



HAL
open science

Stéréotypes et variations dans les représentations de langues étrangères chez les enseignants

Eva Waltermann

► **To cite this version:**

Eva Waltermann. Stéréotypes et variations dans les représentations de langues étrangères chez les enseignants. *Etudes en didactique des langues*, 2017, Représentations & stéréotypes, 28, pp.162-184. hal-04044831

HAL Id: hal-04044831

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04044831v1>

Submitted on 24 Mar 2023

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

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

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'Abrieu, 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 PEPELF¹, 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 résonance 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'autres 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-moche⁴, facile-difficile, chantante-dure, logique-illogique, riche-pauvre, utile-inutile et proche du français-lointain. 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) école (12) belle (10) dure/dureté (9) Berlin (6) littérature (6) logique (6) rigueur/rigoureuse (6) Goethe (5) précise/précision (5) riche/richesse (5) structure/structurée (5) travail (5)	mondiale/internationale (18) belle/beauté (15) Shakespeare (12) easy/facile (10) utile/useful (10) globale/universelle (9) vacances/voyage (8) culture (6) London/Londres (6) amour (5) littérature (5)	chantante (25) belle/beauté (19) vacances/voyage (13) ensoleillée/soleil (10) mélodieuse/musicale (10) sphaghetti/pizza/pasta (10) Roma/Rome (9) culture (6) manger/nourriture (6) agréable (5)

espagnol	suisse-allemand	portugais
vacances/voyage (15) ensoleillée/soleil (11) chaud/chaueur (9) chantante (9) mélodieuse/musicale (9) belle/beauté (7) facile (7) Amérique latine/du sud (6) utile (6)	difficile (16) dialecte (14) incompréhensible / incompréhension (12) amusant/drôle/rigolo (9) orale/parlée (8) gruezi (6) Suisse (6) Zurich (6)	Brésil (13) difficile/difficulté (11) chantante (9) fado (9) Lisboa/Lisbonne (9) immigration/immigré (8) obrigado/obrigadinho (8) bacalhau (7) 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 gymnasiales⁵. 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:

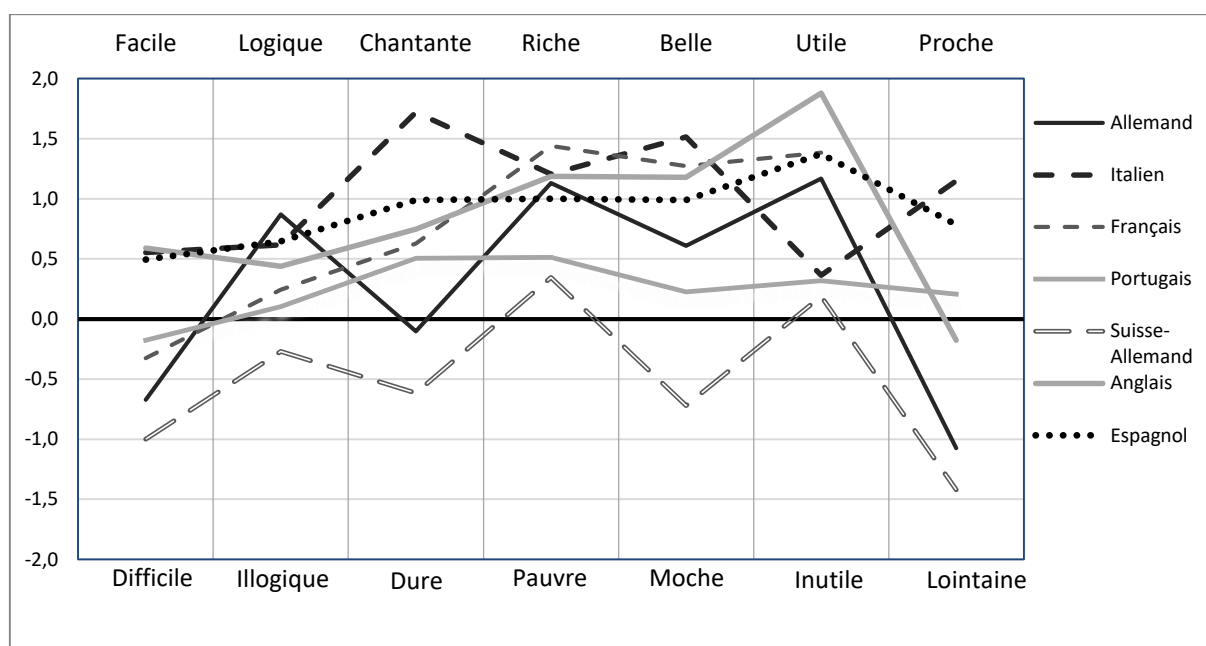


Figure 1 – Évaluation des langues sur les sept échelles du différenciateur sémantique

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 évaluations⁶. 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 transparait 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 directe 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):

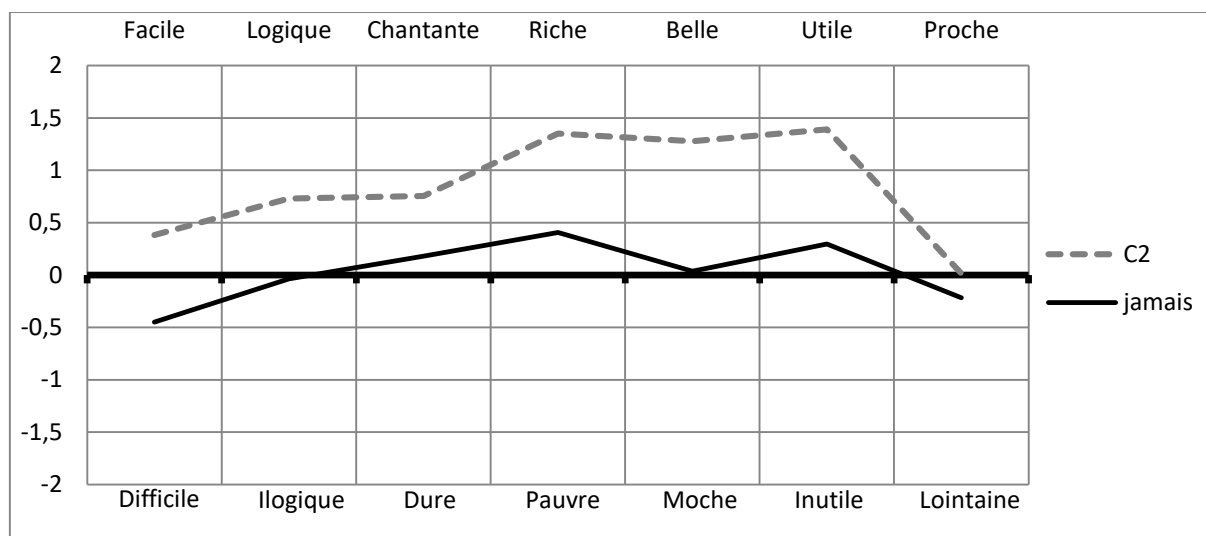


Figure 2 – Évaluation moyenne des langues maîtrisées au niveau C2 et des langues avec lesquelles les participants n'ont jamais eu de contact sur les sept échelles du différentiateur sémantique

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 résonance – 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 toute de 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 & DANIELÈLE 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, DANIELÈLE (dir.). Paris: Collection Crédif, 101-131.
- CASTELLOTTI, VÉRONIQUE & DANIELÈLE 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, DANIELÈ 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. Representações de línguas e formação de professores. *Formação do profissional docente: contribuições 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, DANIELE. 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.
- PETTJEAN, 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.