner les productions et les évaluations des participants se prononçant sur une langue qu'ils ne maîtrisent pas du tout (c'est-à-dire avec laquelle ils ont indiqué, dans le questionnaire – même si c'est surprenant – n'avoir "jamais eu de contact", n=111) en regard de celles des participants se prononçant sur une langue qu'ils indiquent maîtriser au niveau C2 (n=123), toutes langues confondues. Pour minimiser l'impact qu'aurait la trop forte présence d'une langue ou d'une autre dans les données, nous avons exclu les productions concernant le français de cette analyse.

On peut ainsi voir que la dimension figurative des représentations est impactée par la maîtrise, puisque le niveau indiqué change la teneur des concepts cités pour une langue (première tâche):

Jamais	C2
difficile/difficulté (13)	belle/beauté (17)
chantante (12)	internationale (12)
incompréhensible/incompréhension (9)	utile (10)
Brésil (8)	culture (8)
éloignée/lointaine/différente (5)	easy/facile (8)
moche/pas belle (5)	mélodieuse/musicale (8)
amis/amigo/amico (4)	vacances/voyage (8)
chaleur (4)	difficile/difficulté (7)
curieuse/drôle (4)	maternelle/natale (7)
dialecte (4)	famille (6)
dure/pas mélodieuse (4)	littérature (6)
Lisboa/Lisbonne (4)	riche (6)
soleil (4)	Shakespeare (6)
utile (4)	enseigner/enseignement/école (5)

Table 2 – **Concepts les plus fréquemment cités pour les langues non maîtrisées et celles maîtrisées au niveau C2** (*entre parenthèses: nombre d'occurrences*)

Même si la nature des concepts évoqués ici sont teintés des langues qui sont fortement représentées parmi celles "non maîtrisées" (on pensera au portugais, qui amène par exemple les termes "Brésil" ou "Lisboa/Lisbonne") ou au contraire bien maîtrisées (le français ayant été exclu, l'anglais est malgré tout dominant dans ce dictionnaire et mène au concept "international", par exemple), on peut distinguer plusieurs contrastes intéressants.

Par exemple, parmi les concepts évoqués au sujet d'une langue non maîtrisée, on trouve en tête la "difficulté", mais jamais le mot "facile" – alors que dans les langues très bien maîtrisées, les deux existent.

De la même façon, on peut voir que les langues qui sont moins familières aux participants se traduisent également par des termes tels que "incompréhension", "éloignée", "moche" ou "curieuse" – alors que c'est plutôt la "beauté", "l'utilité" et la "culture" qui sont mis en avant pour les langues maîtrisées. Ces dernières suscitent cependant moins de références directement socioculturelles (noms de villes, de pays, de nourriture), mais renvoient plus facilement au cadre scolaire, ce qu'on voit notamment par la présence régulière de termes tels que "école" ou "enseignement" – d'ailleurs peu surprenants puisqu'on peut aisément s'attendre à ce qu'une langue bien maîtrisée par un enseignant soit également celle qu'il enseigne et évoque directement ce cadre.

Finalement, on voit aussi la présence de termes liés à la littérature (par le mot "littérature" lui-même ou "Shakespeare" pour les langues maîtrisées au niveau C2), alors que cette dimension ne se retrouve pas dans les concepts évoqués par les participants au sujet de langues qu'ils ne maîtrisent pas. C'est en revanche l'inverse pour les aspects oraux qui y sont, eux, beaucoup plus visibles (notamment par les termes "chantante" ou au contraire "dure/pas mélodieuse").

La différence entre les représentations au sujet d'une langue que l'on ne maîtrise pas et celle qui entoure une langue qui nous est inconnue se retrouve aussi dans la dimension évaluative. On voit en effet que les enseignants ne jugent pas – toujours selon les sept échelles présentées ci-dessus et toujours en excluant le

français – la/les langue(s) qu'ils indiquent maîtriser au niveau C2 de la même façon que celle(s) qui leur est/sont inconnue(s):

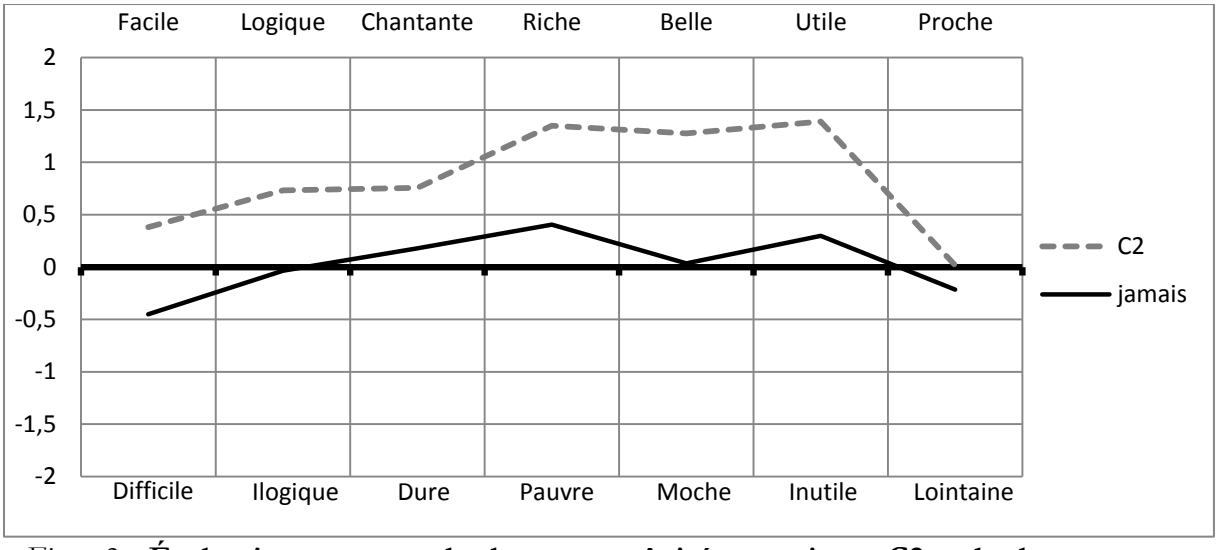

Figure 2 – **Évaluation moyenne des langues maîtrisées au niveau C2 et des langues avec lesquelles les participants n'ont jamais eu de contact sur les sept échelles du différentiateur sémantique**

On voit en effet que les personnes évaluant une langue dans laquelle ils indiquent avoir un niveau de maîtrise conséquent offrent globalement une évaluation nettement plus positive de cette langue que leurs pairs "débutants", dont l'évaluation est nettement plus neutre.

La maîtrise semble avoir un impact particulièrement fort dans le jugement d'une langue comme étant "riche", "belle" et "utile", même si on voit une différence sur toutes les échelles d'évaluation. Un test ANOVA confirme ici aussi que ces différences sont statistiquement significatives (seule l'évaluation sur la paire "proche/lointaine" n'est pas significativement impactée).

Au-delà de cela, on remarque aussi que les jugements évoqués par les participants se prononçant sur une langue qu'ils ne maîtrisent pas du tout (soit la ligne "jamais" dans la figure 2) sont non seulement moins positives, mais surtout plus neutres. On retrouve donc ici ce qui nous avait été suggéré par l'évaluation du portugais: une langue globalement peu maîtrisée suscite en général un positionnement moins radical qu'une autre langue avec laquelle un enseignant entretiendrait un rapport plus étroit, de par son parcours.

En somme, même s'il ne faut pas oublier que les termes produits dépendent en grande partie de la langue dont il est question, certains traits de représentation sont plutôt présents lorsque les enseignants s'expriment sur une langue qui leur est familière, au contraire des langues qu'ils maîtrisent moins. Que ce soit parce qu'ils sont plus positifs ou au contraire moins engagés, qu'ils mettent en avant une dimension figurative plutôt qu'une autre, les discours dans les salles de classes au sujet de "leur" discipline ou d'une langue qu'ils maîtriseraient bien ont donc des chances de différer de ceux qu'ils tiendraient à propos d'autres langues. Il n'en reste également pas moins que, comme nous l'avons vu *supra*, les éventuelles variations des représentations au sujet d'une langue ou d'une autre qui tiendraient à des

facteurs comme la maîtrise (ou comme, nous les avons évoqués, la langue maternelle, le mode d'acquisition/apprentissage ou encore les choix de formation) rentreront toujours en résonnance – ou au contraire en dissonance – avec certaines idées communément partagées au sujet des langues en question. Ainsi, un enseignant qui maîtrisera très bien l'allemand et aura – peut-être – tendance à trouver cette langue plutôt "belle" se retrouvera-t-il en porte-à-faux du message collectif voulant qu'elle est généralement peu associée à une quelconque "beauté".

Les représentations des langues: un obstacle?

Comme nous venons de le montrer, les représentations au sujet des langues peuvent autant être stéréotypées et partagées dans le discours commun que construites au fil d'un parcours très individuel. Nous avons également relevé que les idées et jugements associés aux langues peuvent varier très fortement d'une langue à l'autre. Les représentations des langues forment donc un ensemble de conceptions extrêmement complexes et, même si elles sont d'une certaine façon nécessaire à chacun pour se positionner dans le panorama linguistique, elles peuvent constituer un obstacle à plusieurs niveaux, particulièrement si on les analyse dans le champ actuel de l'enseignement des langues étrangères.

Le premier constat que nous pouvons faire après ce que nous venons de dire est celui de la variation individuelle et de la diversité. Que cela représente un obstacle ou soit au contraire compris comme un avantage, il paraît important d'être conscient que les trajectoires individuelles des enseignants – même ceux d'une même langue – amèneront forcément ces derniers à présenter "leur" discipline de façon distincte et que si on tient compte des parcours particuliers des uns et des autres il est impossible de concevoir une représentation totalement homogène de la langue enseignée – si tant est que cela est souhaitable. Même s'il s'agit ici plus d'un constat que d'un obstacle à surmonter, il est important non seulement que les enseignants acceptent cette diversité mais aussi que les décideurs, concepteurs de manuels ou de programme(s) d'enseignement des langues étrangères gardent à l'esprit que leurs propres conceptions et idées à propos de l'une ou l'autre des langues dont il est question peuvent entrer en conflit avec celles de ceux qui seront supposés les mettre en pratique.

D'un autre côté, nous avons également mis en avant l'ancrage social fort de certains traits de représentation et la dimension stéréotypée de certaines des images renvoyées par une langue ou une autre. Or, ces stéréotypes dépassent largement le cadre scolaire mais font écho à des positionnements sociaux forts et surtout très contextualisés – les différentes langues que nous avons analysées ici ne renverront certainement pas la même image si on interroge des enseignants britanniques, belges, alsaciens, ou même originaires d'une région bilingue de la Suisse (les rapports de l'UNESCO, 1995, montrent bien ces contrastes). Les représentations des uns et des autres peuvent donc constituer un défi personnel conséquent pour un enseignant qui souhaiterait enseigner sa langue dans un contexte différent, puisqu'il devra certainement remettre certaines de ses conceptions en question. De la même façon, il sera peut-être inopportun pour les uns ou les autres d'utiliser un

manuel destiné à un public précis (d'une région donnée, ou d'un groupe social défini) tant il peut éventuellement véhiculer une image distincte de celle qui est pertinente pour l'enseignant ou le programme qu'il poursuit.

Le plus conséquent de ces obstacles est cependant le plus contemporain, puisqu'il touche directement à la mise en place des approches plurilingues. Si on considère en effet, comme le notent Coste, Moore & Zarate, que:

il n'y a pas [dans la maîtrise de plusieurs langues] superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (2009: 11)

et qu'on cherche ainsi à décloisonner les enseignements linguistiques, il est évident que les représentations des langues peuvent constituer une barrière qu'il faut encore s'appliquer à franchir. Que ce soit parce que ces différentes langues sont précisément considérées comme étant très différentes et qu'elles sont présentées à travers des prismes distincts qui rendent difficile les approches transversales (rares sont ceux qui osent, par exemple, travailler sur la dimension "chantante" de l'allemand, ou parler de la place internationale du français comme ils le feraient pour l'anglais), ou simplement parce qu'on constate qu'un enseignant sera souvent plus positif face à "ses" langues qu'envers les autres, il existe dans la sphère représentationnelle plusieurs idées fortement ancrées qui mériteraient une attention soutenue avant d'attendre de chaque enseignant qu'il favorise concrètement la transversalité des enseignements linguistiques.

Conclusion

Il est évident que les représentations du savoir disciplinaire tel que nous les avons esquissées dans cet article ne sont qu'une fraction des idéologies qui entourent l'enseignant, et qu'il peut paraître illusoire de vouloir leur porter toutede l'attention que mérite la profession. En plus, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, les représentations (que ce soient celles des langues ou d'autres objets dans et hors du cadre scolaire) sont d'une certaine manière nécessaires puisqu'elles contribuent à structurer l'environnement dans lequel évoluent les enseignants et les apprenants. Il est cependant indispensable d'avoir non seulement conscience de leur existence mais du rôle de chacun – décideur, didacticien ou encore enseignant – dans leur transmission, et des difficultés qu'elles peuvent poser à la mise en place de projets qui pourraient constituer un progrès dans la pratique.

Comme le suggéraient déjà les programmes liés au *Language Awareness* et plus spécifiquement au *Teacher Language Awareness* (Hawkins, 1984), une des approches possibles à cette conscientisation serait d'encourager tous les acteurs impliqués, les enseignants mais aussi, pourquoi pas, les élèves ou les didacticiens, à "questionner ce qui nous paraît comme acquis" (Hawkins 1984: 4) et à faire émerger à différents niveaux non seulement les positions communes et partagées pour expliciter le poids qu'elles peuvent prendre mais également susciter chez chacun la réflexion individuelle. Que ce soit dans les salles de classe, au cours de rencontres ou dans la

formation des enseignants de langues étrangères, les occasions de donner de la voix aux représentations et aux conceptions individuelles plutôt que de les passer sous silence sont nombreuses et permettraient certainement d'aider à surmonter certaines des barrières qui existent aujourd'hui.

Références bibliographiques

ABRIC, JEAN-CLAUDE. 1994. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. *Structures et transformations des représentations sociales*. GIUMELLI, CHRISTIAN (dir.). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 23-83.

ALLAL, LYDIA & CLAIRETTE DAVAUD. 1978. Attitudes des élèves du cycle d'orientation de Genève à l'égard de l'apprentissage de l'allemand. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*. Genève: Université de Genève.

ANDREWS, STEPHEN. 2007. *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.

ARAUJO E SÁ, MARIA HELENA & ALEXANDRA SCHMIDT. 2008. The awareness of language prestige: the representations of a Portuguese community on *important* languages. *Pratiques, représentations et interventions*. CANDELIER, MICHEL, GINA IOANNITOU, DANIELLE OMER, & MARIE-THÉRÈSE VASSEUR (dirs.), 100-114.

BEACCO, JEAN-CLAUDE. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.

BÜCHI, CHRISTOPHE. 2001. *Mariage de raison. Romands et Alémaniques: une histoire suisse*. Carouge: Zoé.

CALLAGHAN, PETER, GAIL MOLONEY & DUNCAN BLAIR. 2012. Contagion in the representational field of water recycling: informing new environment practice through social representation theory. *Journal of community & Applied Social Psychology* 22, 20-37.

CANDELIER, MICHEL & GISELA HERMANN-BRENNECKE. 1993. Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France. Paris: Didier.

CASTELLOTTI, VÉRONIQUE, DANIEL COSTE & DANIÈLE MOORE. 2001. Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode.* MOORE, DANIÈLE (dir.). Paris: Collection Crédif, 101-131.

CASTELLOTTI, VÉRONIQUE & DANIÈLE MOORE. 2002. *Représentations Sociales des Langues et Enseignements*. Etude de référence. Division des politiques linguistiques, direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur – DGIV. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2007. *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF).* Graz: Centre Européen des Langues Vivantes.

COSTE, DANIEL, DANIÈLE MOORE & GENEVIÈVE ZARATE. 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes.* Strasbourg: Conseil de l'Europe.

DABÈNE, LOUISE. 1997. L'image des langues et de leur apprentissage. MATTHEY, MARINETTE (dir.). *Les langues et leurs images.* Neuchâtel: IRDP.

DE PIETRO, JEAN-FRANÇOIS. 1994. Une variable négligée: les attitudes. *Education et Recherche* 1*,* 89-107.

DE ROSA, ANNAMARIA. 1988. Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale. *Connexions* 51*,* 27-50.

DI GIACOMO, JEAN-PIERRE. 1986. Alliance et rejets intergroupes au sein d'un mouvement de revendication. *L'étude des représentations sociales.* DOISE, WILLEM, & AUGUSTO PALMOMARI (dirs.). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 118-138.

DOISE, WILLEM, ALAIN CLEMENCE & FABIO LORENZI-CIOLDI. 1992. *Représentations sociales et analyses de données.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

ÉCALLE, JEAN. 1998. L'école: un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue française de pédagogie* 122, 5-17.

ELMIGER, DANIEL & SABINE FORSTER. 2005. *La Suisse face à ses langues. Histoire et politique du plurilinguisme. Situation actuelle de l'enseignement des langues.* Neuchâtel: IRDP.

GHIRALDELO, CLAUDETE. 2006. Representacões de línguas e formacão de professores. *Formacão do professional docente: contribuicões de pesquisas em Linguística Aplicada.* RICARDO DE CASTRO, SOLANGE TERESINHA & ELISABETH RAMOS DA SILVA (dirs.). Taubaté, SP: Cabral Editora et Livraria Universitaria, 247-261.

GILLY, MICHEL. 1989. Les représentations sociales dans le champ éducatif. *Les représentations sociales.* JODELET, DENISE(dir). Paris: Presses Universitaires de France, 383-406.

GOLDMAN, JEAN-PHILIPPE. 2006. *On ne voit bien qu'avec le cœur. Hommage multilingue au Petit Prince.* Base de données accessible en lignes d'extraits de l'œuvre de St-Exupéry dans plus de 140 langues: http://www.unige.ch/lettres/linguistique/prince.

GRIN, FRANÇOIS. 1999. *Compétences et récompenses: la valeur des langues en Suisse.* Fribourg: Éditions Universitaires de Fribourg.

GRIN, FRANÇOIS, DAGMAR HEXEL & IRÈNE SCHWOB. 2006. *L'anglais pour tous au Cycle d'orientation: Le projet "GECKO".* Genève: Service de la recherche en éducation.

HAWKINS, ERIC. 1984. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

HOUDEBINE-GRAVAUD, ANNE-MARIE (dir.). 2003. *L'imaginaire linguistique*. Paris: L'Harmattan.

HOUSSAYE, JEAN. 1988. *Le triangle pédagogique: Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Bern: Peter Lang.

JODELET, DENISE. 1989. Représentations sociales, un domaine en expansion. *Les représentations sociales*. JODELET, DENISE (dir). Paris: Presses Universitaires de France, 47-78.

MARTINET, ANDRE. 1974. *Le français sans fard*. Paris: Presses Universitaires de France.

MATTHEY, MARINETTE (dir.) 1997. *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP.

MOLINER, PASCAL. 1996. *Images et représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

MOORE, DANIÈLE. 2001. Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*. MOORE, DANIELE (dir.). Paris: Collection Crédif, 7-20.

MOSCOVICI, SERGE. 1961. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

MULLER, NATHALIE. 1998. *L'allemand, c'est pas du français!* Neuchâtel: IRDP.

MULLER, NATHALIE & JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO. 2001. Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*. MOORE, DANIELE (dir.). Paris: Collection Crédif, 52-64.

OSGOOD, CHARLES EGERTON, GEORGE SUCI & PERCY TANNENBAUM. 1971. *The measurement of meaning* (8th printing). Urbana, Chicago, London: University of Illinois Press.

PERREFORT, MARION. 1997. Et si on hachait un peu de paille? Aspects linguistiques des représentations langagières. *Tranel* 27, 51-62.

PERREGAUX, CHRISTIANE. 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.

PETITJEAN, CÉCILE. 2009. *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse de Doctorat. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.

PY, BERNARD. 2004. Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages* 154, 6-19.

SCHWARZ, ALEXANDER, MINOO SHAHIDI & CHRISTINA CUONZ. 2006. La belle et la Bête: Jugements esthétiques en Suisse romande et alémanique sur les langues. *Cahiers de l'ILSL* 21. Lausanne: Université de Lausanne.

SHULMAN, LEE. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57: 1, 1-21.

UNESCO (dir.). 1995. *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues.* Paris: Commission française pour l'UNESCO.

WIDDOWSON, HENRY. 2002. Language Teaching: defining the subject. *Language in Language Teacher Education*. TRAPPES-LOMAX, HUGH & GIBSON FERGUSON (dirs.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 67-81.

WOKUSCH, SUSANNE. 2008. Didactique intégrée des langues: la contribution de l'école au plurilinguisme. *Babylonia, revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues* 1 *(La didactique intégrée des langues: expériences et applications)*, 12-14.

Résumés / Abstracts

Grammaire et représentations: un éclairage précieux
Grammar and representations: a valuable insight?
Françoise ABDEL FATTAH

Résumé

Dans le contexte socioculturel et socioéducatif de l'université Paris Sorbonne Abou Dhabi, la grammaire est souvent perçue comme une succession de règles à assimiler afin de les appliquer dans des exercices, l'objectif central étant la gratification par la note. Pour ce public apprenant, majoritairement arabophone, issu d'une culture éducative où l'apprentissage par coeur est privilégié, la grammaire constitue un enseignement incontournable et réputé difficile à l'instar de la grammaire de l'arabe. L'enseignant de FLE est donc confronté à un défi majeur: faire concevoir la grammaire du français comme un outil permettant d'accéder au sens, conjointement et au même titre que le vocabulaire. Dans cette perspective, le passage par l'étude des représentations offre un éclairage précieux.

Mots-clés: représentations; grammaire; culture éducative; didactique du FLE.

Summary

In the sociocultural and socioeducational context of Paris Sorbonne University Abu Dhabi, grammar is often perceived as a succession of rules to be assimilated in order to apply them in exercises, the central aim being gratification through marks. For this learning public, mostly Arabic, from an educational culture where rote learning is privileged, grammar is deemed indispensable and as difficult as that of Arabic. FFL teachers are facing a major challenge: to design French grammar as a tool for access to meaning, jointly and alongside vocabulary. In this perspective, a passage through the study of representations provides valuable insight.

Keywords: representation; grammar; educational culture; FFL didactics

Arrêt interculturel sur images:
les représentations en classe de français langue seconde
Intercultural reflection based on images:
representations in the French as a second language classroom
Valérie AMIREAULT

Résumé

Cet article propose une réflexion sur l'importance de l'exploitation des représentations culturelles des apprenants en didactique des langues-cultures. Il s'attache d'abord à certains éléments théoriques en lien avec les représentations, puis présente les faits saillants d'un projet de recherche visant à identifier les représentations culturelles d'apprenants adultes du français langue seconde en contexte d'intégration linguistique et sociale à Montréal (Québec, Canada). Au total, 28 apprenants ont participé à ce projet qui propose une démarche didactique concrète afin d'exploiter les représentations culturelles en classe, allant de la découverte de ses propres représentations à leur justification, puis à la réflexion par le biais de comparaisons et d'analyses. L'analyse des données recueillies montre les nombreux bénéfices de la mise en œuvre d'un espace de discussion de ces représentations, tant au niveau interculturel que linguistique.

Mots-clés: représentations culturelles; didactique de l'interculturel; enseignement du français langue seconde.

Abstract

This article reflects on the importance of addressing cultural representations in the teaching of languages and cultures. First, it focuses on some theoretical elements related to representations, and then presents highlights of a research project aiming to identify the cultural

representations of adult learners of French as a second language in a context of linguistic and social integration in Montreal (Quebec, Canada). A total of 28 students participated in the project, which proposes a concrete didactic approach to discuss cultural representations in the language classroom. The teaching sequence targets the discovery of the students' own representations as well as their justification and reflection through comparisons and analyses. Data analysis shows the various benefits of implementing a space for discussion of these representations, at both the intercultural and the linguistic level.

Keywords: cultural representations; intercultural learning and teaching; teaching French as a second language.

Souvenirs et croyances sur les langues et leur apprentissage chez des futurs enseignants en formation

Students' memories and beliefs on languages and their learning during their initial pre-service training

Séverine BEHRA & Dominique MACAIRE

Résumé

Au terme de leur formation initiale de professeurs des écoles, les étudiants de master Meef 1er degré enseigneront une langue étrangère, sans pour autant en être des "spécialistes". Notre contribution présente un dispositif expérimental de formation initiale mettant des étudiants généralistes issus de divers parcours de formation universitaire en situation de réflexion sur des notions liées à l'enseignement-apprentissage des langues et aux enjeux du langage, dans l'objectif de faire émerger leurs croyances et de contribuer à lever quelques obstacles en formation.

Nos observations et les traces discursives recueillies conduisent à identifier parmi les tâches proposées celles qui s'avèrent les plus favorables à la conscientisation de croyances adossées aux propres biographies langagières des étudiants ainsi qu'au contexte de l'organisation apprenante. Nous analyserons ici, en particulier, la manière dont quelques croyances émergent, sont objectivées et ancrées à l'occasion d'une tâche précise.

Nos premiers constats montrent l'interrelation entre une conception restrictive du plurilinguisme, en l'occurrence cumulative, et de réelles difficultés à envisager une approche davantage "inclusive" des langues. Les étudiants restent attachés aux approches "intégratives", voire pour certains "assimilatives", de la diversité. Même s'ils n'y ont pas été confrontés en formation, les étudiants font référence à un modèle essentiellement behavioriste de l'enseignement-apprentissage des langues largement dissocié des usages de celles-ci ainsi qu'à une conception structuraliste de l'objet langue, tout autant qu'à des préconisations peu opérationnelles pour la gestion de la diversité langagière et culturelle au sein d'une classe du 21e siècle.

Mots-clés: représentations; plurilinguisme; professionnalisation; école primaire.

Abstract

At the end of their initial pre-service training, students enrolled in a Master's degree for primary school education will be teaching a foreign language even though they aren't language specialists. This paper outlines an experimental programme during their master's degree designed to encourage these students from different disciplinary backgrounds to reflexively think about the notions involved in teaching and learning languages, the aim being to confront them with their beliefs and reduce a number of potential obstacles in their training.

Observations and feedback help to identify the tasks that are most conducive to raising awareness of beliefs arising from the students' individual language experiences as well as the educational context. The purpose of this paper is to analyse how certain beliefs emerge, are objectified and situated during specific tasks.

Initial results show the relationship between a restrictive conception of multilingualism, viewed as cumulative, and substantial difficulties in adopting an "inclusive" approach to languages. The students cling to an "integrative" or even "assimilative" approach to diversity, and largely dissociate language from the uses to which it may be put. They also tend to conceive of language teaching and learning as an essentially behaviourist construct, and language itself within a structuralist paradigm, even though these do not feature in their own training. This vision is at odds with current views of linguistic and cultural diversity within the 21st century classroom.
Keywords: beliefs; multilingualism; teacher education; primary-school teaching and learning.

Représentations stéréotypées dans le discours des futurs enseignants: modes d'occurrence et de négociation

Stereotypical representations in future teachers' talk: occurrences and negotiation

Vera DELORME & *Laura NICOLAS*

Résumé

Cette contribution se base sur l'analyse du discours produit par les étudiants de master FLE dans le cadre d'un cours expérimental, comprenant la conception de séquences pédagogiques en petits groupes, la mise en pratique des séquences en classe et une séance de visionnage collectif des extraits des séquences filmées. L'analyse du discours produit par les étudiants lors de cette séance permet de dégager plusieurs références à une doxa didactique qu'ils évoquent afin de justifier l'action en cours de visionnage. Les représentations stéréotypées sont ainsi verbalisées par les étudiants – par exemple à travers l'usage de termes savants ou par des énoncés d'un devoir-faire – et confrontées à la réalité perçue. Cette confrontation donne lieu à des échanges permettant aux étudiants de se positionner par rapport à la norme et, dans certains cas, de s'autoriser à sortir du cadre des représentations convenues.

Mots-clés: représentation; agir professoral; pensée enseignante; auto-confrontation; formation de formateurs.

Abstract

This paper aims at analyzing students' interactions in a master's course in French as a foreign language. These discussions take place in the final session of the class – subsequent to the students preparing their own lesson plans and having given their first French courses – and are based on the viewing of the video recordings of their first teaching experiences. Through an analysis of the discourse they produce while watching the videos, we found that they tend to refer to a "didactic doxa" which seems to help them explain their teaching practices. Students' stereotypical representations about their future profession are made apparent through the way they use academic terminology or by terms implying obligation. A negotiation of these representations appears throughout the group discussion, which enables students to compare their own practice in relation to the "norm" and, in certain cases, to allow themselves to deviate from conventional representations.

Keywords: representation; teacher's action; teacher's thought; stimulated recall; teachers' training.

La place de l'ethnicité au sein du champ de l'enseignement/apprentissage du français
Ethnicity in the field of education/learning of French as a foreign language
Salima EL KAROUNI

Résumé

Le champ de la didactique du français est structuré selon des repères sociolinguistiques qui sont corrélés avec le facteur de l'immigration. Or ce facteur peut être problématique pour deux raisons au moins: il peut être associé à des représentations qui sont stéréotypées et il n'est plus un élément indicatif d'un niveau en langue française dans le contexte scolaire contemporain. La référence aux origines migratoires pour établir des choix didactiques rend difficile l'occultation des origines des élèves. Ce type de classification renvoie ainsi à des représentations sociales en lien avec l'ethnicité.

*Mots-clés***:** représentations sociales; immigration; enseignement du français; catégories didactiques; prophéties auto-réalisatrices.

Abstract

The field of French didactics is structured according to sociolinguistic marks which are linked to the immigration factor. This factor can be problematic for at least two reasons: it can be associated to representations that are stereotyped and it is no longer indicative of a skill level in the French language in the contemporary school system. By referring to migratory origins to establish teaching/didactic policies, it is difficult to conceal the pupils' origin. This type of classification relates to social representations that are linked to ethnicity.

Keywords: social representations; immigration; teaching French; didactic categories; self-fulfilling-prophecy.

Les langues océaniennes et le-s plurilinguisme-s
Languages and plurilingualism in Oceania
Véronique FILLOL

Résumé

Dans cette contribution, je synthétise un questionnement sociodidactique dans un contexte multilingue et postcolonial: celui de la Nouvelle-Calédonie. J'envisage les représentations sur les langues océaniennes comme un obstacle à la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle à l'école calédonienne. J'examine aussi les conceptions de l'éducation bi/plurilingue qui circulent en contexte scolaire et plus généralement dans l'Outre-mer français. Modifier les représentations sur les langues minorées représente dès lors un défi et un objectif formatif.

Mots-clés: représentations sociolinguistiques; langues océaniennes; enseignement bi/multilingue; sociodidactique.

Abstract

This paper questions, through sociodidactic lenses, the multilingual and postcolonial context proper to New Caledonia. Social representations of Oceanian languages will be considered here as an obstacle to understanding linguistic and cultural diversity within Caledonian schools. Regarding schools (local and French overseas territory), how is bilingual/plurilingual education perceived? Changing social representations on under-valued languages is as much a challenge as it is a formative aim.

Keywords: sociolinguistic representations; Oceanian languages; bi/multilingual teaching; sociodidactics.

Les représentations sociales: éléments théoriques et applications possibles à la didactique des langues et cultures
Social representations, some theoretical data and possible applications in language and culture teaching
Noëlle GROULT

Résumé

Depuis sa formulation en 1961, par le psychologue social français Serge Moscovici, la théorie des représentations sociales n'a cessé de prendre de l'importance. Après ses débuts dans le domaine de la psychologie sociale, elle s'est rapprochée d'autres disciplines et se trouve maintenant à l'intersection de plusieurs d'entre elles, comme l'ethnographie, l'anthropologie et la linguistique. Nous présenterons la théorie, ses origines et les auteurs qui ont inspiré Moscovici. Nous exposerons les caractéristiques des représentations: leurs fonctions, leurs dimensions, leur formation et nous donnerons quelques pistes d'utilisation de la théorie en didactique; comment réfléchir, découvrir et travailler sur les stéréotypes, préjugés et croyances avec les professeurs et les étudiants.

*Mots-clés***:** représentations; Serge Moscovici.

Abstract

The French social psychologist Serge Moscovici set out the theory of social representations in 1961, and it has been expanding ever since. At first, it was used only in social psychology research but then it got closer to other disciplines and it is now at the crossroads of many of them, such as ethnography, anthropology and linguistics. We will present the theory, its origins and some authors who inspired Moscovici. We will explain the main features of representations: their functions, their components, their creation and we will give some clues as to how to make use of the theory for language teaching; how to discover and think about stereotypes, prejudices and beliefs with teachers and students.

Key words: social representations; Serge Moscovici.

La culture pour mieux rencontrer l'Autre? Mythes et réalités
Culture as a means to better understand the other: myths and facts
Véronique LEMOINE-BRESSON & Virginie TRÉMION

Résumé

L'article s'inscrit dans l'étude de la construction des représentations culturelles dans des situations d'enseignement-apprentissage en langue. Dans ce cadre, nous nous sommes intéressées, d'une part, aux enseignants du primaire qui imposent aux élèves des représentations culturelles figées sur l'Autre et sur soi, et, d'autre part, aux discours d'étudiants sur ces dernières. Le croisement de deux études réalisées dans des contextes scolaires et universitaires nous offre une perspective inédite sur la question de la place et du rôle des représentations culturelles dans la construction du rapport à autrui dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. Des éclairages sont apportés sur le rôle des co-constructions discursives dans l'élaboration de la croyance selon laquelle enseigner la culture de l'Autre permettrait de mieux le rencontrer.

Mots-clés: culture; discours; éducation; représentation; Soi et l'Autre.

Abstract

The aim of the article is to better understand the role of cultural representations in foreign language teaching and learning. In this context, three aspects have been studied. Firstly, a description of culture as a tool for understanding each other has been drawn on language teachers' and students' practices. Secondly, an analysis of the representation of culture, led by

crossing two studies in school and university contexts, offers a unique view to better understand the place and role of cultural representations in the teaching and learning of modern languages. Lastly, a reflection is conducted on the role of co-construction of discourses in the development of the belief that teaching people's culture would allow you to better meet them.

Key-words: culture; discourse; education; representation; the Self and the Other.

Représentations sociales de la réussite d'une leçon de langue
Teacher representations of a successful foreign language lesson
Slavka POGRANOVA, Béatrice BRAUCHLI, Daniel ELMIGER

Le présent article traite des représentations sociales d'enseignants des degrés primaire et secondaire du canton de Genève (Suisse) à propos d'une "bonne leçon" de langue (allemand/ anglais). La question de la définition d'une telle leçon interpelle par sa complexité: il y a les élèves, leurs caractéristiques, leurs facilités et difficultés d'apprentissage, leur motivation, les manuels, les programmes et les enseignant.e.s avec leurs préférences, leurs compétences, leur planification de la leçon et leur gestion des nombreux imprévus auxquels ils sont confrontés. En se basant sur le discours d'enseignants, majoritairement chevronnés et ayant une pratique régulière de l'enseignement des langues, nous proposons d'identifier les ingrédients d'une leçon considérée comme réussie et de montrer quels principes et valeurs guident les enseignant.e.s dans leurs pratiques déclarées.

Mots-clés: langues étrangères; réussite; bonne leçon de langue; représentations des enseignants.

The present article describes the representations of primary and secondary teachers in Geneva (Switzerland) as regards to a successful foreign language lesson (German/ English). Giving a definition of such a lesson remains difficult because of the complexity of the issue: on the one hand there are pupils, their characteristics, their abilities and difficulties to learn, their motivation, the course books, the curricula, etc., and, on the other hand the teachers with their preferences, competences, lesson plans and their ways of dealing with a number of unpredictable events happening in the classroom. Based on the discourse of teachers (mainly experienced, currently teaching foreign languages), we propose to identify the ingredients of a lesson considered as successful and to show which principles and values are at the heart of their declared teaching practice.

Key words: successful foreign language lesson; teacher representations.

Stéréotypes et variations dans les représentations de langues étrangères chez les enseignants
Stereotypes and variation in teachers' representations of foreign languages
Eva WALTERMANN

Résumé

Cet article vise à mettre en lumière les représentations sociales entourant différentes langues, exprimées par des enseignants de langues étrangères du canton de Genève (Suisse) et à souligner quelques obstacles que ces représentations peuvent poser. Par une recherche menée auprès d'un échantillon de plus de cent enseignants, il offre un panorama des idées courantes – autant dans leurs dimensions figuratives qu'évaluatives – qu'ils expriment au sujet des langues qui les entourent. Cette enquête qui s'articule ainsi en deux parties – l'une par une association lexicale, l'autre par des jugements sur des échelles de valeur – montre certains éléments centraux des représentations en question et souligne également l'importance du parcours biographique individuel des enseignants dans les variations de ces représentations.

Mots-clés: représentations; jugement; stéréotypes; savoir disciplinaire; langues étrangères; enseignement des langues

Abstract

This article aims to highlight the social representations surrounding different languages, as elicited from foreign language teachers in the canton of Geneva (Switzerland), and at underlining some obstacles that these representations may present. Through a study conducted on a sample of over 100 teachers, it offers a panorama of ideas in circulation – both in their figurative and their evaluative dimensions – about the languages in their environment. This study which unfolds in two parts – through a lexical association task and then an assessment of languages on different value scales – shows some central elements of the representations in question, and uncovers the importance of teachers' individual biographies in the variation of these representations.

Keywords: representations; judgement; stereotypes; disciplinary knowledge; foreign languages; language teaching.