

## Représentations du savoir disciplinaire dans l'enseignement des langues étrangères: le cas des enseignants genevois

WALTERMANN, Eva

### Abstract

Cette thèse étudie les représentations que se font les enseignants de langues étrangères de leur savoir disciplinaire, en se concentrant particulièrement sur le contexte genevois. Elle part du principe que les enseignants exercent dans un cadre qui offre déjà plusieurs façons de concevoir la discipline enseignée, mais suggère aussi que leurs représentations sont liées aux parcours à travers lesquels ils/elles ont construit leurs savoirs. Dans la première partie, l'auteur examine quelles sont les représentations de la langue (ou des langues) autant dans les sphères scientifiques que sociétales ou méthodologiques. Cette première partie révèle par plusieurs exemples historiques ou contemporains que les représentations de l'objet linguistique ne sont pas univoques. Dans la seconde, plus empirique, elle esquisse le "portrait" que dressent les enseignants de langues étrangères de leur discipline, et examine dans quelle mesure les différentes variables biographiques influencent ces représentations, qui méritent d'être considérées davantage.

### Reference

WALTERMANN, Eva. *Représentations du savoir disciplinaire dans l'enseignement des langues étrangères: le cas des enseignants genevois*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2016, no. L. 858

URN : <urn:nbn:ch:unige-860431>

DOI : [10.13097/archive-ouverte/unige:86043](http://dx.doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:86043)

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:86043>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

FACULTÉ DES LETTRES

# **Représentations du savoir disciplinaire dans l'enseignement des langues étrangères: le cas des enseignants genevois**

## **Thèse**

Présentée à la  
Faculté des Lettres  
de l'Université de Genève  
pour obtenir le grade de  
Docteur ès Lettres

par

**Eva WALTERMANN**

Acceptée avec la mention "très honorable" par le jury:

Pr. Claire FOREL, directrice de thèse

Pr. Eric HAEBERLI, président du jury

Pr. Danièle MOORE, Simon Fraser University, Vancouver

Pr. John JOSEPH, University of Edinburgh

Pr. Fabio LORENZI-CIOLDI, FAPSE, Université de Genève

Dr. Daniel ELMIGER, Faculté des Lettres, Université de Genève

Jean-François DE PIETRO, IRDP – Neuchâtel

Genève, juillet 2016

Thèse n° 854



## Table des matières

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>9</b>
1. INTRODUCTION .....	10
1.1 <i>L'importance du savoir de l'enseignant</i> .....	10
1.2 <i>Frontières et limitations de la thèse</i> .....	12
1.2.1 L'oubli de l'élève .....	12
1.2.2 La distanciation des pratiques effectives.....	12
1.2.3 La portée locale des considérations évoquées .....	13
2. STRUCTURE DU TRAVAIL .....	13
<b>PREMIERE PARTIE .....</b>	<b>17</b>
<b>CHAPITRE 1: SAVOIRS ET TRAJECTOIRES INDIVIDUELLES .....</b>	<b>19</b>
1. DÉFINITION DES "CONNAISSANCES DISCIPLINAIRES" DANS L'ENSEIGNEMENT .....	20
2. LA LANGUE COMME SAVOIR DISCIPLINAIRE .....	22
2.1 <i>Une langue n'est pas construite par les scientifiques</i> .....	23
2.2 <i>Une langue n'est pas absolue</i> .....	23
2.3 <i>Une langue s'acquiert ou s'apprend</i> .....	24
2.3.1 Locuteurs natifs et savoir disciplinaire .....	26
2.4 <i>Connaissances, compétences et modes de construction</i> .....	27
2.4.1 Le mouvement du "Language Awareness" .....	29
3. TRAJECTOIRES DE CONSTRUCTION DES SAVOIRS.....	30
3.1 <i>Exemple empirique: Construction des savoirs chez les enseignants de langues étrangères débutant leur formation</i> .....	31
3.1.1 Méthodologie .....	32
3.1.2 Données des participants .....	33
3.1.3 Résultats .....	34
3.1.4 Etudes universitaires et littérature.....	36
3.2 <i>La place de l'expérience professionnelle</i> .....	37
4. UNE LANGUE? LA LANGUE? LES LANGUES?.....	38
4.1 <i>La didactique intégrée et la didactique du plurilinguisme</i> .....	38
5. CONCLUSION: FACTEURS DE VARIATION DANS LES PARCOURS.....	40
<b>CHAPITRE 2: SAVOIRS ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES.....</b>	<b>43</b>
1. UNE LANGUE, OBJET D'ENSEIGNEMENT ET DE REPRÉSENTATION .....	44
1.1 <i>Objets d'enseignement, objets de représentation</i> .....	45
1.2 <i>Représentations des langues</i> .....	46
2. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES .....	47
2.1 <i>La notion de "représentation"</i> .....	47
2.2 <i>Le champ des représentations sociales</i> .....	48
2.2.1 Les représentations sont structurées .....	49
2.2.2 Les représentations s'articulent autour de plusieurs dimensions .....	49
2.2.3 Les représentations sont un processus dynamique entre groupe social et individu .....	50
3. LA DIMENSION SOCIALE DES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT .....	51
3.1 <i>Dimension sociale des objets enseignés comme objets de représentations</i> .....	51
3.2 <i>la Transposition didactique</i> .....	52
4. CONCLUSION: TRANSPOSITION DIDACTIQUE DES LANGUES COMME SAVOIRS DISCIPLINAIRES .....	54
<b>CHAPITRE 3: SAVOIRS DE RÉFÉRENCE: LINGUISTES ET SOCIÉTÉ.....</b>	<b>59</b>
1. DÉFINITION(S) DU "SAVOIR DE RÉFÉRENCE" .....	60
2. LA PLACE DE LA COMMUNAUTÉ LINGUISTIQUE .....	60
3. LES "SAVOIRS SAVANTS": REPRÉSENTATIONS DE LINGUISTES .....	62
3.1 <i>Exemples de représentations de linguistes</i> .....	63



3.1.1	Une langue suit une logique normée .....	64
3.1.2	Une langue est pont entre l'individu et le monde .....	67
3.1.3	Une langue est un phénomène biologique .....	71
3.1.4	Une langue est un produit social .....	74
3.1.5	Une langue est un outil d'(inter)action .....	76
3.2	<i>Conclusion</i> .....	80
4.	LES "SAVOIRS ORDINAIRES": REPRÉSENTATIONS DE LA SOCIÉTÉ SUR LA/LES LANGUES .....	81
4.1	<i>Un exemple: le débat des langues nationales en Suisse</i> .....	83
4.1.1	Le contexte du débat .....	83
4.1.2	Réactions dans le public – savoirs "ordinaires" .....	89
5.	CONCLUSION .....	94
<b>CHAPITRE 4: FINALITÉS, OBJECTIFS DE RÉFÉRENCE ET PLANS D'ÉTUDE .....</b>		<b>97</b>
1.	LE "POURQUOI" .....	100
2.	HORS DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DES LANGUES .....	101
3.	OBJECTIFS OFFICIELS DE RÉFÉRENCE .....	104
3.1	<i>Niveaux de référence – le CECR</i> .....	104
3.2	<i>Examens standardisés</i> .....	107
3.3	<i>Objectifs de référence dans le monde scolaire</i> .....	109
3.4	<i>Autres cadres de référence - l'exemple de l'Eveil au Langage</i> .....	111
4.	PLANS D'ÉTUDE .....	112
4.1	<i>Plans d'étude actuels dans le canton de Genève</i> .....	112
4.1.1	Collège de Genève (formation gymnasiale) .....	113
4.1.2	Ecole de Culture Générale (formation générale) .....	115
4.1.3	Cycle d'Orientation (secondaire I): le Plan d'Etudes Romand .....	116
5.	CONCLUSION .....	118
<b>CHAPITRE 5: CONTENUS, MÉTHODES ET MANUELS D'ENSEIGNEMENT .....</b>		<b>121</b>
1.	LE "QUOI" ET LE "COMMENT" .....	122
2.	LES CONTENUS DANS LES PLANS D'ÉTUDE .....	123
2.1	<i>Collège de Genève (formation gymnasiale)</i> .....	124
2.2	<i>Ecole de Culture Générale (formation générale)</i> .....	126
2.3	<i>Cycle d'Orientation (Secondaire I)</i> .....	129
3.	APPROCHES DE LA LANGUE DANS LES MANUELS .....	131
3.1	<i>Exemples de représentations de la Langue dans les contenus des manuels</i> .....	132
3.1.1	Quand une langue est enseignée par et pour la grammaire .....	133
3.1.2	Quand une langue est enseignée par et pour l'oral .....	134
3.1.3	Quand une langue est enseignée par et pour des automatismes .....	136
3.1.4	Quand une langue est enseignée par et pour des situations concrètes .....	137
3.1.5	Quand une langue est enseignée par et pour ce qu'elle permet de faire .....	139
3.1.6	Quand une langue est enseignée par et pour la culture .....	141
3.2	<i>Une langue? Les langues? La Langue?</i> .....	144
4.	CONCLUSION .....	145
5.	MANUEL OU ENSEIGNANT? .....	148
5.1	<i>Exemple empirique: Perception du rôle du manuel chez les enseignants de langues étrangères débutant leur formation</i> .....	148
<b>DEUXIEME PARTIE .....</b>		<b>153</b>
1.	INTRODUCTION – PARTIE EMPIRIQUE .....	154
2.	DÉFINITION DU CONTEXTE ET DE LA CONFIGURATION .....	154
2.1	<i>Echantillon</i> .....	154
2.2	<i>Objet de représentation</i> .....	156
3.	CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES .....	157

**CHAPITRE 6: RÉSULTATS EMPIRIQUES – REPRÉSENTATIONS DE LA LANGUE ..... 159**

1.	QUESTIONS DE RECHERCHE ET PRÉPARATION DU QUESTIONNAIRE – MÉTHODOLOGIE.....	160
1.1	<i>Questions de recherche</i> .....	160
1.2	<i>Méthodologie</i> .....	160
1.2.1	L'association lexicale .....	160
1.2.2	Choix du stimulus .....	161
1.2.3	Méthodes d'analyse .....	162
1.3	<i>Délimitation et quantification des variables</i> .....	170
1.3.1	Expérience dans l'enseignement .....	170
1.3.2	Formation générale en linguistique.....	171
1.3.3	Niveau de maîtrise fonctionnelle: Bagage linguistique.....	172
1.4	<i>Elaboration du questionnaire</i> .....	175
2.	PROFIL DES PARTICIPANTS.....	179
2.1	<i>Données démographiques</i> .....	179
2.1.1	Expérience dans l'enseignement: .....	179
2.1.2	Formation en linguistique:.....	180
2.1.3	Bagage linguistique.....	181
3.	RÉSULTATS .....	181
3.1	<i>Productions globales</i> .....	181
3.1.1	Dictionnaire tous participants confondus.....	181
3.2	<i>Champs lexicaux</i> .....	186
3.2.1	Précisions méthodologiques.....	186
3.2.2	Champs lexicaux après catégorisation.....	187
3.2.3	Production des participants dans les différents champs lexicaux .....	191
3.3	<i>Facteurs influençant les représentations</i> .....	197
3.3.1	Précisions méthodologiques.....	197
3.3.2	Dictionnaires produits par les différents groupes .....	197
3.3.3	Champs lexicaux: Expérience.....	202
3.3.4	Champs lexicaux: formation en linguistique.....	205
3.3.5	Champs lexicaux: bagage linguistique .....	207
3.4	<i>Conclusion – Facteurs de variation</i> .....	209
4.	CONCLUSION - DISCUSSION .....	210

**CHAPITRE 7: RÉSULTATS EMPIRIQUES – REPRÉSENTATIONS DES LANGUES ..... 213**

1.	QUESTIONS DE RECHERCHE ET PRÉPARATION DU QUESTIONNAIRE - MÉTHODOLOGIE .....	214
1.1	<i>Questions de recherche</i> .....	214
1.1.1	Perspectives de recherche.....	215
1.1.2	Variables biographiques impliquées.....	216
1.1.3	Choix des langues abordées .....	217
1.2	<i>Méthodologie</i> .....	219
1.2.1	Champ de représentation / information des langues.....	219
1.2.2	Attitudes envers les langues.....	219
1.3	<i>Création du questionnaire</i> .....	228
1.3.1	Pages correspondant aux langues de l'échantillon .....	228
1.3.2	Questions biographiques et variables .....	230
2.	PROFIL DES PARTICIPANTS.....	233
2.1	<i>Expérience dans l'enseignement:</i> .....	233
2.2	<i>Formation en linguistique:</i> .....	235
2.3	<i>Profil linguistique:</i> .....	235
2.4	<i>Mode d'apprentissage/acquisition des différentes langues</i> .....	237
3.	RÉSULTATS - AXE 1: CHAMP DE REPRÉSENTATION .....	239
3.1	<i>Cadre de l'analyse</i> .....	239
3.2	<i>Questions de recherche</i> .....	239
3.3	<i>Cadre méthodologique</i> .....	239

3.3.1	Traitement des données et analyse brute .....	240
3.4	<i>Productions globales</i> .....	240
3.4.1	Dictionnaire toutes langues confondues, tous participants .....	240
3.4.2	Dictionnaire pour chacune des langues, tous participants .....	241
3.5	<i>Champs lexicaux</i> .....	251
3.5.1	Précisions méthodologiques .....	251
3.5.2	Champs lexicaux après catégorisation .....	253
3.6	<i>Facteurs influençant le champ de représentation</i> .....	272
3.6.1	Précisions méthodologiques .....	272
3.6.2	Dictionnaires produits par les différents groupes .....	276
3.6.3	Champs lexicaux: expérience dans l'enseignement .....	281
3.6.4	Champs lexicaux: formation en linguistique .....	290
3.6.5	Champs lexicaux: maîtrise fonctionnelle de la langue .....	292
3.6.6	Champs lexicaux: mode d'apprentissage/acquisition .....	300
3.6.7	Conclusion – facteurs influençant le champ de représentation .....	303
3.7	<i>Conclusion – Axe 1: Champ de représentation</i> .....	305
3.7.1	Différences entre langues plutôt que facteurs individuels .....	305
3.7.2	Représentations à plus large échelle? .....	306
3.7.3	<i>La Langue, les langues</i> .....	307
4.	RÉSULTATS – AXE 2: ATTITUDES .....	309
4.1	<i>Cadre de l'analyse</i> .....	309
4.2	<i>Questions de recherche</i> .....	309
4.3	<i>Résultats globaux</i> .....	310
4.3.1	Distribution entre adjectifs – toutes langues confondues .....	310
4.3.2	Corrélations entre adjectifs - toutes langues confondues .....	313
4.3.3	Distances entre adjectifs – toutes langues confondues .....	314
4.4	<i>Dimension évaluative face à chaque langue</i> .....	316
4.5	<i>Facteurs influençant les attitudes</i> .....	328
4.5.1	Facteur "langue évaluée" .....	328
4.5.2	Variables biographiques: précisions méthodologiques .....	330
4.5.3	Evaluations: expérience dans l'enseignement .....	332
4.5.4	Evaluations: formation en linguistique .....	342
4.5.5	Evaluations: maîtrise fonctionnelle de la langue .....	345
4.5.6	Evaluations: mode d'apprentissage/acquisition .....	353
4.5.7	Conclusion: facteurs influençant les attitudes .....	354
4.6	<i>Conclusion - Axe 2: Attitudes</i> .....	357
4.7	<i>Lien entre champ de représentation et attitudes?</i> .....	358
5.	CONCLUSION- LES REPRÉSENTATIONS DES LANGUES DU CONTEXTE GENEVOIS .....	360

## CHAPITRE 8: PARCOURS INDIVIDUELS ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES ..... 363

1.	REPRÉSENTATIONS INDIVIDUELLES OU SOCIALES? .....	364
2.	EXEMPLE EMPIRIQUE: LE CAS DE L'ALLEMAND FACE À L'ANGLAIS .....	364
2.1	<i>Méthodologie</i> .....	365
2.2	<i>Profil des participants</i> .....	367
2.3	<i>Extraits d'entretiens</i> .....	368
2.3.1	Interprétation des mots-clés .....	369
2.3.2	Contrastes entre représentations <i>de référence</i> et représentations <i>d'usage</i> .....	371
2.4	<i>Conclusion</i> .....	373
3.	CONCLUSION DE LA PARTIE EMPIRIQUE: REPRÉSENTATIONS SOCIALES ET INDIVIDUELLES .....	374

## CONCLUSION ..... 377

1.	DE LA NÉCESSITÉ D'UNE DÉFINITION PARFAITE .....	379
2.	LA FORMATION DES ENSEIGNANTS COMME SOLUTION? .....	380
2.1	<i>Le rôle de la formation des enseignants</i> .....	381
2.2	<i>Et concrètement?</i> .....	383

<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS.....</b>	<b>386</b>
<b>INDEX .....</b>	<b>387</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>392</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>406</b>
1. ASSOCIATION LEXICALE: "NETTOYAGE" DES DONNÉES.....	406
1.1.1 Dans la première enquête sur <i>la Langue</i> :.....	406
1.1.2 Dans la seconde enquête sur <i>les langues</i> : .....	406
2. ENQUÊTE SUR LA LANGUE – TOTALITÉ DES CONCEPTS ÉVOQUÉS .....	407
3. ENQUÊTE SUR LA LANGUE – REGROUPEMENT PAR LEMMES .....	412
4. ENQUÊTE SUR LA LANGUE: DESCRIPTION DES CHAMPS LEXICAUX À L'ATTENTION DU GROUPE DE TRAVAIL.....	413
5. ENQUÊTE SUR LA LANGUE: CONTENU DES CHAMPS LEXICAUX.....	415
6. ENQUÊTE SUR LES LANGUES – AXE 1: TOTALITÉ DES CONCEPTS ÉVOQUÉS CLASSÉS PAR LANGUES.....	419
7. ENQUÊTE SUR LES LANGUES – AXE 1: MÉTHODES DE CLUSTERING HIÉRARCHIQUE.....	422
8. ENQUÊTE SUR LES LANGUES – AXE 1: DESCRIPTION DES CHAMPS LEXICAUX À L'ATTENTION DU GROUPE DE TRAVAIL.....	424
9. ENQUÊTE SUR LES LANGUES – AXE 1: CONTENU DES CHAMPS LEXICAUX.....	426
10. ENQUÊTE SUR LES LANGUES – AXE 2: RÉGRESSION ENTRE LES PAIRES D'ADJECTIFS.....	431
11. ENQUÊTE SUR LES LANGUES – AXE 2: DIFFÉRENTIATEUR SÉMANTIQUE: GRAPHIQUE REPRÉSENTANT TOUTES LES LANGUES .....	432
12. ENQUÊTE SUR LES LANGUES – AXE 2: FACTEURS INFLUENÇANT LES ATTITUDES: DONNÉES SERVANT DE BASE AUX GRAPHIQUES....	433
13. ENQUÊTE SUR LES LANGUES – AXE 2: FACTEURS INFLUENÇANT LES ATTITUDES: CORRÉLATION ENTRE NIVEAU DE MAÎTRISE OU MODE D'ACQUISITION/APPRENTISSAGE ET ÉVALUATION DES DIFFÉRENTES LANGUES .....	435
14. ENQUÊTE SUR LES LANGUES – AXE 2: FACTEURS INFLUENÇANT LES ATTITUDES: RÉSULTATS COMPLETS DE LA RÉGRESSION LINÉAIRE MULTIPLE.....	436
15. TRANSCRIPTIONS DES INTERVIEWS .....	437
15.1 Anita.....	437
15.2 Liliane.....	441
15.3 Louise .....	448
15.4 Richard.....	454
15.5 Tiffany.....	458
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>464</b>



# Introduction

# 1. Introduction

Cette thèse a pour objectif d'examiner les représentations que se font les enseignants de langues étrangères de leur *savoir disciplinaire*, en se concentrant particulièrement sur le cas des enseignants de Genève. Elle suivra deux lignes de conduites précises: premièrement, elle suggère que ces représentations sont aussi liées aux parcours à travers lesquels les enseignants ont construit leurs savoirs. D'un autre côté, elle part du principe que les enseignants exercent dans un cadre éducatif et social qui offre déjà plusieurs représentations de la discipline enseignée. En d'autres termes, en examinant autant ce contexte que les représentations telles que les évoquent les enseignants, elle cherche donc à analyser comment est représentée, à différents niveaux, la *matière* qui est transmise dans leur enseignement.

De façon sous-jacente, elle soulève par là une question qui peut soit paraître triviale, soit au contraire donner le vertige: **Qu'est-ce qu'une langue?** Quelle est donc cette discipline que l'on enseigne, cet "objet d'usage" qui devient "sujet d'enseignement" (voir Widdowson 2000)? Même si des définitions existent, on se rend en effet compte très rapidement en y regardant de plus près qu'une langue est en réalité un objet polymorphe qu'il est très difficile de décrire simplement. Il n'en reste pas moins que nombre de linguistes, de chercheurs de politiciens en charge de questions linguistiques, de didacticiens, de concepteurs de manuels et surtout d'enseignants – puisque c'est d'eux qu'il sera question – traitent de cette matière au quotidien, et c'est donc sur cet objet de travail commun, pris dans le contexte spécifique de l'enseignement, que ce concentrera ce travail. Il visera à cerner "the complexity and elusiveness of this principal object of our professional concerns, and try to make clear, or at least clearer, what we (can) mean by it" (Trappes-Lomax & Ferguson 2002: 23)<sup>1</sup>. Il abordera par ailleurs cette question en regard des buts visés par les approches plurilingues de l'enseignement des langues.

## 1.1 L'importance du savoir de l'enseignant

"L'institution scolaire est [...] articulée autour du savoir, de la transmission de connaissances" (Houssaye 1988: 46). L'examen de ce qu'on comprend par le concept de "langue" dans l'enseignement scolaire est donc particulièrement pertinent, tant la place de l'objet est mise en exergue dans ce contexte. Il n'en reste pas moins que, comme dans d'autres champs professionnels

**Enseignant d'allemand pour adultes  
(H/F)**

Former, Motiver, Encadrer

**Votre mission :**

- Vous animez des cours au sein de nos centres d'enseignements selon les indications fournies par le service pédagogique du secteur langues.
- Au service de l'épanouissement de nos clients, vous mettez tout en œuvre pour emmener vos participants à atteindre leurs objectifs tout en respectant les cadres définis par l'offre des Ecoles-club.

**Votre profil :**

- De langue maternelle allemande ou titulaire d'un master en Allemand ou de langue maternelle allemande
- Expérience confirmée dans l'enseignement pour adultes dans des classes de 5 à 15 personnes
- Certificat FSEA niveau 1
- Disponible et mobile pour des horaires d'interventions principalement en soirée (min. 2 soirs par semaines)
- Souriant, ouvert, dynamique et prêt à endosser des responsabilités.

traitant de phénomènes linguistiques, ces "connaissances" ne sont qu'un des éléments fondamentaux du système éducatif. Ainsi, même s'il est évident que les enseignants de langues étrangères doivent pouvoir justifier d'une maîtrise de la *matière* qu'ils doivent transmettre, ils sont également tenus de montrer de plusieurs autres compétences, comme on peut le voir dans les offres d'emploi suivantes:

Image 1: Offre d'emploi pour enseignants de langues étrangères (Ecole-Club Migros 2015)

<sup>1</sup> Pour améliorer la lisibilité, les citations en anglais et en français seront insérées telles quelles dans le travail. Les citations dans d'autres langues seront traduites dans le texte et mentionnées dans la langue d'origine en note de bas de page.

### English Teachers in Indonesia

**Profile**  
In Indonesia, EF offers ESL courses to over 20,000 students year-round in 65 schools across the archipelago. This translates to year-round employment needs for English teachers in Indonesia with new vacancies for ESL jobs every week. In fact, we are by far the largest private employer of ESL teachers in the country.

**Qualifications**

- A genuine interest in teaching, education and developing yourself
- Open-mindedness, an adventurous spirit, and flexibility
- Bachelor's degree in English related-field
- Native English speaker
- Passport issued by the USA, Canada, the UK, Australia or New Zealand
- TEFL/CELTA Certificate



We are currently looking for an

## Chinese (cantonese) Teacher

**Your profile:**

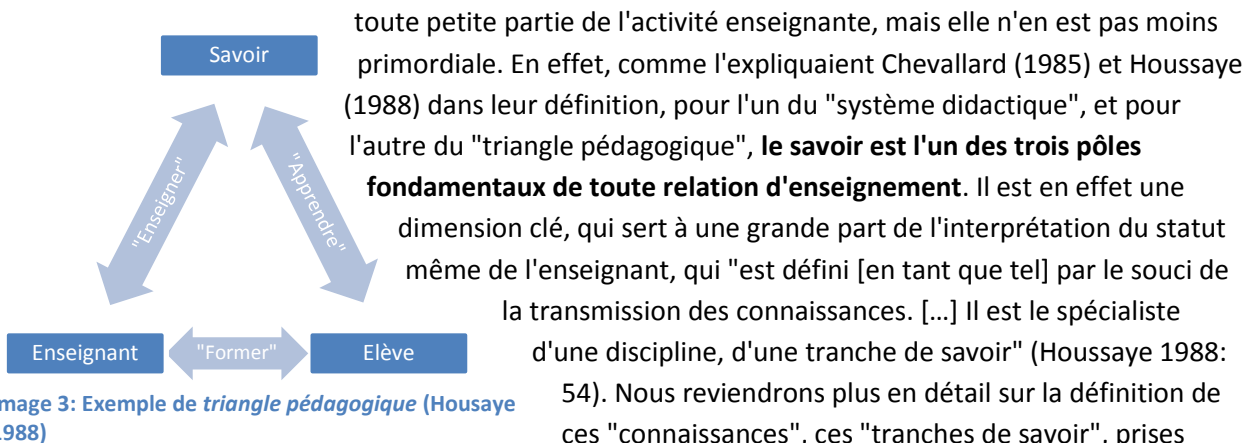
- Mother tongue or bilingual
- Available to work in the morning, in the evening and during the lunch break
- Benefiting from several years of teaching experience
- Valid permit

**Image 2: Offres d'emploi pour enseignants de langues étrangères (EF 2015, Supercomm 2015)**

On se rend en effet compte que dans les profils demandés, on trouve par exemple les horaires de travail, l'expérience dans l'enseignement, l'intérêt "véritable" pour l'enseignement et l'éducation, le fait d'être de langue maternelle, d'avoir un diplôme de FLE ou encore un certificat de formation des adultes (FSEA)...

Il est donc particulièrement difficile de définir quels sont réellement les *savoirs* qui sont centraux pour l'enseignement, et surtout comment on pourrait définir à l'aide de ces derniers ce qu'est réellement un *bon enseignant*<sup>2</sup>. Ornstein le souligne d'ailleurs très bien: "When we turn to the research on what constitutes a good teacher, we find it virtually impossible to identify these characteristics either precisely or neatly" (1976: 201). Sans entrer ici dans le débat sur la différence entre un *bon* enseignant et un enseignant *efficace*, il est important de noter que les caractéristiques des compétences évoquées pour un enseignement de qualité sont nombreuses, allant dans les résultats de recherches sur le sujet, de la capacité à stimuler l'intérêt des apprenants, la disponibilité, l'organisation dans la préparation des leçons, le sens de l'humour ou encore l'élocution, même si **une grande partie des travaux dans le domaine mentionnent explicitement la maîtrise du sujet d'enseignement** comme étant centrale (voir, par exemple, Calabria 1960, Moskowitz 1967 ou Feldman 1976, 1988).

L'analyse des *connaissances disciplinaires* telle que nous allons l'entreprendre ne touche donc qu'une



**Image 3: Exemple de triangle pédagogique (Housaye 1988)**

dans le contexte genevois, dans le premier chapitre. L'essentiel de cette thèse ne s'intéressera cependant pas seulement à ce "pôle" mais bien au **lien** qui lie les **enseignants** à leur savoir, et nous aborderons d'ailleurs ce lien comme n'étant pas unique. Ainsi, nous verrons que les enseignants

<sup>2</sup> Le masculin sera utilisé à titre épïcène pour désigner aussi bien le masculin que le féminin.



**construisent** au fil de leur expérience un savoir qui leur est propre, mais qu'ils doivent aussi composer dans leur pratique avec des **connaissances qui sont prédéfinies** et sur lesquelles ils n'ont parfois que peu de prise. Nous parcourons donc par plusieurs angles toute la complexité qui se cache derrière ce processus "Enseigner", même si, nous le verrons d'ici quelques lignes, ce lien ne se résume pas à la tâche d'enseignement.

## 1.2 Frontières et limitations de la thèse

Le fait de **se focaliser sur les connaissances disciplinaires, et plus précisément sur le rapport qu'entretiennent avec elles les enseignants dans le contexte du canton de Genève**, implique de faire des **choix** qui ont une portée conséquente dans une thèse qui touche à la didactique des langues étrangères. Parmi les principales limitations, trois sont particulièrement importantes à garder à l'esprit: l'oubli de l'élève, la distanciation des pratiques effectives et la portée locale des considérations évoquées.

### 1.2.1 L'oubli de l'élève

La première des limitations se voit très vite lorsqu'on sait que l'on ne se concentre dans *triangle pédagogique* que nous venons de voir **que** sur ce processus: si on ne s'intéresse qu'au "dialogue du professeur et du savoir [...], sujets complémentaires appuyés l'un sur l'autre" (Houssaye 1988: 44) alors forcément, **on exclut l'élève** de la discussion. Celui-ci occupe donc, comme le prévient l'auteur, "la place du mort". C'est en effet un choix très difficile que celui de vouloir traiter d'un sujet touchant à l'enseignement en ne tenant pas compte des apprenants, puisque sans apprenant, il n'y aurait effectivement pas d'enseignement. Même si ceci est indiscutable, ce choix a été nécessaire pour donner une limite aux questionnements de ce travail et éviter de devoir situer les discussions dans des considérations trop vastes. Ce ne signifie par contre d'aucune manière qu'on pourrait s'en passer au-delà de cette thèse ou qu'il n'est pas pertinent de s'y intéresser dans d'autres travaux.

### 1.2.2 La distanciation des pratiques effectives

Le fait de laisser de côté les apprenants est un positionnement affirmé qui implique, si on le suit réellement, bien d'autres limitations, puisqu'elle oblige à se concentrer sur ce qui ne concerne **que** les enseignants et non les élèves, et par conséquent éliminer du champ de recherche une partie conséquente de l'activité enseignante. En effet, si on souhaite ne pas aborder ce qui pourrait imposer une prise en compte complète de ce "triangle pédagogique" (Image 2), on se doit de **ne considérer les enseignants qu'en-dehors de leur salle de classe**, voire même dans tout ce qui ne concerne pas leurs interactions avec les élèves. Ce n'est donc pas par des observations, par l'analyse de l'activité enseignante ou des questionnements sur la pratique des enseignants que ceux-ci seront considérés. Nous ne nous y intéresserons que comme **interagissant avec des connaissances** qu'ils doivent transmettre, comme ayant un rapport à – et une représentation particuliers de – cette *matière* et étant capable de s'exprimer sur cette dernière.

Ce n'est pas pour autant que la pratique est déconnectée des considérations qui seront évoquées au fil de ce travail. Au contraire, **nous partons plutôt du principe que la pratique peut être influencée par** les connaissances et les représentations des enseignants, comme le note Borg: "what language teachers do is underpinned and **influenced by a range of preactive, interactive and post-active cognitions** which they have" (2015: 324). Martineau & Gauthier, eux aussi, soulignent cette hypothèse que nous suivrons:

*Plusieurs travaux montrent que les savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants transforment leur pratique. En effet, la discipline d'origine, le niveau de formation, la représentation de la nature de la*

*discipline, la présence ou l'absence d'une formation pédagogique, l'expérience d'enseignement et la connaissance du programme influencent l'enseignement.* (1999: 5, c'est moi qui souligne)

Nous nous apercevrons au fil du travail que la question des apprenants refera surface ici ou là, ce qui nous rappellera qu'ils sont indispensables lorsqu'on s'intéresse à la pratique; nous verrons cependant que le monde du *savoir disciplinaire* est déjà absolument riche et fascinant, et mérite largement d'être étudié même sans franchir le pas de porte d'une salle de classe ou penser à une situation concrète d'enseignement.

### 1.2.3 La portée locale des considérations évoquées

Le fait de réfléchir à la nature des disciplines d'enseignement "langues vivantes" hors des salles de classe ne signifie cependant pas pour autant que la portée des analyses qui seront effectuées sera généralisable. Même si, comme nous le verrons, nous aurons l'occasion d'examiner le contexte de l'enseignement des langues étrangères de façon relativement large (par exemple, en le reliant à un contexte politique, à des courants théoriques européens ou internationaux), c'est toujours par une perspective suisse, et même genevoise, que les différents points seront soulevés. Bien évidemment, les interprétations que nous offriront les données récoltées auprès d'enseignants – notamment dans la partie empirique – ne doivent donc pas être comprises comme pouvant être généralisées à toute la population enseignante en Suisse ou ailleurs; au contraire, comme nous le verrons, elles s'inscrivent particulièrement dans le contexte genevois, et devront ainsi être entendues à échelle locale. Il n'en reste pas moins qu'une grande partie des discussions qui seront soulevées pourraient tout à fait s'avérer transposables, même dans des contextes éducatifs très différents de celui qui nous occupera.

## 2. Structure du travail

---

Comme nous le laissent imaginer les quelques remarques que nous venons de lire, cette thèse se concentrera sur le rapport entretenu entre les enseignants de langues étrangères du canton de Genève et ce que nous qualifierons de *connaissances disciplinaire*, en plaçant ce rapport dans le contexte plus vaste du traitement du *savoir* dans le domaine de l'enseignement.

La [première partie](#) sera essentiellement théorique, et basée sur des analyses documentaires. Nous y examinerons précisément les enjeux liés à la relation entre un enseignant et son *savoir* dans l'enseignement au sens large, et aurons l'occasion d'examiner plusieurs exemples de ce que ce concept signifie.

Le **premier chapitre** se posera la question de ce qui se cache derrière les *connaissances d'un enseignant* et traitera plus précisément du **parcours individuel** de construction de ces dernières. Nous y traiterons de la place même de ce que Shulman nomme le "subject matter knowledge" (1987) au sein des autres *savoirs* dont disposent les enseignants, et établirons que ces connaissances – lorsqu'on parle de langues étrangères – ne sont pas forcément les mêmes que pour toute autre discipline enseignée. Nous établirons au fil de ce chapitre que les trajectoires par lesquelles les enseignants construisent ces connaissances de la *matière* sont très diverses, et poserons donc en entame de ce travail le constat de l'hétérogénéité, relative mais non négligeable, des ressources disciplinaires dont disposent les enseignants, et qui dépendent notamment de leur expérience, de leur formation en linguistique, de leur niveau de maîtrise fonctionnelle mais aussi de leur mode d'acquisition/apprentissage. Ce chapitre montrera également que, partant du courant du *language awareness* et plus généralement du projet actuel d'inscrire dans l'enseignement des langues ce que l'on nomme des *approches intégrées* ou *plurielles*, il est pertinent de s'interroger sur la distinction

que l'on peut faire entre enseigner *une langue* et transmettre une appréhension plus générale de l'objet linguistique – que nous appellerons *la Langue*.

Le **chapitre 2** posera ensuite une autre balise importante de ce travail, puisqu'il montrera que les *savoirs* tels que nous les comprenons et pris comme contenus scolaires, ont en réalité une **dimension sociale**, et ce à plus d'un titre. Premièrement, nous verrons qu'au-delà d'enseigner "simplement" une matière, des "faits", l'enseignant véhicule en fait également sa conception de la discipline – nous parlerons dans ce cas de *représentation*, et plus précisément de **représentation sociale**, puisque nous assumons que tout contenu enseigné est dépendant du contexte social dans lequel il est enseigné et que les représentations de différents individus ne peuvent être détachées du groupe social dans lequel ils évoluent. De plus, comme nous l'expliquerons en nous basant sur le concept de **transposition didactique** proposé par Chevallard (1985), le processus par lequel une langue passe d'un *objet* existant dans une communauté qui l'utilise à un *sujet* enseigné dans une salle de classe est constitué de nombreuses étapes, au cours desquelles la discipline est décortiquée et réarrangée, décrite et définie – en d'autres termes *représentée* – et ce par une chaîne d'acteurs dont la société fait partie et dont les enseignants ne sont que le dernier maillon.

Les chapitres **3 à 5** présentent ensuite précisément la façon dont l'objet linguistique (que ce soit *la Langue* ou *une langue*) est manipulé au cours de ces différentes étapes. Pour montrer la portée de ce que ces analyses signifient en termes représentationnels, nous utiliserons également quelques exemples historiques, ce qui nous permettra de contextualiser les représentations de l'objet linguistique de façon plus large.

Le **chapitre 3** s'intéressera en premier lieu au "savoir savant" et/ou au "savoir de référence", c'est-à-dire aux connaissances existant *a priori* en-dehors des considérations didactiques. Nous y discuterons de la place des communautés de référence (alloglottes) dans le processus, puis examinerons la façon dont la langue est représentée dans les textes issus du monde scientifique et dans la société en général. Nous y parcourrons donc des exemples qui montreront la variété possible des manières de décrire l'objet linguistique que l'on trouve chez plusieurs linguistes, puis examinerons le cas précis d'un débat récent en Suisse au sujet de l'âge d'enseignement de la "deuxième langue nationale", qui permettra non seulement de faire émerger plusieurs représentations évoquées dans la société, mais aussi de cerner avec plus de précision le contexte politique dans lequel travaillent les enseignants genevois, élément utile pour la suite.

Le **chapitre 4**, quant à lui, nous fera entrer dans les sphères didactiques et se concentrera sur les finalités de l'enseignement, cherchant donc à faire émerger ce qui se cache derrière les réponses que l'on peut offrir à la question du "**pourquoi**" de l'enseignement des langues. Nous verrons par exemple que le fait de vouloir quantifier un apprentissage, de se baser sur une perspective actionnelle telle que le CECR ou encore de donner une place importante à la paire langue/culture ne sont pas sans influence sur l'image qui est renvoyée de *la Langue* ou *des langues* dont il est question, ce que nous examinerons notamment par des extraits de plans d'étude décrivant précisément ces finalités.

Le **chapitre 5** s'approchera de plus en plus du vécu de l'enseignant puisqu'il traitera non plus du "pourquoi", mais du "**quoi**" et du "**comment**", en d'autres termes des contenus et des méthodes utilisées pour enseigner. Nous y montrerons par l'examen des programmes de cours mais aussi de manuels d'hier et d'aujourd'hui que, là aussi, les choix effectués par les didacticiens et concepteurs d'outils didactiques peuvent mener à une représentation parfois restreinte de ce qu'est une *langue*.

Ce chapitre se conclura cependant par le rappel que les manuels ne sont finalement que des *outils* pour les enseignants, mais que ces derniers ne les utilisent qu'à leur bon vouloir.

La [deuxième partie](#), uniquement empirique et dont le style de rédaction sera donc relativement distinct de celui de la première partie, s'intéressera ainsi précisément à mieux comprendre quelles sont, au sein des enseignants de langues étrangères du canton de Genève les représentations de l'objet linguistique, par une approche analytique.

Le **chapitre 6** examinera plus en détail quelles sont les représentations de *la Langue*, objet abstrait, chez les enseignants en question. Il présentera la méthodologie choisie pour cette question exploratoire – l'association lexicale – et présentera une façon de traiter les concepts évoqués par classification sémantique qui se distingue de ce qui se fait traditionnellement avec ce type de données. Nous y verrons donc comment on peut – par mots-clés – tracer une esquisse de *ce qu'est la Langue*, ce que nous ferons en nous basant sur les réponses d'un échantillon de 160 enseignants, et surtout nous chercherons à identifier si les différentes caractéristiques des parcours de construction des savoirs qui ont été identifiées dans le chapitre 1 peuvent potentiellement modifier ces représentations.

Le **chapitre 7**, quant à lui, s'intéressera toujours à la façon dont les enseignants se représentent leur discipline, mais se concentre en revanche sur *les langues*. Par une enquête mêlant une tâche d'association lexicale et un différentiateur sémantique qui a été soumise à 107 enseignants du canton, nous verrons que ces derniers entretiennent un rapport fascinant avec les 7 langues qui ont été choisies (l'allemand, l'anglais, l'italien, le français, le suisse allemand, l'espagnol et le portugais). L'analyse de leurs réponses au questionnaire nous permettra non seulement à nouveau d'examiner si les différents parcours personnels ont une influence sur les représentations que les enseignants se font des langues en général, ou de leur langue d'enseignement en particulier, mais offriront aussi une chance de "dresser le portrait" de ces langues telles qu'elles sont perçues par les participants. Nous aurons l'occasion, d'ailleurs, de constater à quel point ces dernières véhiculent des images diverses, parfois stéréotypées, et que cette dimension socialement partagée des représentations a parfois plus de poids que les trajectoires individuelles.

Le **chapitre 8** prendra justement comme point de départ cette ambivalence entre trajectoires individuelles et ancrage social pour tenter d'ouvrir quelques terrains de discussion au sujet de l'équilibre entre ces deux "pôles" représentationnels. Par la présentation d'entretiens qui ont été menés avec 5 apprenants et enseignants en tant que phase pilote d'un projet (qu'il serait fascinant de poursuivre), nous constaterons que ni le volet individuellement construit, ni les conceptions socialement établies ne peuvent s'exclure des discours au sujet des langues. Nous nous demanderons enfin dans la **conclusion** par quelle(s) piste(s) il serait possible de gérer l'hétérogénéité des rapports au savoir des enseignants de langues étrangères.

Le cheminement menant à cette conclusion étant relativement long, et afin de faciliter une vision d'ensemble du travail, de petits **résumés** encadrés figurent sur la page de garde de chaque chapitre.



# PREMIERE PARTIE



# Chapitre 1: Savoirs et trajectoires individuelles

"Those who can, do. Those who understand, teach." (Shulman 1986: 14)

Le premier chapitre de cette thèse porte sur la définition des *savoirs disciplinaires*, et des trajectoires qui peuvent mener un enseignant à "savoir" ce qu'il "sait" d'une langue. Il commence par définir les caractéristiques propres à un savoir disciplinaire, puis traite du cas particulier de l'enseignement des langues étrangères. Nous y ébaucherons ainsi quelques traits de ce que cela signifie que de "savoir une langue" dans le cadre de l'enseignement, plus particulièrement en regard des type de *savoirs* impliqués et du mode de construction de ces derniers. Nous y verrons en quoi ces trajectoires de construction des savoirs peuvent être liées au mouvement du *Language Awareness*, et l'utilité d'une conscientisation de ces derniers.

Nous aborderons ensuite les savoirs des enseignants par un petit exemple empirique basé sur un questionnaire diffusé aux enseignants débutant leur formation à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFÉ) de Genève qui montrera en quoi les parcours menant les uns et les autres à maîtriser leur *matière* peuvent diverger.

Ce chapitre se conclura par la mise en perspective de ces questionnements dans le contexte de la didactique du plurilinguisme, en postulant que *les savoirs disciplinaires* mobilisés dans la mise en pratique des approches plurilingues ne concernent pas des langues isolées mais l'objet linguistique aussi sous sa forme abstraite, que nous appellerons *la Langue* (par opposition *aux langues*).



Comme nous avons en effet pu le voir dans les exemples d'offres d'emploi présentées dans l'introduction, l'entrée dans le métier d'enseignant (et son exercice) présupposent, au-delà de certaines motivations, de nombreuses compétences et connaissances, qui tomberaient autant dans le domaine des *savoirs* à proprement parler (*connaissances*) que des *savoir-faire* (ou *compétences*) ou même des *savoir-être* (que l'on pourrait nommer *qualités*).

Même si chacun de ces trois types de savoirs, liés à la profession enseignante, pourraient faire l'objet d'une thèse et ont déjà d'ailleurs constitué le point de départ de nombreuses recherches que l'on lit couramment dans les revues éducatives de tous genres, ce sont les **connaissances** qui sont l'objet de ce travail. Que ce soient des savoirs issus d'une formation universitaire ou professionnelle, ou des connaissances acquises de façon personnelle, il est évident que les enseignants disposent de savoirs multiples, qui ont souvent été systématisés, notamment par Beacco (2001) ou Shulman, qui les liste de la façon suivante (1987: 8, ma traduction):

- Les connaissances du contenu ("content knowledge")
- Les connaissances pédagogiques générales
- Les connaissances du programme (curriculum)
- Les connaissances pédagogiques de contenus ("pedagogical content knowledge" - qui correspondent dans leur version française aux "connaissances didactiques", soit la capacité à transformer des contenus savants en contenus enseignables, comme nous en discuterons d'ici quelques paragraphes)
- La connaissance des apprenants et de leurs caractéristiques
- La connaissance du/des contextes éducatifs
- La connaissance des finalités, des intentions et des valeurs éducatives.

Sans entrer ici dans le détail des enjeux liés à chacune de ces composantes du savoir enseignant, il paraît important de garder à l'esprit que le "savoir" enseignant ne se concentre pas qu'autour d'une expertise en termes de contenu à transmettre mais comprend un spectre de connaissances beaucoup plus vaste. On s'accordera d'ailleurs sans peine que le travail d'un enseignant ne consiste pas à "raconter" ce qu'il sait mais repose bien sur un savoir et une compétence professionnelle plus complexe qu'il n'est pas lieu d'expliquer exhaustivement ici. (voir notamment à ce sujet Barnes 1989, Tardif et al. 1991 ou encore Beacco 2010).

## 1. Définition des "connaissances disciplinaires" dans l'enseignement

Malgré tout le détail que l'on peut apporter à ces définitions, le *savoir* que mentionnent Chevillard et Houssaye dans leurs systèmes triangulaires (voir page 11), qui est aussi celui auquel on pense peut-être en premier lorsqu'on évoque les "savoirs" en jeu à l'école et qui est surtout celui dont il sera question ici ne se réfère pas à un ensemble de connaissances professionnelles dont dispose l'enseignant mais il s'agit bien de la **matière**, le **contenu** que l'enseignant doit transmettre, ce que Shulman nomme le "content knowledge" et que je qualifierai ici de **connaissances disciplinaires**.

Ces connaissances disciplinaires, comme le mentionne Shulman, sont en effet primordiales à l'activité d'enseignement, même si – autant dans la littérature que dans la formation des enseignants – on accorde souvent davantage d'importance aux savoirs liés au cadre professionnels

(connaissances pédagogiques, didactiques, méthodologiques ou sociologiques) des enseignants qu'aux connaissances disciplinaires en soi. En effet, si on regarde le *Portfolio Européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF)*, on se rend compte que les 7 catégories générales définies pour évaluer (ou former) un enseignement de langues étrangères concernent "le contexte", "la méthodologie", "les ressources", "la préparation du cours", le "faire cours" (conduite de leçon), "l'apprentissage autonome" et "l'évaluation" (Conseil de l'Europe 2007: 6). L'objet même de l'enseignement – ici, une langue – n'apparaît en revanche pas dans ces axes de travail - ou seulement de façon sous-jacente à des questions méthodologiques par exemple en traitant de la "langue d'enseignement". Or, comme le soulève Shulman,

*In reading the literature of research on teaching, it is clear that central questions are unasked. The emphasis is on how teachers manage their classrooms, organize activities, allocate time and turns, structure assignments, ascribe, praise and blame, formulate the levels of their questions, plan lessons and judge general student understanding. What we miss are questions about the content of the lessons taught, the questions asked, and the explanations offered. From the perspective of teacher development and teacher education, a host of questions arise. Where do teacher explanations come from? How do teachers decide what to teach, how to represent it, how to questions students about it and how to deal with problems of misunderstanding? (1986: 8)*

Ainsi, la question du savoir de l'enseignant telle qu'elle est traitée dans la formation professionnelle et dans une grande partie de la recherche couvre-t-elle souvent exhaustivement les aspects didactiques, pédagogiques, psychologiques ou sociologiques, alors que la dimension même des contenus enseignés, n'est souvent présentée qu'en second plan.

Toutefois, et c'est ce que note Shulman, ces priorités sont paradoxales, puisque l'enseignement repose avant toute autre chose sur le fait que l'enseignant maîtrise les contenus dont il est question: "The first source of the knowledge base is content knowledge – the knowledge, understanding, skill and disposition that are to be learned by school children" (1987: 8). Ball le relève d'ailleurs également dans son exemple très clair. "In order to teach mathematics effectively, [mathematics] teachers must understand mathematics themselves" (1991:1). Il est cependant évident, et nous aurons l'occasion de voir dans le chapitre suivant (voir page 52), que les connaissances disciplinaires ne sont pas un objet transmis "tel quel" de l'enseignant à l'apprenant mais que les savoirs sont manipulés à travers tout un processus de transposition les transformant en contenus enseignables, et que les compétences d'un enseignant ne peuvent donc pas être définies uniquement par sa connaissance de la discipline; il n'en reste cependant pas moins qu'au-delà du stock de savoirs propres à la façon dont une matière doit être enseignée, au contexte dans lequel elle est enseignée ou au public visé, les enseignants sont (ou du moins devraient être) des *experts disciplinaires*, c'est-à-dire maîtriser eux-mêmes les éléments qu'ils devront transmettre, autant dans leur nature que dans leur application.

Au fil des discussions académiques, plusieurs caractéristiques des *savoirs disciplinaires* ont été soulevées. Nous en retiendrons trois, qui nous semblent particulièrement pertinentes lorsqu'on les examine du point de vue de l'enseignement des langues (ce qui sera fait dans la section suivante):

1. Tout d'abord, même si l'enseignant possède des connaissances propres, internalisées, il ne faut pas oublier que **les savoirs disciplinaires sont, dans leur essence, indépendants des enseignants** ou de quiconque les manipule. Comme l'expliquent Martineau & Gauthier, "Le savoir disciplinaire réfère aux savoirs produits par les chercheurs et savants dans les diverses disciplines scientifiques, à leur production de connaissances au sujet du monde. L'enseignant ne produit pas de savoir disciplinaire, mais, pour enseigner, il interprète le savoir produit par

ces chercheurs" (1999: 3). Il s'agit donc à la base, comme les nomme Chevallard (1985, voir page 52 pour une explication détaillée) de "savoirs savants".

2. De la même façon, il ne faut pas oublier que les contenus transmis dans toute relation d'enseignement sont souvent présentés comme des *faits* alors qu'en plus d'être indépendants **les savoirs savants ne sont pas absolus mais sont des interprétations de la réalité dans un contexte particulier**. Bien entendu, il n'est pas question de remettre ici en question l'immense majorité des connaissances du monde qui sont transmises génération après génération dans nos écoles, qui ont un statut reconnu autant par les communautés scientifiques que par la société en général. A titre d'exemple, on peut citer qu'il n'y a pas si longtemps, Pluton était encore l'une des planètes du système solaire, ou que les enfants du Paraguay apprennent probablement que l'hiver débute en juin. En somme, et ce point sera important pour la suite de ce travail, les savoirs de référence, tout établis ou triviaux qu'ils paraissent, ne reflètent en fait souvent qu'une vision culturellement ancrée du monde, valable à une période donnée et dans un contexte social donné (voir aussi Perrenoud 1994 ou Beacco 2001 lorsqu'il parle de *savoir ordinaire*). En somme, "il est possible de dire que les savoirs scolaires sont ce qu'une génération considère comme utile, voire indispensable à la génération suivante ; ils sont l'héritage qui se transmet d'une génération à une autre" (Develay 2000: 28).
3. Enfin, si les savoirs sont indépendants de ceux qui les interprètent, nous partons aussi du principe que toutes **les connaissances disciplinaires sont des savoirs que l'enseignant a dû ou doit construire avant de pouvoir les enseigner**. Cela peut paraître évident, mais aucun enseignement, surtout scolaire, ne concerne des contenus qui seraient innés – ce n'est heureusement pas l'école qui nous apprend à respirer, à déglutir ou à ressentir des émotions – ce qui signifie cependant aussi que chaque enseignant, par un parcours ou un autre, a dû *apprendre, acquérir, découvrir, s'attacher, comprendre, éprouver* ou encore *tester* une matière avant de pouvoir la transmettre.

## 2. La langue comme savoir disciplinaire

---

Ces traits liés au savoir, plus particulièrement au savoir disciplinaire, s'appliquent à toutes les disciplines enseignées. Or, si cette maîtrise des contenus d'enseignement paraît un élément incontournable de la profession, elle prend une dimension particulière lorsqu'on se penche sur l'enseignement d'une langue. Nous avons par exemple vu dans les offres d'emploi citées en introduction que certaines institutions requièrent des enseignants "de langue maternelle", "en possession d'un B.A." voire "titulaires d'un Master" ou encore simplement des personnes ayant suivi une formation de Formateur d'Adultes ("FSEA" dans le texte). Cela nous laisse penser, comme nous le verrons dans la section suivante, que les parcours menant à ce qui peut être défini comme le savoir disciplinaire nécessaire à l'enseignement d'une langue sont nombreux, mais soulève avant cela la question de la nature même de ce savoir. En effet, **quels sont les savoirs disciplinaires propres à l'enseignement des langues? Peut-on affirmer que "savoir une langue", c'est comme "savoir les mathématiques" ou "savoir l'histoire"?**

En effet, comme l'affirme Borg, "the content of language teaching is more complex and varied than that of other subjects"(2006: 13); il me semble ainsi essentiel de distinguer l'enseignement des langues des autres matières d'enseignement, ce qui peut être fait suivant les caractéristiques mentionnées plus haut. Pris séparément, ces traits ne sont certes forcément exclusifs aux langues comme objets d'enseignement, mais peuvent se retrouver dans d'autres disciplines. C'est donc plutôt la somme de tous ces aspects qui rendent les savoirs disciplinaires linguistiques si particuliers, et qui

dressent déjà les contours de l'objet qui va nous occuper au fil de ces recherches – contours qui résonneront certainement à la lecture avec plusieurs théories déjà entendues sur l'objet linguistique et qui seront détaillées dans le chapitre 3 (page 60).

## 2.1 Une langue n'est pas construite par les scientifiques

Tout d'abord, comme toutes les disciplines d'enseignement, et comme on l'a vu plus haut, une langue n'est pas la "propriété exclusive" de celui qui l'enseigne, ni du monde scientifique. Elle en est partagée par une communauté de parlants, et existe principalement hors de tout champ d'étude. Ainsi, à la différence des autres objets d'enseignement, **il n'est pas possible d'affirmer que les savoirs linguistiques sont produits exclusivement par une communauté d'experts du domaine, par le monde scientifique ou académique**, comme ce serait le cas par exemple pour les sciences fondamentales ou sociales qui, même si elles se basent sur des phénomènes concrets, créent à elles seules les savoirs de référence pour l'enseignement. En effet, et nous en reparlerons, les linguistes jouent bien un rôle dans la définition de la nature de l'objet, mais il semble évident qu'**une langue est en premier lieu propriété de la communauté dans laquelle elle est utilisée**. Ce sont les locuteurs qui sont les premiers à en déterminer la nature, à susciter de nouvelles entrées dans le dictionnaire, à rendre obsolètes des façons de parler ou d'écrire qui sont pourtant consignées dans des grammaires, à inventer de nouveaux termes ou à en délaissé d'autres. Repris par les linguistes, académiciens ou autres scientifiques du langage, une langue est bien au départ régie par la communauté qui l'utilise au quotidien. Widdowson parle d'ailleurs bien de "l'objet langue" en comparaison au "sujet langue" pour distinguer la langue telle qu'utilisée au quotidien de celle enseignée comme discipline scolaire. (2000: 78)

De plus, et à ce titre, les enseignants de langues étrangères occupent face à ce savoir une position quelque peu particulière puisqu'ils font également **partie de cette communauté en tant que locuteurs de la langue cible**. Ainsi, à l'instar d'un enseignant de cuisine qui serait lui-même cuisinier dans un restaurant, ou d'un enseignant de natation qui serait lui-même champion de sa région, l'enseignant de langues étrangères symbolise autant pour l'élève un **relais** le menant vers un savoir externe qu'un **modèle** de savoir-faire vers lequel tendre, ce qui n'est pas systématique dans toutes les disciplines scolaires.

## 2.2 Une langue n'est pas absolue

Dans la mesure où c'est la communauté linguistique – et par extension l'enseignant en tant que locuteur – qui va être la première source du savoir et la première instance à distinguer les contenus *adéquats* de ceux qui ne le sont pas, et que c'est également de cette communauté qu'émergent les modifications d'usage d'une langue, il est facile de voir dans quelle mesure le contenu linguistique – même si c'est vrai de toute forme de savoir – est particulièrement sujette à une évolution et à une interprétation. Comme toutes les formes de savoirs, les descriptions linguistiques et autres *standards* évoluent avec le temps; A la différence de ce que l'on pourrait constater, par exemple, au sujet des théories en physique ou sur les connaissances en technologie telles qu'enseignées dans les cours d'informatique, les savoirs de référence dans le cadre des langues ont cependant deux particularités, liées à l'**inertie des communautés linguistiques** et la **variabilité naturelle** de ces dernières.

En effet, si on considère le nombre de locuteurs d'une langue par rapport au nombre d'académiciens qui se penchent sur l'une ou l'autre des matières scolaires (telles que la physique par exemple), la distinction est facile: l'ampleur des sources possibles de variation dans une langue, mais également le nombre possible d'obstacles à cette même variation n'est pas comparable à ce qui se passe dans une communauté scientifique: chacun peut en effet inventer un nouvel usage dans une langue, mais ces

usages ne seront admis comme norme que s'ils sont partagés par la communauté entière<sup>3</sup>, et que par conséquent, **l'évolution des savoirs linguistique repose sur l'adhésion d'une communauté de locuteurs**, et non pas sur un groupe restreint de savants. Ainsi, si un chercheur devra, pour imposer son point de vue dans son domaine académique, convaincre ses pairs de ses idées, un locuteur se trouvera devant une tâche beaucoup plus ardue – si tant est que cette tâche soit même consciente – s'il cherchait à convaincre tous les locuteurs de sa langue de son idée; c'est sur *la société* que reposent la majorité des changements linguistiques, et ces changements ne s'opèrent pas de la même façon que sont traités les savoirs scientifiques.

Il n'est pas le propos ici de détailler les processus en jeu dans l'évolution des langues, mais un point mérite d'être rappelé, qui ne peut être entièrement détaché de ces questions diachroniques: **de base, une langue ne peut pas être considérée comme un ensemble de faits ou de savoirs homogènes**. Au sein de chaque communauté linguistique, voire en fonction des contextes dans lesquels la langue est utilisée, une langue comme objet de référence se décline en effet en dialectes, codes, registres ou autres variétés aux caractéristiques et aux normes différentes<sup>4</sup>. La définition même des savoirs à transmettre repose donc sur des fondations qui ne s'accordent pas toujours, et qu'il est donc parfois difficile de départager lorsqu'il est question de traiter ces savoirs à des fins d'enseignement.

Il est vrai pour ce dernier point que n'importe quelle matière telle que traitée par une communauté scientifique est en général soumise aux mêmes tensions, et que les scientifiques ne sont pas toujours d'accord entre eux non plus; c'est d'ailleurs bien sur les argumentations des chercheurs et les débats d'idées que se fondent les avancées académiques. L'existence d'autant de variation dans une communauté de référence linguistique pourrait donc s'apparenter à différentes "écoles de pensée" scientifiques qui coexisteraient avec leurs idées et leurs fonctionnements propres, ce qui rendrait cet argument faible pour distinguer les langues d'autres objets d'enseignement. La différence est cependant que les discordances entre deux groupes distincts dans une communauté linguistique ne concernent pas, comme c'est souvent le cas dans le monde académique, la *façon d'aborder un contenu*, mais bien le *contenu lui-même*, et que le dilemme dans la présentation des savoirs disciplinaires dans le cas des langues commence souvent à des niveaux basiques, abordés bien avant que ne puissent intervenir pour les apprenants des considérations épistémologiques ou méthodologiques.

## 2.3 Une langue s'acquiert ou s'apprend

On voit donc par cela que les langues peuvent être distinguées d'autres objets d'enseignements à plus d'un égard. Cela étant, il reste un élément à discuter, d'ailleurs probablement celui qui est le plus marquant dans cette distinction; il s'agit du fait que, même si tous les "savoirs savants" – quelle que soit la matière scolaire en question – sont à un moment donnés appris par celui qui les enseignera plus tard, on ne peut pas comparer le parcours d'apprentissage d'une branche telle que par exemple les mathématiques ou l'histoire avec celui d'une langue.

Premièrement, **une langue ne s'apprend pas forcément, ou du moins pas forcément uniquement par un parcours d'apprentissage conscient et explicite** tel qu'on pourrait l'imaginer pour les deux disciplines que nous venons de citer. En effet, on peut tout à fait **acquérir** une langue sans passer par

---

<sup>3</sup> Saussure, sur lequel nous reviendrons, détaille d'ailleurs très bien l'*immutabilité* et la *mutabilité* des signes linguistiques (voir 1967: 104)

<sup>4</sup> On pensera par exemple à la double négation en anglais, traditionnellement considérée agrammaticale mais pourtant fréquemment utilisée dans certaines variétés de la langue, ou l'usage du "j'sais pas" à l'oral en français, pourtant inadéquat à l'écrit.

les bancs de l'école ou par un autre environnement éducatif; c'est notamment le cas des langues maternelles. Dans ce cas, les principes d'un usage spontané de la langue, menant pourtant à une maîtrise souvent prise comme modèle, ne sont pas du tout appris de façon scolarisée ou institutionnelle, mais par un processus naturel, et ce même si certaines structures moins immédiates sont ensuite souvent renforcées par un apprentissage scolaire, comme l'a déjà expliqué Bally (1935). Ainsi, et comme le soulève également Krashen (1981, 1982) en référence à la langue seconde, le parcours menant à la maîtrise d'une langue n'a pas besoin de passer par une phase d'explicitation pour que cette maîtrise soit reconnue. Le parcours menant à la maîtrise d'une langue peut autant passer par un **apprentissage**, soit un cursus explicite, impliquant un effort conscient de mémorisation, d'exercice et de progression de la part de l'apprenant, que par une **acquisition**, processus de compréhension fait dans un cadre où la langue n'est pas utilisée comme objet d'étude mais comme outil et dont les usages et régularités viennent à l'apprenant de façon implicite, voire inconsciente (Ellis 1994 (Ed.), 2008 décrit très bien ces deux processus)

Encore une fois, on pourrait avancer que ces parcours implicites ne concernent pas que les langues, et que de nombreux savoirs disciplinaires peuvent être acquis hors d'un cadre institutionnalisé. Même si cela peut arriver dans d'autres matières – par exemple si un enseignant de musique en est passionné depuis son enfance et a appris la pratique des instruments qu'il enseigne de façon intuitive, la différence tient cependant dans le fait que **tous les enseignants de langues étrangères ont commencé par apprendre une langue de façon implicite, sans exception aucune**. Que ce soit la langue qu'ils enseignent ou non, qu'ils aient eu beaucoup d'explicitation par la suite ou non, ils ont tous une **langue maternelle** et on peut donc affirmer que **tous** ont donc eu un premier contact avec un objet linguistique en dehors des salles de classe.

On pourrait objecter qu'un enseignant n'enseigne (de loin) pas toujours sa langue maternelle, et que, même si c'est le cas, ces dernières sont malgré tout explicitées à un moment donné dans le cursus pédagogique des enfants. Il est vrai – et nous le verrons à de nombreuses reprises dans ce travail – qu'on pourrait présupposer qu'au même titre que tous les enseignants ont eu un premier contact implicite, chacun effectue ou a effectué, au cours de ses apprentissages, un passage par une **explicitation** de contenus linguistiques. Cependant, et ce peu importe le cas, deux éléments ne doivent pas être oubliés: premièrement, dans l'instruction de la langue de scolarisation, souvent considérée (parfois à tort) comme la langue maternelle de tous les apprenants de la classe, on part du principe que la langue en question est déjà maîtrisée dans une certaine mesure, justement par la perspective d'usage spontané. Comme nous le verrons d'ici quelques paragraphes par rapport au "Language Awareness" (page 29), **l'enseignement de la langue maternelle / de scolarisation ne considère pas que les apprenants partent de zéro mais présuppose des acquis préalables – acquis, eux, le plus souvent implicitement**. En second, on pourrait se demander ce qu'il en est des enseignants qui apprennent leur future langue d'enseignement dans le cadre scolaire... Ne peut-on pas dire d'eux qu'ils l'ont apprise comme ils auraient appris la biologie ou la géographie? Cela s'y apparente en effet déjà plus, mais là encore, il est important de se rappeler que **les enseignements de langues étrangères, et ce surtout dans le cadre scolaire, partent du principe que les apprenants maîtrisent déjà une langue**. Que cette première langue soit considérée comme un obstacle ou comme un avantage, elle est toujours considérée comme présente (voir notamment Gass & Selinker 1983 ou Ellis 1994, chapitre 8 pour un approfondissement du rôle de la première langue dans l'apprentissage d'une langue seconde). En d'autres termes, **aucun apprentissage explicite d'une langue ne laisse de côté qu'une acquisition implicite – de cette langue ou d'une autre – a déjà eu lieu chez l'apprenant auparavant**.

De ce fait, la multiplicité des possibilités rend la définition même des trajectoires menant à la maîtrise fonctionnelle d'une langue (que l'on nommera par la suite les *compétences fonctionnelles*, nous y reviendrons) extrêmement complexe, ce qui est une première esquisse du fait que le "savoir d'une langue" ne s'atteint pas par un seul et unique chemin.

### 2.3.1 Locuteurs natifs et savoir disciplinaire

Avant d'examiner avec plus de détails ce qui peut caractériser ces différentes trajectoires, un point mérite d'être soulevé par rapport à la problématique de l'acquisition/apprentissage des langues, et précisément par rapport au nombre de parcours de construction des savoirs; la **position du locuteur natif** semble en effet – ou semblait dans le passé – mettre tout le monde d'accord comme étant une référence. Il a effectivement longtemps été considéré, et il l'est de toute évidence parfois encore, que l'enseignement d'une langue étrangère ne pouvait se faire que par des locuteurs natifs, que seuls ces derniers pouvaient remplir leur rôle de façon satisfaisante ou du moins plus satisfaisante qu'un enseignant non-natif: "Native speakers have traditionally enjoyed a natural prestige as language teachers, because they are seen as not only embodying the 'authentic' use of the language, but as representing its original cultural context as well" (Kramsch 1998: 79). Néanmoins, le concept même de "locuteur natif" en tant qu'enseignant a depuis plusieurs années été maintes fois redéfini et remis en question, particulièrement dans le domaine de l'enseignement (Davies 1991, 2003, Llurda 2005 ou Dervin et Badrinathan 2011 traitent d'ailleurs bien du sujet), mais il paraît que le niveau de maîtrise optimal reste pour beaucoup celui d'une "personne de langue maternelle".

Dès lors, et à la lumière de ce qui vient d'être dit en ce qui concerne les savoirs, on pourrait adopter deux points de vue. Chacun d'entre eux remet ce prestige en question:

Le premier serait d'affirmer qu'en effet, dans la mesure où on part du principe que les apprenants sont supposés (même si nous verrons que ce n'est pas toujours le cas) surtout atteindre un niveau de *compétences fonctionnelles*, les enseignants n'ont en réalité pas vraiment besoin de savoirs explicites, mais qu'il leur suffit de représenter justement le "modèle" évoqué plus haut, qu'ils symboliseront par là un exemple que les apprenants suivront. Ceci est une vision cependant peu réaliste de la position de l'enseignant, tant l'enseignement des langues touche également au domaine de la compréhension, des règles à expliquer et à une forme de normativité qui – comme nous le verrons dans quelques chapitres – est pour certains centrale et présuppose des savoirs. De plus, l'affirmation qu'une compétence purement fonctionnelle suffit ne peut pas tenir debout, puisqu'à partir du moment où un enseignant offre une structure à son enseignement, c'est qu'il a apporté sur sa matière un regard qui ne peut pas être qu'implicite. On ne peut en effet pas décider quel point aborder avant quel autre, quel exercice proposer, comment évaluer, si on n'adopte pas une perspective analytique et descriptive qui s'éloigne *de facto* d'une pure "utilisation pratique". Comme le dit Widdowson, "knowing language as a subject is not the same as knowing it as it naturally occurs in the social contexts of everyday life" (2002: 68)

On peut d'un autre côté partir du principe déjà évoqué que toute acquisition naturelle (du type de celle effectuée pour la langue maternelle) est de toute façon forcément suivie par une explicitation, et que par conséquent, les personnes maîtrisant une langue ont tous reçu une instruction explicite sur cette dernière. L'avantage des locuteurs natifs sur leurs pairs serait donc de pouvoir ajouter à cette explicitation une dimension *implicite*, une intuition par rapport à leur langue propre aux locuteurs d'une communauté en question et qui ferait d'eux des candidats enseignants idéaux et bénéficiant d'une palette de connaissances et compétences complètes. Cependant, la part d'explicitation qui va avec la langue maternelle ne va, comme nous l'avons dit, pas de soi; on pourrait par exemple tout à fait imaginer, et les cas similaires sont nombreux, un enfant grandissant dans un



environnement francophone mais né de parents sinophones, qui aurait donc acquis le chinois comme première langue, mais aurait ensuite été immergé dans un milieu où le français est dominant et est la langue de scolarisation. Cet enfant, devenu adulte, n'aura donc jamais reçu d'enseignement explicite sur la langue chinoise, mais ce n'est pas pour autant qu'on lui refusera le statut de "locuteur natif". Il prendra, tout au plus, la peine de préciser qu'il ne "parle le chinois qu'avec ses parents et qu'il ne l'a jamais vraiment appris", mais pourra malgré tout prétendre, s'il le souhaite, à des emplois réservés aux sinophones. Sans pour autant traiter ici en profondeur de l'idée qu'il y aurait en réalité des "degrés de nativité", qu'un locuteur A pourrait être "plus natif" qu'un locuteur B, il est important de noter que la part d'explicitation présente dans l'acquisition d'une langue maternelle n'est pas un élément immuable, et que le simple fait d'être locuteur natif d'une langue donnée ne peut finalement amener que peu de renseignements sur les détails de la trajectoire ayant mené à la maîtrise de cette dernière, et sur les connaissances qui s'y rapportent.

Le statut du locuteur natif, si on le considère d'un point de vue des constructions des savoirs, doit donc être pris avec précaution, tant il renvoie à une définition finalement floue mais connotée. En effet, le but ici n'est pas de remettre en question les apports que peut amener une utilisation "native" de la langue (voir notamment Cook 1999: 185), que ce soit en termes d'intuition par rapport à l'adéquation et à la justesse de contenus linguistiques, aux nuances de sens inhérentes à une utilisation courante qu'il est parfois difficile d'apprendre de façon explicite, à la facilité d'utilisation des systèmes phonologiques, lexicaux et syntaxiques qui rendent l'usage spontané plus authentique pour les élèves, ou encore aux références culturelles plus nombreuses (mais parfois plus restreintes, voir notamment Kramsch 1993 à ce sujet). Toutefois, il convient de se demander si ces aspects-là sont réellement plus importants que la capacité d'une compréhension approfondie des phénomènes linguistiques sous-jacents à l'utilisation quotidienne, toute exemplaire qu'elle soit, de l'objet qui est à enseigner.

## 2.4 Connaissances, compétences et modes de construction

Le statut du locuteur natif est complexe lorsqu'il s'agit de le lier à une forme de savoirs, et ces derniers ont des particularités lorsqu'on traite de "savoir une langue". On peut en réalité remarquer dans tous ces questionnements que deux axes s'entremêlent.

Le premier concerne la nature même de ces savoirs. D'abord, on peut penser à ceux liés à l'emploi de la langue, au fait d'être capable d'utiliser l'outil linguistique dans des contextes divers, souvent qualifiés de *maîtrise de la langue*, soit des **compétences fonctionnelles**. Ces compétences se distinguent cependant des savoirs liés à sa description d'une langue, à la compréhension verbalisable des systèmes linguistiques désignant les **connaissances déclaratives**<sup>5</sup>. En d'autres termes, ce savoir composite signifie que l'on peut non seulement s'exprimer *dans* la langue cible mais également à *propos* de cette dernière, cette distinction étant élégamment utilisée dans le milieu anglophone de l'enseignement des langues par l'opposition de *knowledge of a language* et de *knowledge about a language*. Ces deux extrêmes de l'axe touchent au même sujet (la langue) mais ne sont pas forcément liés, comme l'ont par exemple démontré Alderson et al. en examinant la corrélation statistique entre les compétences métalinguistiques et le niveau de maîtrise d'étudiants de français, "the relationship between metalinguistic knowledge and language proficiency is weak. Metalinguistic knowledge and language proficiency appear to constitute two separate factors of linguistic ability" (1997: 118, voir aussi Dabène 1997: 20).

---

<sup>5</sup> On peut ici opposer *compétences fonctionnelles* et *connaissances* comme on opposerait les *savoirs procéduraux* et les *savoirs déclaratifs*, ou la *pratique* et la *théorie*... voir notamment les travaux de Perrenoud (1996) ou Barbier (1996)



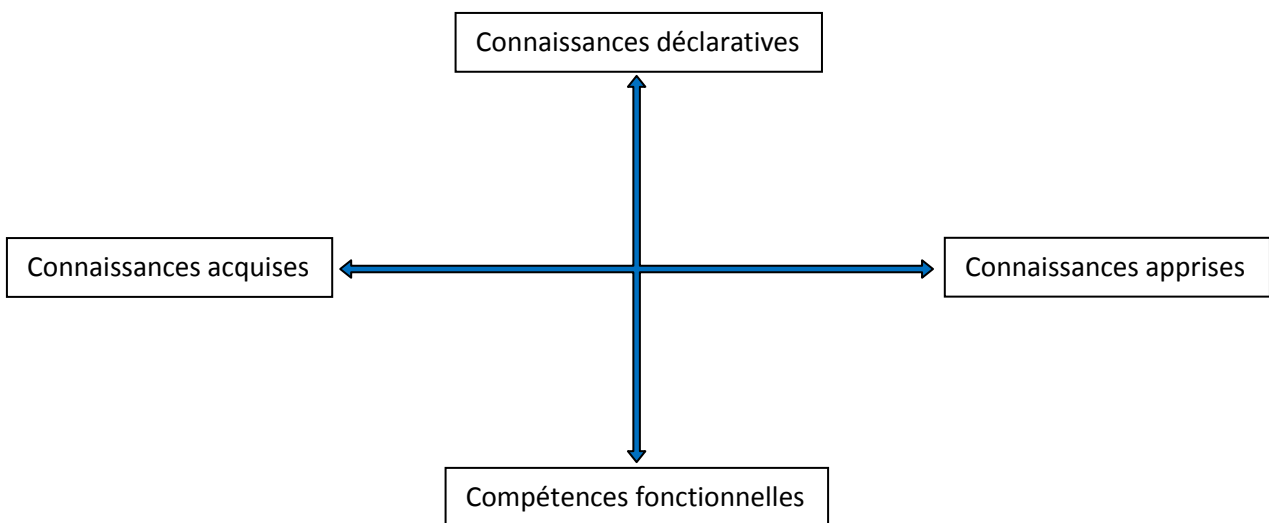
Le second axe touche à la façon dont ces savoirs peuvent être construits, qui peut référer comme expliqué plus haut autant à un **apprentissage explicite** qu'à une **acquisition implicite**, deux éléments aussi distingués par Ellis citant Krashen:

*[Krashen 1982] argued that adult L2 students of grammar-translation methods, who can tell more about a language than a native speaker, yet whose technical knowledge of grammar leaves them totally in the lurch in conversation, testify that **conscious learning about language and subconscious acquisition of language are different things** (2008: 2, c'est moi qui souligne).*

En effet, Krashen explique que:

*The first way [to develop competence in a language] is language **acquisition**, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a **subconscious** process; language acquirers are **not usually aware** of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also **subconscious**. We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a "**feel**" for correctness. Grammatical sentences "sound" right, or "feel" right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated. [...] The second way to develop competence in a second language is by language **learning**. We will use the term "learning" henceforth to refer to **conscious knowledge** of a second language, **knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them**. In non-technical terms, learning is "**knowing about**" a language, known to most people as "grammar", or "rules". Some synonyms include formal knowledge of a language, or explicit learning. (1982: 10, c'est moi qui souligne)*

Ainsi pourrait-on situer chaque élément de *savoir* lié à une langue sur ces deux axes:



On s'imaginera sans trop de peine qu'une majorité des connaissances déclaratives seront plutôt situées également du côté des connaissances apprises, alors que les compétences fonctionnelles auront tendance à être plutôt acquises. Or, et c'est une idée générale importante dans ce travail, il est important de ne pas se limiter à cela mais de bien considérer **toutes** les sphères de ce savoir. Une compétence fonctionnelle peut par exemple tout à fait être explicitement apprise; c'est le cas lorsqu'un élève apprend des "chunks", des éléments standards de conversation, ou encore des règles d'emploi et de politesse à respecter dans la langue cible. De l'autre côté, il est également tout à fait possible que des connaissances déclaratives (des *savoirs* en tant que tels) n'aient jamais à être explicités pour être comprises par un apprenant. Les méthodologies de grammaire inductive le montrent d'ailleurs: par exposition à des régularités du langage, un apprenant peut tout à fait se construire son propre répertoire de savoirs déclaratifs et les énoncer par la suite, sans pour autant qu'on ne lui ait jamais à proprement parler "expliqué" les régularités en question.

### 2.4.1 Le mouvement du "Language Awareness"

L'importance de ces axes situant le savoir disciplinaire en langues est d'ailleurs à l'origine (sans que ça eût été aussi systématiquement) de la création du mouvement du *Language Awareness* (voir notamment Hawkins 1984 ou James & Garrett 1991 pour les sources de ce projet). Né au Royaume-Uni autour de 1980, et partant du constat fait lors d'une enquête nationale sur l'éducation que les degrés d'alphabétisation des enfants étaient en-deçà des attentes et que ces enfants entraient dans le système scolaire avec des compétences linguistiques très variables, le projet du *Language Awareness* avait pour but de modifier le curriculum national afin d'introduire dans l'enseignement des jeunes britanniques une sensibilisation aux faits linguistiques:

*"the chief aim of [the new element in the curriculum] will be to challenge pupils to ask questions about language, which so many take for granted. [...] our new curriculum topic will seek to give pupils confidence in grasping the patterns in language. A contrastive study, at an appropriate level, of such patterns with those met in other languages ([...]) will be part of this growing insight into the way language works to convey meaning." (Hawkins 1984: 4).*

En d'autres termes, l'idée du *Language Awareness* est de faire **explicitier** aux utilisateurs d'une langue, par des activités de réflexion et de conscientisation, ce qu'ils maîtrisent pour la plupart déjà **implicitement**, et de confronter par la même occasion ces connaissances au sujet de leur langue avec d'autres idiomes, afin de rendre explicite l'importance du phénomène linguistique dans une perspective dépassant le simple usage qu'ils en font ou même la dimension grammaticale. Ainsi, on trouve dans les propositions originales, des suggestions de sujet d'enseignement comme la communication non-verbale, la distinction entre langue écrite et orale, l'usage social de la langue, les schémas d'apprentissage d'une langue ou encore les variétés linguistiques (voir aussi Hawkins 1984).

Cette prise de recul sur les connaissances de l'objet linguistique a depuis été reprise à de maintes reprises, que ce soit dans la façon dont il s'intègre dans différentes facettes de l'enseignement (James & Garrett 1991), ou notamment dans les différents programmes d'éveil aux langues (comme par exemple EVLANG ou EOLE, voir notamment Moore 1995b, Candelier 2003, Perregaux et al. 2003 ou Perregaux 2004). Elle a également été liée plus étroitement à la construction des connaissances des enseignants: Andrews en tête, par le **Teacher Language Awareness** soutient par exemple l'utilité de la conscience linguistique des enseignants: "In the case of teachers, it is assumed that an understanding of the language they teach and the ability to analyse it will contribute directly to teaching effectiveness" (2007: 10). Il n'est d'ailleurs pas le seul à mettre en avant cette importance; Tinkel (1992), Anderson (1992), Brumfit (1992), Wright (1992), Wright & Bolitho (1993), Alderson et al. (1997) ou encore Wong-Fillmore & Snow (2002), pour n'en citer que quelques-uns en ont tous mis en avant la nécessité pour les enseignants de disposer de suffisamment de connaissances *explicites* au sujet de la langue, et ce à tous les niveaux de description (en syntaxe, morphologie ou encore en phonologie).

Une grande partie des ouvrages dans le champ du *Teacher Language Awareness* concernent cependant les connaissances métalinguistiques des enseignants et de leur impact sur l'enseignement de la **grammaire** ou des **structures linguistiques** (la définition de ces deux termes restant parfois encore sujette à débat). Ils restreignent donc le champ de l'explicitation au domaine *interne* de la langue (voir notamment Thornbury 1997, ou les travaux d'Andrews), laissant de côté une partie non négligeable des facettes de la langue dont on pourrait toutefois également souhaiter une forme de conscientisation, et qui sont d'ailleurs mentionnées dans les recommandations du rapport Bullock, à l'origine au mouvement du *Language Awareness*, comme notamment "the nature and function of language", "speaking and writing as social processes", "the communicative event" ou encore "self-development" (Rapport Bullock cité dans Hawkins 1984: 214ff). Le mouvement du *Teacher Language*

*Awareness*, en se focalisant majoritairement sur la langue comme objet systématique, néglige un grand nombre d'aspects liés à cet objet, ce qui est regrettable, puisque nous aurons l'occasion de voir dès le chapitre 3 que cela témoigne d'une perspective très restreinte. Tout au long de ce travail l'idée de la *conscience linguistique* des enseignants, sera donc prise avec un sens aussi large que possible, ce qui est d'ailleurs la définition qu'en fait également l'*Association for Language Awareness*:

*We define Language Awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use. It covers a wide spectrum of fields. For example, Language Awareness issues include exploring the benefits that can be derived from developing **a good knowledge about language, a conscious understanding of how languages work, of how people learn them and use them.** (ALA 2015, c'est moi qui souligne)*

L'intérêt de ce mouvement pour la problématique centrale à ce chapitre – les savoirs disciplinaires – se situe principalement dans le fait qu'il met en avant l'importance d'une explicitation de connaissances ou compétences qui sont parfois implicites, et donc d'un **équilibre dans les savoirs**: "pupils learning languages in formal settings should acquire some explicit understandings and knowledge of the nature of language, alongside the development of practical language skills" (Mitchell et al. 1994: 2). Appliqué aux enseignants autant qu'aux apprenants, l'idée qu'un "savoir de la langue" conjugue autant des *compétences fonctionnelles* que des *connaissances* (déclaratives), et que ces facettes du savoir sont (ou devraient être) autant *acquises qu'appriées*, est probablement également ce qui est à l'origine de la multiplicité des exigences d'entrée dans la profession, qui sont parfois variables d'un employeur à l'autre comme nous avons pu le voir dans les offres d'emploi présentées en introduction.

### 3. Trajectoires de construction des savoirs

Ces conditions couvrant différentes facettes du "content knowledge" témoigne encore une fois de la complexité qui se cache derrière les connaissances disciplinaires, et nous amène donc à la question suivante, qui est importante même si là ne se situe pas le cœur de cette thèse: sachant que **les savoirs disciplinaires sont une matière aussi complexe**, et que les enseignants doivent tous d'une façon ou une autre, comme nous l'avons déjà rappelé, **s'approprier** et **construire** cette matière avant de l'enseigner, comment ce processus se déroule-t-il? Comme le demande Shulman, "What are the sources of teacher knowledge? What does a teacher know and when did he or she come to know it? How is new knowledge acquired, old knowledge retrieved, and both combined to form a new knowledge base?" (1986: 8)

Pour lui, le savoir disciplinaire a deux sources. "The knowledge, understanding, skill and disposition that are to be learnt by children [i.e. content knowledge] rests on two foundations: the accumulated literature and studies in the content areas, and the historical and philosophical scholarship of the nature of knowledge in those fields of study" (1987:9). Dit autrement, ce sont principalement les sphères "savantes" qui doivent servir de base à l'enseignant – et ce, pour toutes les matières. Il part d'ailleurs du principe que chaque enseignant d'une discipline particulière a un diplôme universitaire dans cette branche: "Secondary teaching candidates, in particular, have typically completed a major in their subject speciality" (*ibid*). L'enjeu principal est donc pour lui de comprendre comment les "experts étudiants" transforment leur savoir pour en faire une matière enseignable, ce qui est effectivement un point crucial qui sera discuté dans le chapitre 2 (voir section 3.2, page 52).

Toutefois, particulièrement au vu de la complexité des savoirs linguistiques que nous venons de mettre en avant, peut-on vraiment étendre son postulat aux langues (ce qui semble être le cas si on observe certaines des conditions d'engagement) et dire qu'un diplômé en allemand "sait

l'allemand"? Ceci signifierait-il qu'un germanophone sans le même diplôme ne le "saurait pas"? Et que faire de l'étudiante en droit qui, italophone, a suivi des cours intensifs d'anglais et vit en Angleterre depuis des années... "sait-elle" l'anglais?

### 3.1 Exemple empirique: Construction des savoirs chez les enseignants de langues étrangères débutant leur formation

Afin de mieux cerner ce qui se cache derrière les différentes trajectoires qui peuvent mener à ces différentes facettes de savoirs, laissant de côté tout préjugé d'une quelconque hiérarchie entre ces dernières, il est intéressant de se pencher sur le volet – quelque peu biographique – des parcours des enseignants de langues étrangères. Sans vouloir dresser un portrait exhaustif de toutes les trajectoires possibles de construction des savoirs disciplinaires (ce qui serait impossible, tant ils peuvent être diversifiés), nous pouvons néanmoins chercher à trouver des pistes de réponse en examinant brièvement ce qu'indiquent les enseignants débutant leur formation dans le contexte qui sera celui qui nous occupera au fil de ce travail, c'est-à-dire l'enseignement public des langues dans le canton de Genève, en Suisse. Cette section visera donc à répondre à la question suivante:

#### Comment les enseignants débutant leur formation à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE) de Genève déclarent-ils avoir construit leur savoir disciplinaire?

Pour avoir ces informations, un questionnaire a été soumis entre 2012 et 2014 à tous les étudiants inscrits au cours de didactique dans le cursus de formation d'enseignants de langues étrangères dans l'enseignement secondaire offert par l'IUFE et débutant ainsi leur *CCDIDA* (Certificat complémentaire de base en didactique de la discipline et en sciences de l'éducation) dans les disciplines linguistiques (anglais et allemand en majorité, mais également italien, espagnol et latin). Cette enquête, qui dépassait largement le cadre de ce travail, était surtout un outil de travail pour favoriser la réflexivité et ne sera donc pas décrite en entier ici, mais elle offre un panorama intéressant sur la façon dont les enseignants estiment avoir construit leur savoir disciplinaire à leur entrée dans le métier. Pour la grande majorité, ces enseignants en formation sont en effet réellement novices dans la profession, même si une grande partie d'entre eux assume ou a déjà assumé des heures de suppléance ou même en responsabilité, plus ou moins ponctuelles, dans les écoles du canton. Certains ont par ailleurs suivi une formation à l'enseignement dans un autre pays, mais doivent suivre le cours en question pour valider ce diplôme.

L'entrée dans ce cursus, même si elle a connu plusieurs changements organisationnels au cours des dernières années, est sujette à plusieurs conditions, et s'aligne avec les exigences d'engagement du Département de l'Instruction Publique (DIP), auquel elle est liée, et qui régule les engagements dans les établissements de l'enseignement public à Genève. Pour débiter leur *CCDIDA*, il faut ainsi que les candidats

- *"remplissent les conditions générales d'immatriculation de l'Université ;*
- *[n'aient] pas subi d'échec ou été éliminés d'une formation similaire dans une autre haute école suisse dans les 5 ans qui précèdent ;*
- *[soient] titulaires d'un **Baccalauréat universitaire**, d'une licence ou diplôme d'une université suisse ou d'un titre jugé équivalent par le Comité de programme, dans [la discipline pour laquelle ils suivent la formation] ;*
- *[soient] actuellement inscrits dans un cursus de maîtrise universitaire et [aient] obtenu un minimum de 45 crédits, ou sont déjà titulaires d'une maîtrise" (IUFE 2015)*

L'accès à la formation – qui correspond ainsi à quelques éléments logistiques près à l'accès à la profession d'enseignant dans l'enseignement secondaire du canton – est donc conditionné par la détention d'un **diplôme universitaire dans leur discipline** (un Master en cours par exemple, au département d'allemand, d'anglais ou encore d'italien de la Faculté des Lettres). **Aucune autre exigence particulière** (certification de niveau de maîtrise de la langue, séjour dans un pays où la langue est parlée, langue maternelle, par exemple...) n'est requise ou éliminatoire à ce stade, même si certaines sont d'une certaine façon implicitement incluses dans le diplôme demandé (on n'imagine pas un étudiant obtenir un Bachelor s'il n'a pas une maîtrise de la langue minimale lui permettant de le faire) ou ont permis, depuis l'instauration de candidatures sur dossier, d'accorder la préférence à un candidat plutôt qu'à un autre. Pour les étudiants ayant suivi une autre filière leur donnant accès à la formation des enseignants, par exemple dans le domaine de la traduction ou de l'interprétation, il est d'ailleurs uniquement attendu un complément dans le département concerné de la faculté des Lettres.

Ainsi, le bagage universitaire des participants à cette formation, même s'il peut être relativement hétérogène compte tenu de la diversité des enseignements proposés dans les différents départements, est le seul élément qui se retrouve de façon transversale chez tous les futurs enseignants. Cela ne signifie pas pour autant que leur "savoir" de la langue pour laquelle ils se forment sera le même, et c'est précisément ce que cherche à mettre en lumière cette petite enquête.

### 3.1.1 Méthodologie

Ainsi, tous les participants débutant cette formation (N = 99 sur les trois volées examinées) ont rempli un questionnaire lors de la première séance du cours de didactique, soit en tout début de leur année universitaire. Ce questionnaire avait principalement pour but de donner aux futurs enseignants de langues l'occasion de se pencher sur leurs connaissances mais également leur vision de la façon dont ces connaissances s'articulent avec d'autres aspects du savoir disciplinaire. Les résultats ont donc systématiquement été présentés et discutés avec les étudiants lors de la séance suivant celle de la passation de l'enquête. Le questionnaire comportait ainsi trois parties:

**La première** servait à étudier comment les enseignants évaluent l'importance des facteurs ayant influencé l'acquisition/apprentissage de la langue qu'ils enseignent.

**La seconde** avait pour but d'examiner les différents aspects sur lesquels les participants jugent se fonder quand ils sont confrontés à la tâche pratique de transmettre un savoir.

Dans **la dernière**, finalement, les représentations des étudiants sur la mobilisation des savoirs dans l'enseignement étaient questionnées par l'adhésion (ou non) à différentes affirmations offrant de l'importance à certains des facteurs en jeu, tels que "*Le fait d'être de langue maternelle cible est un avantage pour bien l'enseigner*", ou "*Les manuels de référence sont une bonne ressource pour se prononcer sur le fait qu'une production est incorrecte*".

Même si ces différentes parties ont chacune apporté des résultats intéressants (voir notamment Waltermann & Forel 2014 pour des résultats concernant un premier échantillon), c'est principalement la première qui nous occupe ici, puisqu'elle vise justement à dresser une sorte d'esquisse des parcours de construction des savoirs. Les deux autres parties ne seront donc pas traitées exhaustivement ici, même si une petite référence sera faite à la dernière en fin de chapitre 5.

Les résultats qui nous intéressent étaient donc de nature essentiellement biographique. En effet, en plus d'indiquer leur langue maternelle et la langue pour laquelle ils se forment, les participants

avaient pour tâche, dans la première partie, d'indiquer pour plusieurs facteurs si ceux-ci avaient, à leurs yeux, joué un rôle important ou non dans leur acquisition/apprentissage de la langue qu'ils enseignent. Ces facteurs d'acquisition/apprentissage (qui ne sont certainement pas exhaustifs!) ont été définis en fonction de plusieurs éléments relevés au fur et à mesure de rencontres avec des enseignants, ainsi que des enjeux soulevés plus haut. Ils ont également été complétés par plusieurs éléments définis par le Portfolio Européen des Langues (Conseil de l'Europe, 2002, version Suisse). Il s'agissait donc de la liste suivante:

1. Apprentissage de la langue à l'école
2. Apprentissage de la langue dans des cours intensifs (extra-scolaires)
3. Etude de la langue à l'Université
4. Utilisation de la langue dans un cadre familial
5. Exposition à la langue, vie dans une région où la langue est dominante
6. Utilisation de la langue durant la formation (langue d'enseignement, de lectures, de soumission de travaux)
7. Utilisation de la langue au travail (avec des collaborateurs)
8. Utilisation de la langue en voyage
9. Utilisation de la langue avec des connaissances, des amis
10. Contact linguistique par les médias (TV, cinéma, radio/musique, presse, Internet)
11. Contact linguistique par les arts
12. Contact linguistique par la littérature

Pour chacun de ces facteurs, les participants étaient invités à indiquer sur une échelle à 6 points l'importance de ce dernier dans leur trajectoire de construction des savoirs liés à la langue, allant de "aucune influence"("0") à "une très grande influence"("5"):

	<i>Très forte influence</i>				<i>Aucune influence</i>	
Apprentissage de la langue à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Image 4: Extrait du questionnaire diffusé aux enseignants novices (1)

Cette enquête visant principalement à rendre compte des résultats aux étudiants eux-mêmes afin de favoriser chez eux la prise de conscience de ces différentes trajectoires, les données n'ont été traitées qu'avec des statistiques de base (descriptives), sans pour autant chercher de corrélation ou de structuration plus complexe de ces informations, et ce malgré l'intérêt que pourraient revêtir de telles analyses.

### 3.1.2 Données des participants

Sur les 99 participants qui ont complété le questionnaire, **63** enseignent **l'anglais**, **37** **l'allemand**, **7** **l'italien** et **5** **l'espagnol**. 11 d'entre eux ont par ailleurs déclaré enseigner également le français, le latin ou le grec, et 25 enseignent **plus d'une langue**. 25 participants – soit presque un quart – ont également déclaré enseigner une langue étrangère qui est leur **langue maternelle**.

En ce qui concerne d'ailleurs les langues déclarées comme langues maternelles, la grande majorité des participants (68 d'entre eux) ont déclaré être de langue maternelle **française**. Les autres langues mentionnées comme langues maternelles étaient **l'italien** (11 participants), **l'anglais** (9 participants), **l'espagnol** (9 participants), **l'allemand** (8 participants), le **suisse allemand** (7 participants), ou encore de façon beaucoup plus isolée **l'albanais**, le **grec**, le **coréen**, le **japonais**, le **roumain**, le **malais** ou encore le **frioulan**. Notons aussi qu'un quart des participants a indiqué avoir plus d'une seule langue maternelle.



Comme l'exigent les conditions d'entrée dans la formation, **tous les participants ont indiqué avoir un diplôme universitaire** dans la langue pour laquelle ils se forment. Ces diplômes allaient du Bachelor au Doctorat, et plusieurs participants ont également mentionné une certification externe (p.ex CELTA).

Parmi ces étudiants débutant cette formation d'enseignant, et suite au fait que certains candidats sont inscrits pour compléter un diplôme obtenu ailleurs ou ont déjà effectué des suppléances, **63 ont 1 an d'expérience** ou moins. **22 ont entre 2 et 5 ans d'expérience**, **12 ont entre 5 et 10 ans de pratique** et **2 exercent même depuis plus de 10 ans!**

L'échantillon ainsi obtenu au fil des 3 volées examinées est donc relativement représentatif d'une population d'enseignants de langues étrangères – novices pour la majeure partie – du canton, autant au niveau des langues maternelles que des langues enseignées ou de l'expérience indiquée.

### 3.1.3 Résultats

#### 3.1.3.1 Moyennes et dispersion des données

Les langues maternelles ou d'enseignement des participants ne sont cependant pas les seuls éléments montrant une population d'enseignants diversifiée. Les indications des participants par rapport aux différents facteurs ayant eu un impact sur leur savoir disciplinaire (dans la langue pour laquelle ils sont inscrits à la formation, et ce même s'ils en enseignent d'autres) laissent en effet entrevoir une partie de la variété des trajectoires linguistiques. Le tableau suivant présente les valeurs moyennes attribuées à chacun des 12 facteurs de la liste proposée, ainsi que l'écart type des données:

Rg	Facteur	Moyenne	Ecart Type
1	Etude de la langue à l' <b>Université</b>	<b>4.02</b>	1.15
2	Contact linguistique par la <b>littérature</b>	<b>3.97</b>	1.22
3	<b>Utilisation</b> de la langue <b>durant votre formation</b>	<b>3.86</b>	1.29
4	<b>Exposition</b> à la langue, vie dans une région où la langue est dominante	<b>3.77</b>	1.74
5	Apprentissage de la langue à l' <b>école</b>	<b>3.71</b>	1.40
6	Utilisation de la langue avec des <b>connaissances</b> , des <b>amis</b>	<b>3.45</b>	1.65
7	Contact linguistique par les <b>médias</b> (TV, etc)	<b>3.34</b>	1.38
8	Utilisation de la langue en <b>voyage</b>	<b>2.98</b>	1.46
9	Utilisation de la langue <b>au travail</b> (avec des collaborateurs)	<b>2.66</b>	1.74
10	Apprentissage de la langue dans des <b>cours intensifs</b>	<b>2.15</b>	2.11
11	Utilisation de la langue dans un <b>cadre familial</b>	<b>1.79</b>	2.18
12	Contact linguistique par les <b>arts</b>	<b>1.75</b>	1.76

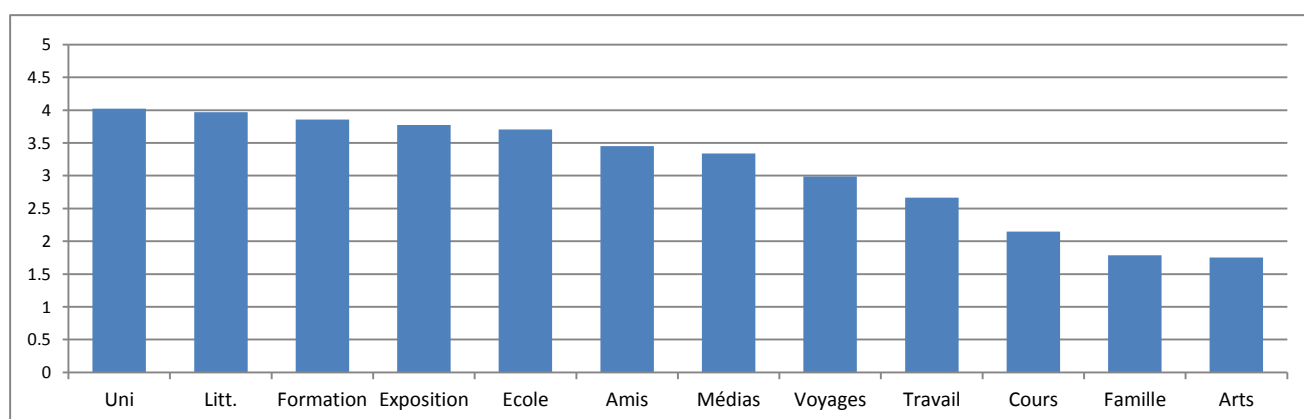


Tableau 1: Enquête auprès des enseignants novices: Scores moyens pour chacun des facteurs de savoir disciplinaire

On constate deux éléments intéressants à cet égard :

Le premier concerne la **convergence** vers l'importance accordée aux **études universitaires de la langue** dans la construction des savoirs. Cet élément dans le cursus a en effet récolté un grand nombre de scores positifs, montrant que **la majorité des candidats entamant la formation à l'enseignement des langues trouve que les études universitaires ont joué un rôle non négligeable, voire important, pour leurs connaissances disciplinaires**. On remarque d'ailleurs qu'en deuxième et troisième places arrivent la **littérature** et **l'utilisation de la langue pendant la formation** aspects qui récoltent eux aussi des scores proches de 4 sur 5, et qui poussent vraiment à en déduire que les participants évaluent leurs études, et de façon peut-être liées la littérature, comme l'élément fondamental de la construction de leur savoir.

A y regarder de plus près, il apparaît toutefois que cette affirmation se doit d'être quelque peu nuancée. En effet, même si ce trio de tête met en avant l'importance des études universitaires pour les connaissances disciplinaires des enseignants de langues étrangères (et par là l'idée de la justesse d'exiger une telle formation pour l'enseignement), c'est probablement précisément parce que ces facteurs sont liés à cette exigence qu'ils sont prédominants – le reste des aspects relevant de trajectoires beaucoup plus personnelles. On voit effectivement par les écarts-types relativement faibles que les trois éléments en tête de liste, plus que d'avoir les scores moyens les plus élevés, sont surtout ceux pour lesquels **la dispersion des données est la moins grande**, ce qui signifie surtout que ce sont les facteurs pour lesquels les participants ont le plus unanimement accordé de l'importance. Ainsi, si on compare – par exemple – les proportions des réponses par score pour "l'étude de la langue à l'Université" par rapport à "l'apprentissage dans les cours intensifs" ou "l'utilisation de la langue au travail", facteurs non seulement jugés moins important mais également de façon moins univoque, on voit que les effectifs ne sont pas du tout répartis de façon équivalente :

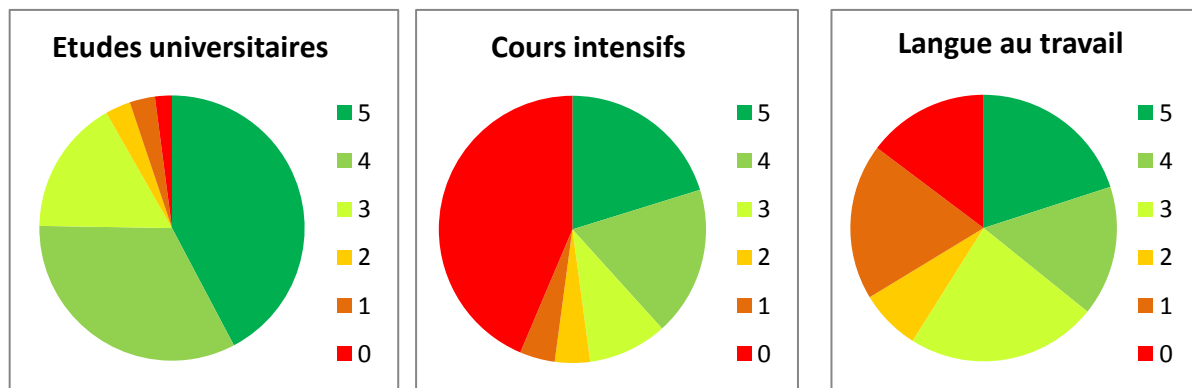


Figure 1: Enquête auprès des enseignants novices: Proportion des scores pour trois facteurs de construction du savoir disciplinaire

Ces données marquent en fait bien la différence entre les éléments qui ont concerné **la majorité** des participants (soit par exemple ceux touchant aux études universitaires, où on voit que la majorité des participants ont attribué un score de 3 ou plus) et les facteurs qui sont relativement **spécifiques** à l'un ou l'autre des parcours individuels, tels que les cours intensifs ou la langue au travail (pour lesquels il y a presque autant de participants ayant indiqué des scores globalement positifs que négatifs).

Il serait cependant illusoire de vouloir détailler ici chacun des "profils"; ce serait sûrement un bon témoignage de la quantité des trajectoires possibles, mais ne constitue pas le propos principal de cette analyse. Ce qui est par contre important de réaliser à ce stade est que, **loin de seulement constituer différentes sources de savoir, les différents contextes dans (ou à travers) lesquels un**



**futur enseignant construit son savoir disciplinaire lui apportent des connaissances ou des compétences intrinsèquement différentes.** Une personne qui aura essentiellement acquis la langue qu'il enseigne dans un milieu familial ou social sera certainement particulièrement compétent dans sa maîtrise, et ce particulièrement dans ces contextes-là, mais ne sera peut-être pas forcément familiarisé avec le vocabulaire professionnel que d'autres auront acquis en utilisant la langue étrangère pendant leur formation ou au travail. De la même façon, une personne qui aura intensivement étudié la littérature sera probablement beaucoup plus familière avec l'anglais académique et les différents styles littéraires, mais n'aura pas forcément de la facilité à expliciter les connaissances qu'elle aurait sur la structure de la langue; articulées entre connaissances et compétences – acquises ou apprises – ces différentes variables dans les parcours de construction des savoirs ne sont donc pas à négliger, puisqu'elles donneront forcément à un moment ou à un autre une "couleur" au savoir qu'a un enseignant ou un autre. Or, si on suit Martineau et Gauthier selon lesquels il y a "une différence dans l'enseignement d'une même matière en fonction du niveau de connaissances d'une discipline" (1999:6), on peut facilement imaginer que ces différents parcours au contact d'une langue auront également un impact sur l'enseignement proposé par les futurs enseignants!

On pourrait cependant être tenté d'opposer à cette hypothèse de variété le fait que, tous les futurs enseignants ayant étudié leur langue à l'Université puisque c'est une exigence d'entrée dans la formation, les différences dans les savoirs acquis ou appris jusque-là sont d'une certaine façon "remis à plat" et que les étudiants terminant leur formation sont tous également compétents et "savants" (Martineau et Gauthier expliquent d'ailleurs eux aussi que le niveau de connaissances est souvent évalué par un diplôme universitaire) . Même si on peut en effet partir du principe qu'un Bachelor ou un Master dans une discipline linguistique offre un certain nombre d'acquis définissables aux étudiants qui obtiennent leur diplôme (et c'est heureusement la moindre des choses si on considère ce diplôme comme un pré-requis), il serait en revanche peu pertinent de considérer ces acquis comme parfaitement homogènes, d'une part parce que les connaissances préalables ne "s'effacent" pas, mais surtout si on considère la variété des options possibles à l'interne d'un même département, ou – dans une plus forte mesure – entre les différents départements!

### 3.1.4 Etudes universitaires et littérature

Même si on constate, notamment à travers les résultats que nous venons d'observer, que la littérature est un élément important des études universitaires, les contenus des enseignements suivis dans un cursus de Bachelor dans une discipline linguistique varient énormément d'un étudiant à l'autre, d'un département à l'autre, voire – on l'imagine facilement – d'une Université à l'autre. Alors qu'on peut sans trop de difficulté affirmer que tous les étudiants ayant complété un tel diplôme dans une langue ont au moins suivi un cours d'introduction à la littérature et un autre à la linguistique, il est des étudiants qui se focalisent uniquement sur les études littéraires dès qu'ils en ont la possibilité, voire se spécialisent dans une période, un style ou sur un auteur en particulier, alors que d'autres préféreront varier les champs d'étude, voire décideront de se concentrer uniquement sur la linguistique.

Quoi qu'il en soit, la place de la littérature dans le domaine des savoirs disciplinaires n'est donc pas une place facile, et nous aurons l'occasion de voir qu'elle ne l'est pas non plus dans l'enseignement en général. On peut d'un côté considérer que c'est un élément de savoir linguistique comme un autre, presque indissociable d'une "étude de la langue", argument qui semble être suivi dans de nombreux contextes compte tenu de la place que prend cet aspect dans certains cursus (surtout dans les filières gymnasiales, nous y reviendrons). D'un autre, et c'est la position que j'adopterai tout

au long de ce travail, on peut considérer qu'apprentissage linguistique et apprentissage littéraire sont deux domaines de progression séparés, le second prenant appui sur le premier pour développer des compétences qui sont, au fond, différentes. Cette distinction repose sur deux constats: premièrement, le déroulement d'une analyse littéraire **suppose** une maîtrise linguistique – on ne pourrait ni comprendre une œuvre, ni en discuter ou en examiner les subtilités, si on n'est pas suffisamment familier avec la langue dans laquelle elle est écrite. L'inverse, en revanche, est faux. On peut tout à fait maîtriser une langue sans pour autant en connaître les œuvres ou savoir écrire une dissertation à leur sujet, même s'il est vrai qu'une utilisation et une compréhension de textes littéraires amène souvent à discuter de problématiques linguistiques et donc à s'améliorer dans le domaine. En second lieu, la maîtrise d'une étude littéraire implique des compétences qui **dépassent** le simple usage de la langue, mais se concentrent davantage sur des capacités à structurer la pensée, à faire un argumentaire informé ou encore à mobiliser des acquis dans une interprétation personnelle. Ces savoir-faire, même si encore une fois ils utilisent la langue comme outil, n'y sont pas liés de façon absolue.

Cette distinction entre la langue comme objet d'étude et la littérature est d'ailleurs également fait par le Collège de Genève, et ce même si ce sont précisément les établissements gymnasiaux qui accordent la plus grande place aux études littéraires, comme on le voit par exemple pour l'allemand:

*En discipline fondamentale, l'enseignement de l'allemand vise en premier lieu à l'acquisition d'un moyen de communication utile. Pour développer ses facultés de compréhension et d'expression, l'élève s'entraîne à comprendre une information orale et, dans leurs grandes lignes, des documents sonores de tous ordres. Il est apte à saisir le sens global de textes dont l'actualité ou la thématique le concerne et à s'exprimer, oralement ou par écrit, en termes simples et corrects. En outre, **l'enseignement de l'allemand offre à l'élève un choix de textes littéraires variés. Les lectures, études et discussions qui s'y rapportent, développent les approches littéraire, culturelle et personnelle des œuvres. L'analyse de ces mêmes œuvres dépasse l'aspect pratique de la maîtrise de la langue et amène l'élève à une réflexion sur les questions essentielles de l'humanité (DIP 2010: 14, c'est moi qui souligne)***

Encore une fois, il est question ici de fixer des priorités, et il serait mal à propos de prétendre que les domaines d'apprentissage cités par ce plan d'étude n'ont pas lieu d'être; il paraît d'ailleurs logique que la place des études littéraires soit aux côtés de celles liées à la langue en soi. Il paraît cependant essentiel, et ce sera le cas de ce travail, de bien se souvenir que le savoir disciplinaire principal dans un cours de langue étrangère est bien **la langue**, et non la littérature représentative de cette dernière. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce plan d'étude dans le chapitre 4.

Même si cela contredira les choix effectués par de nombreux étudiants, c'est donc principalement le **volet linguistique** des études universitaires qui sera examiné dans ce travail, et qui sera considéré comme jouant un rôle dans la construction des savoirs disciplinaires, et ce même si les enseignements dispensés à ce sujet par les différents départements ne sont pas forcément tous équivalents.

## 3.2 La place de l'expérience professionnelle

Comme nous venons de le voir, les orientations prises par les étudiants des départements de langues vivantes sont, comme le reste de leur biographie linguistique d'ailleurs, très personnels et mènent à ce que ces derniers abordent la profession d'enseignant avec un bagage qui leur est bien spécifique. Avant de chercher à récapituler les caractéristiques de ces différents parcours, il est cependant important de noter que les différentes trajectoires d'apprentissage/acquisition n'est pas le seul élément qui peut distinguer les enseignants en ce qui concerne leur savoir disciplinaire. Parmi ces derniers, il en est en effet qui ont probablement déjà dû expliquer le même point de grammaire à des publics très différents, alors que d'autres ne se sont jamais penchés sur le même sujet. Plusieurs

ont certainement eu affaire à un élève particulièrement exigeant, cherchant la compréhension de phénomènes qui deviennent objets de description alors qu'ils ne l'étaient jusqu'alors pas; d'autres encore auront peut-être préparé une séquence avec des collègues et auront échangé sur la meilleure façon de présenter un aspect précis de la langue enseignée; il en est enfin sûrement qui remarquent à un moment précis que le manuel qu'ils utilisent présente une règle phonologique d'une façon différente de celle qui leur est familière... En somme, ces enseignants **exercent leur métier** et se forgent de **l'expérience**.

Il est vrai que dans l'enquête qui vient d'être présentée, ainsi que dans l'essentiel de ce chapitre, nous nous sommes surtout préoccupés des savoirs disciplinaires tels qu'ils se construisent hors du champ de l'enseignement – et dans de nombreux cas, probablement, *avant* l'entrée dans la profession. Si on jette un dernier coup d'œil aux offres d'emploi qui nous ont fait entrer dans ce travail, on constate cependant que *l'expérience* est un élément important, voire déterminant, dans les qualités recherchées chez un enseignant. Evidemment, cette expérience – que Shulman appelle le "wisdom of practice" (1987:11) – recoupe (tout comme c'était d'ailleurs le cas pour les *savoirs*) une multitude de facteurs, tenant autant de compétences professionnelles pratiques que d'attitudes face à l'activité en classe. Il est cependant intéressant de ne pas oublier que l'expérience peut également être un atout en ce qui concerne les connaissances disciplinaires: comme le soulignent Martineau & Gauthier, "la pratique d'enseignement transforme à son tour la connaissance que l'enseignant possède de ces savoirs. En effet, avec le temps, l'enseignant peut enrichir sa compréhension des savoirs disciplinaires et curriculaires auxquels il a recours" (1999: 5). Partant de ce constat, on peut donc d'une part affirmer que le savoir disciplinaire d'un enseignant de langues est le fruit de trajectoires qui peuvent varier, mais surtout aussi que cette trajectoire ne s'arrête pas au pas de la porte de la classe, mais se poursuit jusqu'à ce que cet enseignant cesse son activité.

## 4. Une langue? La langue? Les langues?

Avant de poursuivre en tenant de résumer les facteurs en jeu dans ces savoirs disciplinaires, un point essentiel mérite ici discussion. Nous avons en effet pu voir que dans tous les exemples proposés, ce savoir correspond – comme nous l'avons noté – à différentes sortes de *maîtrise d'une langue*. Nous avons donc, dans ce cas, traité toutes les langues enseignables de la même manière, partant d'une certaine façon du principe qu'"une langue étrangère est une langue étrangère" peu importe de quelle langue il s'agit. Cependant, on ne saurait affirmer que "savoir l'anglais" signifie "savoir l'italien" ou "savoir le chinois". Il est donc important à ce stade de définir **à quel niveau ces langues peuvent être considérées comme menant à des savoirs distincts ou au contraire similaires**.

Loin de vouloir classer – ou pire, hiérarchiser – les langues en fonction de leur proximité (quelle qu'elle soit), ou même selon d'autres facteurs, il existe cependant un trait commun à toutes ces dernières. En effet, même si "savoir l'espagnol" n'est pas "savoir l'allemand", il est évident qu'il s'en rapproche davantage que de "savoir la biologie"...

### 4.1 La didactique intégrée et la didactique du plurilinguisme

L'idée selon laquelle l'enseignement de différentes langues ne concerne pas des objets que l'on peut complètement distinguer les uns des autres s'inscrit d'ailleurs (et inscrit de fait les discussions qui vont suivre) dans le courant de la *didactique intégrée*, ou à plus forte raison de la *didactique du plurilinguisme* (voir notamment Roulet 1989, Castellotti 1997, Billiez 1998, Perregaux 2004, Wokusch 2008a, 2008b, Franceschini 2009 ou encore Coste, Moore & Zarate 2009). La distinction entre ces deux perspectives didactiques et tous les débats qui y sont liés dépassent de loin le cadre de cette thèse, mais il est essentiel de noter qu'autant l'une que l'autre partent du constat que **les différentes**

**disciplines linguistiques ne sont souvent pas officiellement considérées comme étant liées, alors qu'elles devraient l'être:** "Les matières sont strictement séparées, voire cloisonnées et si, parfois, les programmes font timidement allusion à des passages possibles, peu d'actions se déroulent pour concrétiser une telle orientation" (Castellotti 1997: 226).

Mais pourquoi vouloir autant lier ce qu'on peut pourtant distinguer? Les principaux promoteurs de la *didactique intégrée* mettent en premier lieu en avant le fait que "les stratégies générales d'utilisation du langage sont transférables d'une langue à l'autre" (Wokusch 2008a: 31), et suggèrent l'idée d'une "compétence stratégique langagière générale" (*ibid*: 32). Par exemple, comme le notent Forel & Gerber, "le rapprochement entre plusieurs langues force à comprendre qu'elles sont organisés sur des principes d'identités et de différences, ainsi que sur des formes d'organisation interne différentes" (2013: 91). Approfondissant la réflexion dans ce sens, la plupart des recherches en *didactique du plurilinguisme* vont même jusqu'à souligner le fait que **la maîtrise de plusieurs langues n'est pas qu'une "addition" de savoirs indépendants** mais correspond en fait à la construction d'une **capacité langagière spécifique**, hypothèse qui sera d'ailleurs suivie dans ce travail:

*L'option majeure est de considérer qu'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. (Coste, Moore & Zarate 2009: 11, c'est moi qui souligne)*

On retrouve d'ailleurs même cette proposition dans les approches d'éveil aux langues ou dans *Cadre Européen Commun de Référence (CECR)*, sur lequel nous reviendrons dans le chapitre 4, qui note que:

*L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes [...], il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent" (Conseil de l'Europe 2000: 11)*

Sans relier cette compétence uniquement à la gestion d'un répertoire plurilingue, on peut pousser l'idée de ce mouvement plus loin dans la discussion autour des *savoirs* en affirmant qu'**il existe un objet de savoir plus abstrait que la maîtrise "d'une langue" nommé "la Langue", qui se définit précisément par ce qui est commun à toutes les langues auxquelles on a affaire, et qui se manifeste ainsi sous diverses formes à travers les langues particulières**. Widdowson évoque déjà cette distinction:

*The first thing to note is that [language as a subject] is **not language in general, but a particular language**. [...] Language is the concern of the discipline of linguistics, and has not become a subject as such on the school curriculum. One could argue, and indeed I would argue myself, that it should be, that **understanding the nature of language is something which should be central in education, and not just something left to be randomly and imperfectly inferred from the learning of particular languages**. (2002: 67, c'est moi qui souligne)*

C'est d'ailleurs également ce qui est soutenu par plusieurs articles œuvrant pour la didactique du plurilinguisme, qui prévoient qu' "une approche fondée sur la réflexion métalinguistique suppose de mettre en place des démarches susceptibles de favoriser chez l'apprenant une prise de conscience de la nature de la langue" (Moore 1995a: 27, voir aussi les travaux dans Billiez 1998). Or, pour "faire prendre conscience aux apprenants de ce qu'est une langue" (Forel 1997: 232), les enseignants sont incontournables. Roulet expliquait ainsi que "pour guider les apprenants dans la découverte du système et de l'emploi de la langue maternelle ou de la langue seconde, il ne suffit pas d'avoir de

bonnes connaissances pratiques de la langue, des règles normatives de la grammaire, ainsi que de procédés pédagogiques pour transmettre ces connaissances; il importe d'avoir pris conscience préalablement du **fonctionnement de la langue**—et surtout de la langue parlée—comme système et de **maîtriser des instruments permettant de saisir ce système**" (1980: 119). Forel également le notait très bien: "il [s'agit] donc pour les enseignants d'aller **au-delà** de leur propre maîtrise du système linguistique qu'ils doivent enseigner, pour développer une **conscience globale de ce que représente une langue**" (2014: 72).

Ce qui ressort aussi dans l'affirmation de Widdowson est encore une fois l'**apport** des savoirs liés aux langues particulières dans la compréhension de cette "nature de la langue". En effet, comme le soulève Wokusch, "toutes les langues d'un individu participent à sa **compétence langagière**" (2008a: 30), ce qui met en avant un élément important dans la discussion autour de la construction des savoirs: **même si on s'attache souvent aux savoirs disciplinaires comme touchant une langue particulière, il ne faut pas négliger les apports de ces savoirs et d'une compétence plurilingue dans le savoir de la Langue, c'est-à-dire du concept même de Langue en tant qu'objet abstrait**. Nous traiterons ainsi dans ce travail de ces deux "niveaux" comme étant certes liés mais distincts. On séparera donc d'un côté **les langues**, qui représentent les différents idiomes qui nous entourent et correspondent également aux différentes "disciplines" (tels l'allemand, le français, l'italien ou l'anglais), et de l'autre **la Langue**<sup>6</sup>, objet plus abstrait dont *les langues* sont des instances concrètes et vers lequel tendent ces approches plurilingues; même si les différentes évocations de ce que ces objets représentent ne sont parfois pas aussi clairement distinguées, il faudra bien garder la distinction entre *langues particulières* et *Langue* (au sens abstrait) du terme, les unes menant par abstraction à l'autre.

Nous aurons donc largement l'occasion de débattre de cette distinction entre *langues* particulières et *Langue* comme concept abstrait au fil des chapitres suivants; il est malgré tout essentiel ici de réaliser que la portée des *savoirs disciplinaires* dépasse le cadre restreint d'une langue précise mais peut également toucher à des considérations plus transversales ayant trait à la *nature* même de *la Langue*.

## 5. Conclusion: facteurs de variation dans les parcours

On s'imagine dès lors facilement, qu'il est presque impossible de désigner un modèle qui puisse rendre compte de façon systématique – et encore moins exhaustive – de ce qui peut caractériser le savoir des enseignants, tant en ce qui concerne une langue particulière que sur *la Langue*, et la façon dont ils ont construit ce dernier. Il me paraît cependant important de synthétiser ici les quelques éléments qui ont été mis en avant au fil de ce chapitre et qui nous guideront au fur et à mesure du travail. Encore une fois (et nous y reviendrons notamment en fin de chapitre 7) une définition uniquement par quelques critères ne permet pas de rendre parfaitement compte de la variété des trajectoires et des savoirs possibles, mais elle permet d'en tracer une esquisse et peut également servir de base dans des recherches à ce sujet, tel qu'il en sera question dans la seconde partie.

En fonction des divers éléments dont il a été question, il paraît important de noter les repères suivants qui ont été développés au fil de ce premier chapitre:

---

<sup>6</sup> Il faut n'y voir aucune référence à la *lalangue* de Lacan. Nous y reprenons cependant le concept Saussurien dans une perspective élargie, incluant autant la linguistique interne qu'externe. Nous y reviendrons dans le chapitre 3 (voir page 69).

- Les connaissances disciplinaires, dans le domaine des langues, comprennent autant des **connaissances déclaratives** que des **compétences fonctionnelles**. Un enseignant doit en effet autant disposer de savoirs sur la langue qu'être capable d'utiliser cette dernière au même titre qu'un membre de la communauté linguistique en question. Ces deux aspects peuvent être considérées comme deux versants d'une même pièce mais sont distincts.
- Les différentes composantes du savoir disciplinaire (compétences ou connaissances) peuvent être autant **acquises** par un processus implicite – voire intuitif, inconscient – qu'**appries** par une forme d'explicitation souvent liée à des sphères éducatives (école, cours intensifs...).
- La distinction dans ces trajectoires d'acquisition/apprentissage n'est **ni dichotomique ni liée à la nature des savoirs de façon absolue**: *compétences* et *connaissances* peuvent avoir été plus ou moins *acquises*, et plus ou moins *appries*. C'est la multiplicité des positionnements sur ces deux axes (voir page 27) qui est entre autres à l'origine de nombreux débats sur les connaissances du locuteur natif, ou (indirectement) sur le *Language Awareness*.
- Le **diplôme universitaire** est cependant souvent reconnu comme étant une garantie de base de ces savoirs disciplinaires, même si la teneur même de ce diplôme n'implique pas des connaissances équivalentes, notamment parce que ce diplôme ne remplace pas les trajectoires de chacun. Il ne définit d'ailleurs pas non plus la place plus ou moins grande prise par les études littéraires; ces dernières semblent d'ailleurs moins pertinentes dans le questionnement autour des savoirs disciplinaires que la part dévolue à la **linguistique**.
- Même si la majorité des connaissances disciplinaires se construisent avant l'entrée dans l'enseignement et sont même pré-requises pour cette dernière, **l'expérience dans le métier** n'est pas à négliger dans ce processus de construction. Les enseignants, au long de leur pratique, ont en effet de nombreuses occasions de se pencher sur leur matière et d'ainsi affiner leurs connaissances disciplinaires
- Même si tous ces *savoirs disciplinaires* concernent en général **une langue précise**, il est supposé ici qu'on ne peut pas considérer les différentes langues comme étant des objets totalement indépendants. Comme le promeut le mouvement de la *didactique du plurilinguisme*, même si ces dernières se distinguent, on suivra ici l'idée selon laquelle il existe une **forme d'objet abstrait, la Langue**, qui permette justement de les relier et de les aborder comme étant en réalité des objets pas si différents que cela.

Si on cherche maintenant à définir en quelque sorte le "niveau de connaissances disciplinaires" pour un enseignant donné, plusieurs variables seraient à prendre en compte. Sans chercher ici à quantifier des détails qui ne pourraient pas l'être (nous y reviendrons dans la partie empirique), il semble qu'il faudrait tenir compte en tout cas des éléments suivants:

1. **Son expérience dans l'enseignement**
2. **Sa formation universitaire en linguistique**
3. **Son niveau de maîtrise fonctionnelle d'une langue ou de plusieurs**
4. **Le mode d'acquisition/apprentissage par lequel il a construit ses savoirs**

Certes, ces quatre éléments ne peuvent pas offrir un profil particulièrement détaillé, et, comme nous le verrons, amènent parfois beaucoup de questions (par exemple au sujet de la façon de définir un niveau de maîtrise d'une langue, ce que signifie "l'expérience dans l'enseignement" ou encore la difficulté d'évaluer la formation en linguistique). Ils offrent cependant un point de départ permettant de mieux structurer les questions autour des trajectoires individuelles de construction des savoirs des enseignants.



# Chapitre 2: Savoirs et représentations sociales

*"Dans une large mesure, nous ne faisons qu'apprendre la construction déjà réglée du monde qui nous entoure, les valeurs qui l'investissent, les catégories qui l'ordonnent et les principes mêmes de sa compréhension"*  
(Rateau 1999: 164)

Le deuxième chapitre est celui qui nous fait entrer dans le domaine des *représentations*. Il explique tout d'abord que tout objet d'enseignement, tout "savoir" transmis est en réalité aussi un objet de *représentation*. Ainsi, on peut considérer qu'une langue comme sujet disciplinaire est également représentée à travers l'enseignement. Partant de ce principe, il met en évidence deux aspects qui définissent ces représentations comme étant *sociales*.

Premièrement, il souligne l'inscription de toute cette recherche dans la théorie des *représentations sociales*, puisqu'une partie des conceptions qui entourent les langues sont *socialement partagées* et circulantes. Nous y établirons quelques caractéristiques des représentations telles que perçues dans le champ de la psychologie sociale, notamment leur structure, les dimensions autour desquelles elles s'articulent (descriptive/évaluative) et la dynamique qui implique autant le groupe social que l'individu et sa trajectoire propre – ce qui suggèrera que les parcours individuels identifiés dans le premier chapitre peuvent jouer un rôle sur les représentations que se font les enseignants de leur discipline.

Ce chapitre montrera aussi que le processus éducatif même de traitement des *savoirs* (et donc des représentations) a lui aussi une dimension sociale. Il explique à l'aide du concept de *Transposition Didactique* de Chevallard (1985) par quelles étapes une *langue* est manipulée pour passer "d'objet d'usage" à "sujet d'enseignement", étapes au cours desquelles autant la société, les scientifiques (dans notre cas, les linguistes), les didacticiens et les méthodologues déconstruisent, réagencent, *représentent* l'objet linguistique qui transparait ainsi dans des théories, des plans d'étude, des programmes ou des manuels.



Nous avons vu au travers de ce premier chapitre la complexité qui se cache derrière la définition (ou l'évaluation) des *savoirs disciplinaires* des enseignants de langues étrangères. Encore une fois, cette discussion part du principe que ces connaissances disciplinaires sont un élément fondamental de tout enseignement et peuvent de ce fait influencer ce dernier (comme le soutenaient également déjà Houssaye 1988, Chevallard 1985, Shulman 1986, 1987 ou Martineau & Gauthier 1999). L'importance qui est ainsi donnée aux connaissances et compétences disciplinaires et au parcours par lequel les enseignants les construisent suppose un lien très fort entre les différents vécus des enseignants et la matière qu'ils vont transmettre, et suit l'hypothèse que cette matière – soit le *contenu* de l'enseignement – est influencée par des facteurs inhérents à la façon dont l'enseignant a lui-même construit son savoir disciplinaire. Ceci peut toutefois donner à penser que l'on ne considère comme "matière" qu'un ensemble de faits desquels l'enseignant serait donc plus ou moins familier, et qu'il présenterait avec plus ou moins d'aisance dans son enseignement. Nous allons cependant voir dans ce chapitre que cette perspective est réductrice à plus d'un titre.

Tout d'abord, elle présuppose que l'enseignement se base sur une matière *factuelle*; nous verrons d'ici quelques lignes qu'en réalité, dans toute activité d'enseignement, on ne transmet pas que des *savoirs* mais également des *représentations* - représentations des élèves, de l'apprentissage mais aussi de la discipline enseignée. Nous définirons ce terme, en ce que nous utiliserons principalement comme repère la notion de *représentation sociale*.

En second, précisément, nous décrirons que l'enseignant n'est pas uniquement face à son propre savoir et à sa propre conception de la langue qu'il enseigne ou de *la Langue* en général, mais que cette dernière s'inscrit dans un contexte plus large de représentations *socialement partagées*. Prenant appui sur les définitions de référence dans le domaine de la psychologie sociale, nous verrons que la dimension sociale des contenus transmis n'est pas négligeable.

Finalement, nous verrons que même si cette dimension sociale est particulièrement pertinente en ce qui concerne les aspects représentatifs, elle ne les concerne pas exclusivement puisqu'en réalité, comme nous le montre le système de *Transposition Didactique* de Chevallard, tout savoir a une source sociale. Nous aborderons donc par là un autre volet du rapport des enseignants au savoir, qui ne concerne pas que leur propre parcours, mais s'ancre dans des considérations sociales et souligne l'importance des *représentations* dans le domaine de l'enseignement des langues.

## 1. Une langue, objet d'enseignement et de représentation

---

Ce chapitre aborde l'objet linguistique (en tant que contenu d'enseignement) comme un objet de *représentation*, mettant en avant l'importance de ce processus représentatif dans la définition des *savoirs* transmis. Dans cette discussion, on partira du principe que tout enseignement d'*une langue* particulière touche également *la Langue* en tant qu'objet abstrait, même de façon implicite.

La première discussion prendra deux perspectives qui se rejoignent: Tout d'abord, on abordera la place des représentations dans l'enseignement en général, en partant du principe que **tout enseignement est objet de représentation**. Que cela concerne le sujet enseigné, la façon dont il doit être enseigné ou d'autres éléments, l'acte enseignant est orienté par de nombreux présupposés, que l'on ne peut pas forcément toujours facilement distinguer de *savoirs* à proprement parler. La seconde perspective se focalisera sur les langues et les représentations de ces dernières, avec pour but de montrer qu'au-delà de se prêter au "jeu des représentations" dans le cadre de la salle de classe, **les langues sont sujettes à de nombreuses croyances ou caractérisations** au sein de la société

en général. Ceci est d'ailleurs crucial si on se rappelle que cette société joue un rôle fondamental dans la définition même des contenus à transmettre.

## 1.1 Objets d'enseignement, objets de représentation

En effet, si on se souvient des caractéristiques de base du savoir disciplinaire telles qu'énoncées dans le premier chapitre (voir page 22), il est essentiel de rappeler ici que les enseignants offrent et transmettent à leurs élèves en tant que "savoirs" des **interprétations** de la discipline, et ce même si ces interprétations sont en très grande majorité comparables, communément admises et reconnues. La caractéristique subjective des contenus enseignés n'est encore une fois peut-être pas immédiatement apparente si on examine les plans de leçons ou les intitulés des éléments transmis; elle se retrouve cependant de façon subtile mais évidente, par exemple, dans le choix de présenter une variété linguistique plutôt qu'une autre, dans l'évaluation d'une production particulière comme étant acceptable ou non, ou encore dans le choix des méthodes et contenus d'évaluation... En somme, comme le décrit bien Shulman,

*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. This responsibility places special demands on the teacher's own depth of understanding of the structures of the subject matter, as well as on the teacher's attitudes toward and enthusiasm for what is being taught and learned. (1987: 9)*

Ceci souligne que dans toute action enseignante, si on reprend le schéma d'Houssaye (voir page 11), **le pôle des "savoirs" qui est transmis consiste en fait autant en des contenus reconnus comme incontestables** par la société dans laquelle ils s'inscrivent (on fera attention avec le concept de *faits*, puisque c'est parfois uniquement la société qui définit ces contenus, comme nous en reparlerons d'ailleurs en page 52) **qu'en des représentations** (et nous verrons dans quelques paragraphes ce qu'implique ce terme) de ces contenus et des enjeux qui s'y rapportent. En d'autres termes, une discussion telle que la nôtre au sujet du *savoir* des enseignants ne peut pas s'arrêter uniquement au débat entre *connaissances* et *compétences*, ou à la façon dont ces différentes sphères de savoir ont été construites, mais doit également se prolonger au-delà de ce qui peut être décrit par certains comme factuel pour entrer dans le domaine du représentatif, et ainsi ne pas seulement examiner *ce que les gens savent* mais plutôt *ce que les gens pensent de ce qu'ils savent*, ce qu'Abelson décrit comme "knowledge system" and "belief system" (1979). Il est d'ailleurs évident que même les savoirs les plus indiscutables ont malgré tout une part de subjectivité, surtout si on considère que parmi les savoirs transmis figurent aussi ce que Beacco (2010: 23) nomme les *savoirs divulgués*, soit les savoirs – savants à l'origine – qui par la rencontre avec des *savoirs ordinaires* plus proches des représentations entrent dans ce qui est qualifié de "culture générale". **La limite entre ce qui constitue une représentation et ce qui est réellement un savoir factuel n'est pas une frontière très nette; dans ce travail les deux concepts – savoirs et représentations seront considérés comme deux éléments distincts (ou peut-être deux extrêmes d'une même problématique), et ce même s'il paraît essentiel de se rappeler que chaque savoir a une part représentative, et que chaque représentation restitue une forme de connaissance.** Il en reste néanmoins qu'au-delà d'affirmer simplement que les savoirs influencent la pratique "il y a [aussi] une différence dans l'enseignement d'une même matière en fonction de la représentation de ce qu'est la discipline à enseigner" (Martineau & Gauthier 1999: 7), et c'est majoritairement par l'angle des *représentations* que nous allons considérer le *savoir* dans les chapitres à venir.

A l'influence sur la pratique que mentionnent Martineau & Gauthier s'ajoute d'ailleurs également le constat fait par de nombreux chercheurs que les domaines concernés par les représentations

couvrent une palette bien plus large que seulement le rapport à la matière enseignée, et que ces "croyances" des enseignants jouent toutes un rôle parfois très fort dans l'action enseignante. Si on se souvient de toutes les connaissances dont disposent les enseignants tels que décrits par Shulman (voir page 20), il n'est en effet pas difficile de s'imaginer que tous ces éléments, connaissances disciplinaires comprises, peuvent être sujettes à représentation. Les travaux de Gilly (1989), Pajares (1992) Ecalte (1998) ou Borg (2015, chapitre 1) le montrent d'ailleurs bien: autant les représentations de l'école, de l'échec, des élèves, des méthodologies que la façon dont ces représentations affectent les actions des enseignants sont régulièrement pris comme sujet d'études dans le domaine de l'éducation, et font partie du quotidien de la profession.

## 1.2 Représentations des langues

Même si toutes les facettes, aussi multiples et intéressantes soient-elles, de l'enseignement sont donc teintées des idées que s'en font les enseignants, elles sont trop nombreuses pour toutes être traitées ici, même si on considère le contexte plus précis de l'enseignement des langues. Les enjeux spécifiques à ce domaine, notamment ceux que nous avons déjà mentionnés dans le premier chapitre, sont en effet à eux seuls multiples: que ce soient les représentations du locuteur natif (notamment Butler 2007, ou encore Bento, Castellotti et les différents autres chapitres de Dervin & Badrinathan 2011), celles du bi- ou plurilinguisme (comme par exemple dans Py 2000, Dagenais & Moore 2004, Clerc & Cortier 2005, Castellotti 2006, Billiez & Lambert 2008 ou Coste, Moore & Zarate 2009), du statut des langues (Farrell & Tan Kiat Kun 2007, Chini 2010) ou simplement de l'enseignement/apprentissage d'une langue (notamment par Edgerton 1980 ou plus récemment Prat 2010), les facettes propres à l'objet linguistique (aux différentes *langues* ou à *la Langue*) et à son enseignement sont nombreuses et montrent l'étendue des questionnements possibles.

Cependant, même si tous ces aspects sont liés à l'enseignement des langues, il ne faut pas oublier que ce qui figure à l'horaire des élèves est intitulé "allemand", "italien" ou encore "espagnol", et non "politiques linguistiques" ou "acquisition d'une langue seconde". Ainsi, c'est bien **la Langue en tant que telle, et les différentes langues particulières** qui vont nous occuper au long de ce travail; elles seront donc comprises comme objets de représentation à part entière, objets qui – rappelons-le – existent également hors du cadre scolaire. C'est donc dans la lignée des travaux traitant des **représentations des langues** (voir Houdebine-Gravaud & Baudelot 1986, Boyer & Peytard 1990, Véronique 1990, Zarate 1993, Perrefort 1997, Matthey 1997, Muller 1998, Moore 2001, Castellotti & Moore 2002, Ghiraldelo 2006, Schwarz et al. 2006 ou encore Petitjean 2009) que nous nous situerons.

Le présent travail doit cependant être distingué de tous les précédents. Ces différentes recherches considèrent en effet une langue (ou plusieurs) comme objet central de représentation, mais ne s'y penchent en général pas exclusivement. En effet, elles associent souvent *représentation d'une langue* avec représentation soit *de son apprentissage*, soit *d'une certaine culture*, soit *de l'identité du locuteur*, ou encore *des langues en contact*. Même s'il est en effet difficile (ou est-ce impossible?) de séparer une langue de tous les nombreux domaines qu'elle touche, les représentations des langues *pour elles-mêmes*, et encore moins de *la Langue*, n'occupent ainsi qu'une partie de ces travaux. Elles constituent, en revanche, l'essentiel de cette thèse. De plus, une grande partie des travaux qui s'attachent de plus près à examiner l'objet linguistique comme objet de représentation le font du point de vue des apprenants, en partant notamment du principe que "le statut d'une langue [partant du discours tenu à leur propos] a [...] un effet direct sur les attentes et les attitudes des apprenants, et par conséquent, sur leur conduites d'apprentissage" (Dabène 1997: 22, voir aussi Castellotti & Moore 2002: 7). Pour notre part, nous examinerons ces représentations du point de vue des

enseignants, puisque nous assumons qu'eux aussi non seulement ont des représentations mais que ces dernières sont sous-jacentes à leur pratique.

## 2. Les représentations sociales

---

Même si elles portent sur des aspects différents, les recherches traitant des représentations autant dans le domaine de l'enseignement que sur une langue en tant que telle ont cependant un point commun: elles partent en effet de l'idée que les représentations dont elles traitent, même si elles sont exprimées par un individu ou un groupe d'individus particuliers, sont de nature *sociale*. Ainsi, qu'ils figurent dans des ouvrages de sciences de l'éducation ou de linguistique appliquée, ces travaux font toutes une référence théorique et méthodologique plus ou moins assumée vers le champ d'étude des *représentations sociales*, cher aux psychologues sociaux, et qui sera aussi pris comme ancrage ici, et ce sans prétendre s'y rattacher intégralement. Il convient donc de clarifier plusieurs éléments à ce propos:

### 2.1 La notion de "représentation"

La théorie des *représentations sociales* a été prise comme base dans des recherches dépassant parfois de loin le champ de la psychologie sociale. Or, les propos de la majorité de ces travaux – l'examen de *ce que les gens pensent* d'un objet se basent parfois sur des terminologies bien diverses; l'exemple des recherches se concentrant ainsi sur les langues en est un bon exemple. Que l'on parle de *représentations linguistiques*, de *représentations des langues*, de *linguistique populaire*, d'*imaginaire linguistique*, ou de *normes subjectives*, les subtilités sont nombreuses et portent parfois à confusion quant à l'objet d'étude, et ce même si les concepts utilisés sont souvent très clairement définis dans les travaux. Il en résulte que "certains auteurs restent ainsi méfiants à l'égard de la notion de représentation, trop usitée, invoquée de manière différente à l'intérieur des champs disciplinaires voisins mais décalés, qui qui brouillent la transparence définitoire attachée à la notion" (Moore 2001: 9).

Malgré cela, c'est bien le terme de **représentation** qui sera utilisé ici, suivant la définition de Jodelet:

*Représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet. Celui-ci peut être aussi bien une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc. ; il peut être aussi bien réel qu'imaginaire, ou mythique, mais il est toujours requis. (1989: 54, c'est moi qui souligne)*

Il n'est pas essentiel de spécifier de façon trop approfondie les nuances que nous comprenons entre *représentations*, *images*, *conceptions* ou même *croyances* ou *visions*; comme le note très bien Petitjean, les différentes définitions de ces termes mènent effectivement à une "famille synonymique composite" (2009: 15) dans laquelle il n'est pas aisé de se repérer. Le concept de *représentation* est cependant le plus pertinent pour cinq raisons:

- Tout d'abord, par son étymologie, le mot "représentation" paraît être celui qui se rapproche le plus de ce qui est traité dans ce travail. Il ne s'agit en effet pas seulement d'examiner des imaginaires (qui pourraient rester dans l'esprit de chacun) ou des normes (qui sous-tendraient une forme d'inflexibilité) mais réellement des **re-présentations**, soit les différentes façons dont des individus, par exemple les enseignants, peuvent *présenter plus loin un objet* (on voit aussi le latin *res*) dont ils sont ainsi vecteurs.
- Ensuite, ce choix montre que la **langue est en réalité comme tout autre objet de représentation** et se soumet *de facto* aux mêmes contraintes d'analyse et d'explicitation. Autant dans sa nature que dans le lien qu'elle entretient avec la société, elle est considérée

au même titre que d'autres éléments que l'on peut se représenter comme la maladie mentale, la politique ou même la profession de plombier.

- De plus, et on aurait pu commencer par là, c'est le **terme utilisé dans les recherches sur les représentations en psychologie sociale**; il porte donc avec lui toute une culture de recherche qu'il est intéressant d'emprunter pour ce qui touche à ce sujet.
- Il permet également, comme nous le verrons dans quelques paragraphes, de laisser la porte ouverte aux différentes **dimensions** des représentations – descriptive et évaluative, nous y viendrons dans quelques instants – sans se restreindre par des termes tels que "attitude" ou "image" à l'une ou l'autre de ces dernières
- Enfin, et c'est un présupposé important de ce travail qui a été mentionné plus haut, en partant de l'idée que la représentation comme étant *sociale* on ne peut pas négliger que toute représentation a une part – plus ou moins importante, cela reste à définir – qui est **collectivement** définie.

Pour des raisons de lisibilité, nous utiliserons cependant parfois certains des synonymes évoqués plus haut; il faudra cependant toujours les comprendre comme se référant aux *représentations* avec les caractéristiques que nous venons d'évoquer.

## 2.2 Le champ des représentations sociales

Ce cadre définitoire correspond bien au concept tel qu'évoqué par Denise Jodelet, psychologue sociale ayant contribué à l'évolution de ce champ de recherche. Voyant les représentations comme "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" (1989: 53), mais loin de les considérer cependant comme des *connaissances* au sens brut du terme (elle soulève elle aussi par là la barrière parfois floue entre *connaissances* et *représentations*), la définition que donne Jodelet de la *représentation* correspond tout à fait à l'idée qui sera suivie, surtout si on se souvient de restitution d'un savoir:

*Il n'y a pas de représentation sans objet [...] la représentation mentale, comme la représentation picturale, théâtrale ou politique, **donne à voir cet 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. (1989: 54, c'est moi qui souligne)*

D'ailleurs, elle souligne que "cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique" (1989: 53), notamment par deux facteurs: Tout d'abord ce sont des processus **interprétatifs** qui ont un impact autant sur le rapport que nous entretenons avec le monde et la société qui nous entoure qu'avec les autres processus ("diffusion et assimilation des connaissances, développement individuel et collectif, définition des identités" ...) De plus, ce sont des processus **cognitifs**, qui ont donc un caractère mental mais qui régissent les relations sociales entre individus, en ce sens qu'ils contribuent à une cohésion d'idées et à un mode de pensées marquant la vie collective.

Ce lien fort avec les relations sociales occupe d'ailleurs une grande place dans le domaine de la psychologie sociale; la plupart des théoriciens dans ce champ se penchent en effet souvent aussi sur la façon dont ces représentations forment, modèlent, contraignent ou modifient les relations dans un groupe social donné, et sur leur impact dans la relation entre différents groupes sociaux. Comme l'avait en effet déjà noté Moscovici, précurseur de Jodelet et un des premiers psychologues sociaux cité sur le sujet, la représentation sociale a en effet "pour fonction l'élaboration des comportements et la communication entre individus" (1961: 26)

Ce n'est pas sur l'aspect des dynamiques sociales entourant les représentations que nous nous attacherons (rendons aux psychologues sociaux ce qui leur appartient), même si nous utiliserons le terme de *représentation sociale* puisqu'il porte l'hypothèse qu'**il existe une forme de pensée permettant la restitution figurative d'un objet qui est collectivement partagée**. Ainsi, la discussion tournera plutôt autour de la nature des représentations circulant autour de *la Langue* ou *des langues* comme objets d'enseignement, et des composantes partagées de ces représentations, plutôt que sur la façon dont ces dernières régulent les relations interpersonnelles.

Seule une petite partie de tous les enjeux tant méthodologiques qu'épistémologiques ayant cours dans le domaine des représentations telles qu'étudiées en psychologie sociale (et qui sont très bien évoqués dans Orfali 2000) sera donc abordée ici. **Trois caractéristiques des représentations, issues de précédentes recherches ou discussions, certaines plus consensuelles que d'autres, seront cependant prises en compte dans cette thèse: la structure des représentations, les dimensions (descriptive et évaluative) de ces dernières, et la dynamique entre le social et l'individuel.**

### 2.2.1 Les représentations sont structurées

En premier lieu, **les représentations sociales sont structurées**. Elles ne sont pas une simple collection d'informations ou de croyances mobilisées à égale force, mais sont constituées d'éléments de nature et d'importance diverses. Moscovici le premier, dans son étude de référence au sujet de la psychanalyse, évoquait que toute représentation pouvait s'analyser selon trois dimensions (1961, mais également bien résumés dans Herzlich 1972: 310ff): l'*attitude* ("l'orientation, positive ou négative, vis-à-vis de l'objet de la représentation"), l'*information* ("la somme des connaissances possédées à propos d'un objet social, à sa quantité et à sa qualité") et le *champ de représentation* ("l'idée d'une organisation du contenu: il y a champ de représentation là où il y a unité hiérarchisée des éléments").

Les travaux d'Abric (notamment 1989, 1994a), Flament (1994) ou Guimelli (1994) ont par ailleurs souligné le fait que les représentations s'articulent autour d'éléments centraux, immuables qui constituent le "noyau central" de la représentation: "un sous-ensemble de la représentation, composé **d'un ou de quelques éléments, dont l'absence déstructurerait ou donnerait une signification radicalement différente à la représentation** dans son ensemble. Il est par ailleurs l'élément le plus stable de la représentation, celui qui résiste le plus au changement" (Abric 1989: 215). Le reste des informations pertinentes s'organise ensuite en éléments dits *périphériques*, moins incontestables et ressortant dans les discours selon l'un ou l'autre des contextes d'évocation, mais ne jouant pas un rôle aussi déterminant. Nous allons nous aussi partir du principe qu'il y a une **structure** dans les représentations et que certains aspects peuvent émerger comme étant plus centraux. Nous verrons même que certains éléments de représentation peuvent d'avérer **stéréotypés**, soit potentiellement permettre à eux seuls une généralisation des caractéristiques de l'objet, suivant la définition de Moscovici qui voit en la stéréotypie "un état de simplification des dimensions des stimuli [...] le degré de généralité d'une opinion" (1961: 33).

### 2.2.2 Les représentations s'articulent autour de plusieurs dimensions

Moliner (1994, 1996) s'est également penché sur la structure des représentations, en postulant que les représentations s'articulent autour de deux axes: le premier distinguant les éléments centraux des éléments périphériques, et l'autre distinguant la dimension *descriptive* de la dimension *évaluative*. Ceci suggère donc, en deuxième lieu, qu'en plus d'être structurée, **une représentation sert 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.** Ce modèle bidimensionnel, que Moliner base sur son concept de *cognition* mais qui rejoint d'une certaine façon les idées de Moscovici et d'Abric, permet ainsi de considérer ces deux pôles (**descriptif** et **évaluatif**) comme faisant partie intégrante du processus représentationnel, ce que nous ferons également.

Il convient cependant de préciser ici qu'alors que Jodelet précisait que tout objet peut être objet de représentation, pour Moliner (1996, voir aussi Moliner & Tafani 1997) ces deux dimensions n'ont pas de part égale et absolue dans chaque représentation; Même si *représentations* et *attitudes* (selon les termes qu'il utilise pour distinguer le processus descriptif du processus évaluatif) se distinguent, ils ne sont pas forcément proportionnels ni bilatéraux: Alors que toute représentation (dans le sens global du terme) et toute attitude se base sur une description, pas toutes les descriptions ne donnent lieu à une évaluation:

*[La catégorisation de Moscovici en information, champ de représentation et attitudes] suggère que les attitudes s'expriment par rapport à l'objet de représentation. On comprend bien [son] exemple lorsqu'il décrit les réponses de personnes favorables ou défavorables à la psychanalyse. Mais quel sens y a-t-il à être favorable ou défavorable à l'intelligence, à la maladie mentale ou à l'économie? Ce sont là **des objets de représentation pour lesquels la dimension attitudinelle ne nous paraît pas pertinente.** (1996: 53)*

Sans prétendre que l'examen de la dimension évaluative n'est pas adéquat, il soulève là une discussion intéressante autour des éléments constitutifs de la représentation et de la pertinence des schémas d'analyse: on ne peut pas en effet partir du principe que **tous** les objets peuvent réellement se soumettre à une évaluation – certains sont en effet trop abstraits ou finalement présents sous tellement de formes différentes qu'il est difficile de déterminer face à eux une seule attitude. Nous verrons dans notre cas qu'en ce qui concerne l'objet abstrait de *Langue*, même s'il est intéressant de voir comment cet objet est *décrit*, il est difficile de s'imaginer avoir une *attitude favorable ou défavorable* face à la *Langue*; les différentes *langues*, elles, donnent régulièrement lieu à des évaluations.

### 2.2.3 Les représentations sont un processus dynamique entre groupe social et individu

Le dernier point qui paraît essentiel à soulever ici est que, même si la majorité des auteurs s'accordent sur le fait qu'il est plus intéressant dans l'étude des fonctionnements sociaux d'examiner le caractère social de ces représentations, **il est impossible de se séparer totalement de l'individu et du groupe dans lequel il évolue.**

Le premier aspect, que nous avons déjà évoqué, est que les représentations ont une part **collectivement partagée**. Cela étant, chaque individu étant membre du groupe social, il contribue par son discours à faire émerger ou évoluer des représentations sociales. Ces dernières, même si on postule souvent leur existence presque indépendante, ne se concrétisent en effet que par le discours et les échanges sociaux: "la communication sociale, sous ses aspects interindividuels, institutionnels et médiatiques apparaît, elle, comme condition de possibilité et de détermination des représentations et de la pensée sociale". (Jodelet 1989: 64). Ainsi, **chaque individu d'un groupe social va-t-il, par ses propres propos et son discours, contribuer aux représentations de ce groupe, tout en s'en inspirant lui-même, l'interprétant dans sa propre réalité pour lui donner une structure** – ce processus dynamique (voir Abric 1994b, Py 2000) marque d'ailleurs pour de nombreux psychologues sociaux la force de la cohésion d'un groupe donné, et suggère que les représentations ne sont pas fixes mais dépendantes du contexte dans lequel elles existent, ce qui les rend également évolutives dans le temps. Ce n'est cependant pas sur cet aspect diachronique que nous nous concentrerons, même si nous verrons même au contraire que certains traits de représentation au

sujet de l'objet linguistique résistent au temps. C'est surtout ce que Petitjean nomme le "continuum fondamental entre l'*individuel* et le *social*" (2009: 19) qui nous intéressera. Les enseignants ont d'ailleurs une position particulière à cet égard, puisqu'ils sont justement investis d'un rôle de transmission qui leur confère une place de choix dans la création, la propagation ou la remise en question de représentations chez leurs élèves.

Moliner (1996: 55) notamment relève à ce sujet que les *cognitions* (terme qu'il utilise comme combinaison des deux dimensions de la représentation) ne se construisent effectivement pas *uniquement* par ces contacts sociaux, mais plutôt par trois sources: les **communications auxquelles l'individu est exposé** ("j'ai entendu, on m'a dit"), sociales dans leur essence, mais aussi les **expériences et observations du sujet** ("j'ai fait, j'ai vu"), plus individuelles, et les **croances élaborées** ("je pense, je crois"). Ce postulat rappelle en effet que les représentations ont un caractère socialement construit (qui est effectivement le plus intéressant à examiner si on parle de processus sociaux) mais **que cette pensée commune n'est pas un substitut direct à la pensée individuelle** puisque 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) ou, comme nous le postulerons ici – dans les trajectoires de construction des savoirs disciplinaires. La représentation d'un individu peut donc adhérer à la représentation socialement partagée à plus ou moins forte mesure. Elle peut se l'approprier totalement ou s'en distancer également en fonction des parcours propres de l'individu. En d'autres termes, comme le rappelle Jodelet, il y a dans l'examen des représentations sociales "une perpétuelle tension entre le pôle psychologique et le pôle social" (1989: 58, voir aussi Abric 1994b). Nous aurons l'occasion de voir dans les chapitres 6 et 7 si les différents parcours de construction des *savoirs* tels que nous les avons identifiés, qui sont donc individuels, s'équilibrent avec des aspects plus partagés des représentations. Nous reviendrons ensuite dans le chapitre 8 sur cette dualité, notamment par les notions de *Représentations sociales d'usage* et de *référence* de Py (2004).

### 3. La dimension sociale des contenus d'enseignement

Ce constat de "bipolarité" entre l'individu et le social dans les représentations est particulièrement intéressant et justifie aussi le choix de parler dans ce travail de représentations sociales, puisque cette dualité résonne très fortement avec les tensions qui résultent de la place même de l'enseignant face au savoir qu'il doit transmettre. Alors qu'il est en effet (en général) seul devant ses élèves, l'enseignant n'est de loin pas le seul détenteur des contenus qu'il véhicule. L'articulation entre le social et l'individuel n'est donc pas étrangère au contexte de l'enseignement, et ce même si on considérait les savoirs scolaires comme indépendants des représentations.

#### 3.1 Dimension sociale des objets enseignés comme objets de représentations

Il n'est d'ailleurs pas difficile de tirer un parallèle entre ce que nous venons de voir et les trois caractéristiques qui ont été mises en avant par rapport aux savoirs disciplinaires (voir page 21):

En premier lieu, comme nous le mentionnions, **les connaissances disciplinaires sont des savoirs que l'enseignant a du ou doit construire avant de pouvoir les enseigner**. Or, les représentations aussi se construisent par les expériences individuelles. Ceci met en avant l'importance des trajectoires personnelles autant dans la définition des connaissances qu'en ce qui concerne les représentations.



Cependant, on se souviendra aussi (et surtout!) que **les savoirs disciplinaires sont, dans leur essence, indépendants des enseignants**. Le cas des langues, qui appartiennent en premier lieu aux communautés dans lesquelles elles sont utilisées, en sont un parfait exemple: c'est en effet avant tout par une forme de consensus social que sont déterminés les contenus – comme les représentations – qui doivent être transmis. Même s'il est intéressant de constater que dans le cas d'une langue étrangère, la communauté sociale déterminant les normes de la langue à enseigner et celle en dressant une représentation ne sont souvent pas les mêmes, il n'en reste pas moins que l'enseignant a *ses propres* connaissances et *ses propres* représentations de sa discipline, mais que cette discipline et les représentations qui y sont associées lui est également étrangère; elle ne lui appartient pas à proprement parler, et ce même s'il s'en saisit et la manipule. Ce n'est souvent pas lui qui décidera de ce qu'il faut enseigner, de ce qui est acceptable ou non ou encore de la pondération que recevra sa discipline. Nous y reviendrons dans quelques lignes.

En plus de cela, il ne faut pas oublier que **les connaissances disciplinaires ne sont pas absolues mais sont des interprétations d'une certaine réalité dans un contexte particulier**. Il est donc essentiel de ne pas négliger l'importance de la pensée commune tant pour ce qui est des représentations sociales que pour l'élaboration même des contenus – Beacco (2010: 23) tisse d'ailleurs un lien entre les deux par son concept de *savoirs divulgués*, sorte d'union entre des savoirs scientifiques et des pensées communes *ordinaires*. En d'autres termes, les savoirs, tout comme les représentations (et le lien qui unit les deux, comme déjà évoqué section 1.1 de ce chapitre, page 45), ne sont pertinents qu'au sein d'une communauté, d'un groupe social défini.

## 3.2 la Transposition didactique

Ce qui est particulièrement important dans ce constat est que même si l'enseignant en venait – par exemple, par son parcours – à avoir une représentation fortement connotée de la langue qu'il enseigne, celle-ci se verrait confrontée avec de multiples autres manières de présenter l'objet d'enseignement qui lui seront fournis comme cadre de travail, et auxquels il ne peut parfois se soustraire. Comme le mentionne Shulman à propos des savoirs, "because teachers necessarily function within a matrix created by [all the elements structuring their teaching], using and being used by them, it stands to reason that the principles, policies, and facts of their functioning comprise a major source for the knowledge base" (1986: 9). L'enseignant n'est, en effet, que le dernier maillon d'une chaîne d'acteurs entrant en jeu dans ce que Chevallard nomme dès le début des années 1980 la *Transposition Didactique*, qu'il décrit ainsi:

1.1 Tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitue dialectiquement avec **l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner**.

1.2. Les contenus de savoirs désignés comme étant à enseigner [...] en général **préexistent** au mouvement qui les marque comme tels. [...]

1.3 Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un **ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement**. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique.

1.4. Le passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir peut être appelé plus justement "transposition didactique stricto sensu". Mais [au sens large, cette transposition est] représentée par le schéma → **objet de savoir** → **objet à enseigner** → **objet d'enseignement**. (1985: 39, c'est moi qui souligne)

Ainsi, " la transposition didactique désigne donc le **passage du savoir savant au savoir enseigné** " (*ibid*: 18), le processus par lequel les savoirs "bruts" qui sont, rappelons-le, indépendants de l'enseignant, sont morcelés, décomposés, ordonnés et surtout transformés en objet descriptibles pour prendre la forme de contenus d'enseignement – changement que Puech (1998) nomme la

"disciplinarisation". Ces contenus d'enseignement sont eux aussi repris et manipulés pour devenir finalement les contenus *enseignés*, soit ce qui est réellement transmis aux élèves en classe.

Dans ce processus, Chevallard distingue ainsi deux étapes: La première, qu'il qualifie de *transposition didactique externe*, se rapporte au traitement des savoirs de référence (hors du cadre scolaire) pour en faire des objets enseignables. La seconde, la *transposition didactique interne*, en fait ensuite des objets *enseignés*, séquences de savoirs transmis.

Chevallard décrit ainsi que ces deux étapes du processus se déroulent à différentes "distances" de l'activité d'enseignement. La transposition didactique *externe* a en effet lieu au sein de ce qu'il nomme la *noosphère*, soit "la sphère où l'on pense – selon des modalités parfois fort différentes – le fonctionnement didactique" (1985: 23). Cette sphère de décideurs sert ainsi de tampon entre les attentes de la "société" dans laquelle Chevallard place autant les parents que les scientifiques ou les instances politiques (*ibid*) d'une part et, de l'autre, les systèmes d'enseignement présents au sein des écoles:

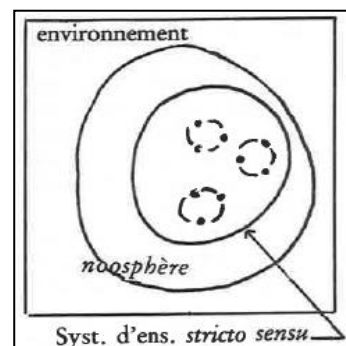


Image 5: Sphères de la transposition didactique selon Chevallard (1985)

*La noosphère joue un rôle essentiel dans l'articulation entre école et société. Positivement, c'est à elle qu'il échoit de négocier avec la société, s'agissant des demandes que celle-ci adresse à l'école. C'est elle qui transmuera ces demandes en des conditions que l'école pourra satisfaire –notamment en négociant la transformation de demandes d'un type très général, idéologiques par exemple, en demandes exprimées en termes de contenus d'enseignement. (1987:11)*

La transposition didactique *interne*, quant à elle, prend pour point de départ les contenus élaborés par cette première phase de reconstruction et les transforme, au sein de l'espace scolaire, en points de cours et en successions logiques de savoirs. En schématisant, on pourrait ainsi imaginer que la noosphère transforme les attentes de la société en cadres de travail, et que ces cadres donneront lieu ensuite à des contenus par la transposition didactique interne.

La proposition de Chevallard relève ainsi un point essentiel pour l'objet de nos discussions, en ce qu'il souligne que **les savoirs, originellement indépendants du contexte de l'enseignement mais émergeant du contexte social, passent par de nombreuses manipulations avant d'arriver dans la salle de classe**. Entre les chercheurs qui imposent telle ou telle théorie, la société qui définit des priorités pour l'enseignement, le monde politique qui concrétise ces priorités par des conditions-cadres d'enseignement/apprentissage et de formation, les didacticiens qui s'en saisissent pour la concrétiser par des ouvrages de référence et les enseignants qui préparent et mettent en pratique leur enseignement, les étapes par lesquelles le savoir est régulièrement déconstruit et reconstruit (et donc *représenté!*) dépassent souvent de loin la marge de manœuvre de l'enseignant seul.

Sans chercher à formuler une théorie qui rendrait justice à un système aussi complexe, nous nous contenterons donc d'emprunter à Chevallard le principe que le savoir qui est finalement restitué par l'enseignant en classe passe en réalité par une "chaîne de manipulations", dont l'enseignant est le dernier maillon. Nous ajouterons également qu' "à chaque étape de la transmission sociale [du savoir] il s'opère un processus de **sélection et de réorganisation de l'information** qui, à l'occasion d'une transposition hors du contexte initial, **modifie la signification même de l'objet** qu'il était question de transmettre" (Perret-Clermont et al. 1982: 9, c'est moi qui souligne).

L'idée sous-jacente à l'utilisation de la transposition didactique comme cadre de discussion dans ce travail tient justement dans ce constat: A chaque moment où une personne ou un organe crée, s'approprie ou transmet un savoir, elle le **restitue** d'une façon qui lui est propre. En d'autres termes,

elle le **représente**. Le concept de transposition didactique prend donc tout son sens dans cette thèse, puisqu'il met en évidence que **les représentations accompagnent ce traitement du savoir et sont partie intégrante de ce processus**. Même si Chevallard (1987) marque clairement une distinction (que l'on peut questionner) entre les représentations et les savoirs, qu'il place respectivement dans la "sphère publique" et dans la "sphère privée", il sera supposé ici que les différentes influences exercées par la transposition didactique sur les savoirs portent aussi sur les représentations.

## 4. Conclusion: Transposition didactique des langues comme savoirs disciplinaires

---

Les chapitres qui suivront s'attèleront précisément à examiner plus en détail les produits des différentes "sphères" liées à la définition du savoir dans le cadre de l'enseignement des langues en présupposant que ces dernières participent également à diffuser une ou certaines représentations de l'objet dont il est question. Il convient cependant avant cela de préciser en quelques paragraphes ce contexte qui est par ailleurs particulier puisque nous traitons de l'enseignement des langues, et non de celui des mathématiques comme le faisait Chevallard. (voir Bergsten et al. 2010: 62).

Tout d'abord la "société" dans laquelle Chevallard place autant les **créateurs de savoirs "savants" (scientifiques)** que ceux de **savoirs "ordinaires" (société)**, et qui est relativement confuse en soi, mérite une attention particulière si on prend la perspective linguistique. En effet, si on se souvient de l'idée selon laquelle une langue est en premier lieu propriété de la communauté qui l'utilise, mais qu'en tant qu'objet de description et de représentation elle est souvent décrite et représentée par des personnes ne faisant pas forcément partie de cette communauté, la question des "savoirs de référence" prend un sens nouveau: se fie-t-on en effet comme valeur étalon à ce qui se produit dans la **communauté linguistique** et à rien d'autre? Si oui, laquelle? Part-on plutôt du principe que la description de *la Langue* ou même *des langues* est du ressort exclusif des **linguistes**? Que faire des idées courantes dans la **société** en général? Nous verrons ainsi dans le **chapitre 3** que tous ces acteurs sont en réalité essentiels dans la définition de représentations et de savoirs de référence.

Les apports des scientifiques et de la société démarrent ainsi le réel processus de transposition en direction du cadre de l'enseignement, et permettent l'entrée dans la "noosphère" de Chevallard. Comme l'explique Schlemminger, dans cette étape, "les spécialistes définissent les objectifs généraux [...], les contenus linguistiques [...] et culturels, les théories de référence pour les descriptions linguistiques [...] et culturelles [qu'ils] matérialisent dans les **instructions et programmes officiels** et à travers les différentes **conceptions de manuels**" (1995: 2). A ce titre, on le rappellera, l'enseignement des langues poursuit des *objectifs* divers et s'applique donc à travers des méthodes et des documents de référence extrêmement variés. Outre les *objectifs* ou *plans d'études* nationaux ou régionaux, les enseignants doivent en effet composer autant avec les *cadres de référence* tels que le CECR, ou même pour un *examen* précis. Ils doivent également composer avec des *manuels* ou *méthodes* particuliers, chacun de ces outils menant, comme nous le verrons, à des représentations différentes de *ce qu'est une langue*, ce que nous aborderons dans les **chapitres 4 et 5**.

Bien entendu, et nous verrons que les enseignants sont unanimes à ce sujet, le manuel ne saurait se substituer à la gestion du savoir par l'enseignant. En effet, et c'est la réellement un *last but not least*, l'enseignement d'une langue ne se fait pas par le produit de ce qui serait une simple addition de toutes ces étapes de représentation (ou par une quelconque autre formule), encore moins par la restitution pure et simple de ce qui est véhiculé par un linguiste, un programme ou un manuel. En réalité, comme mentionné au début de cette section, et cela s'applique aux langues comme à

d'autres disciplines, c'est bien **l'enseignant** qui sera en charge de composer avec toute cette matière avant de la transmettre aux élèves; c'est donc sur les représentations des enseignants que se concentreront les **chapitres 6, 7 et 8**.

Il ne faut pas oublier que dans la mise en pratique des contenus par l'enseignant (qui serait donc la partie finale de ce que Chevillard appellerait la *transposition didactique interne*), **l'ensemble des informations et des représentations dont sont chargés les discours créés au cours des étapes de transposition didactique se mêleront avec les représentations et les connaissances propres de l'enseignant et élaborées au fil de sa propre trajectoire de construction des savoirs**. Comme le note Beacco, "la [Didactique du Français et des Langues] tisse [...] un **réseau multiforme d'intertextualités** avec les discours savants ou divulgués des sciences du langage ainsi qu'avec les discours pédagogiques stabilisés (ceux des manuels et des grammaires) ou ceux élaborés in situ par les enseignants à partir des ressources métalinguistiques dont ils disposent." (Beacco 2012: 3). Au niveau représentationnel, c'est par ce savant mélange qu'un enseignant d'anglais originaire d'Amérique du Nord indiquera probablement à ses élèves que le mot "*biscuit*" écrit dans leur liste de vocabulaire est "seulement utilisé par les Britanniques" mais qu'"on peut aussi dire *cookie*" alors que son collègue pour qui cela n'a pas d'importance ne le mentionnera pas; qu'une enseignante décidera de ne pas s'attarder sur les exercices de prononciation parce que ces derniers sont "inutiles", alors qu'une autre y passera au contraire beaucoup de temps parce que "c'est par la bonne prononciation que tout se fait"... Ces différences proviennent bien de différentes façons d'interpréter les contenus et représentations qu'un enseignant a entre les mains et leur importance relative.

Bien entendu, les enseignants travaillent dans des contextes éducatifs qui sont parfois radicalement différents: alors que dans certaines institutions, on requiert des enseignants qu'ils suivent le manuel à la lettre, selon un agenda ou un timing prédéfini, d'autres n'auront peut-être comme référence qu'un curriculum par objectifs qu'ils peuvent suivre avec un manuel de leur choix, ou même une liberté totale quant à l'agencement des contenus, ce qui se voit par exemple dans les enseignements privés où l'enseignant est seul maître de son programme. Les contraintes sur la façon dont seront transmis les savoirs et les représentations de l'objet linguistique aux élèves sont donc variables, mais n'empêchent pas que **tous les facteurs que nous venons de mentionner jouent (ou peuvent jouer) un rôle dans la façon dont une langue sera présentée aux apprenants**.

Les discussions menées dans la suite de ce travail tenteront donc d'esquisser les enjeux relatifs à ces constats, en partant des jalons qui ont été posés jusqu'ici:

- Tout d'abord, **les savoirs transmis en classe sont complexes**; ils consistent autant en des *connaissances* qu'en des *compétences fonctionnelles* (voir page 27 pour la distinction) qui ont été apprises ou acquises par les enseignants suivant des trajectoires propres qui rendent la somme des "savoirs disciplinaires" de chaque enseignant unique.
- **Ces savoirs ne peuvent pas être complètement séparés du concept de représentation**. Un *savoir* n'est d'une certaine façon, comme le note Perrenoud (1994) qu'une "représentation de la réalité". Sans aller jusqu'à prétendre que les deux termes se confondent, il est essentiel de voir qu'au-delà de *faits* (si tant est que l'on nomme ainsi les savoirs si communément admis qu'ils en sont irréfutables), les enseignants transmettent également des conceptions, des opinions, des attitudes à *propos* des faits en questions et de leur discipline en général.
- Ces **représentations, individuelles** puisqu'elles sont modifiées au fil du parcours de l'enseignant, ont cependant aussi une **caractéristique intrinsèquement sociale**: elles sont construites par les échanges et la communication au sein d'un groupe social, et servent à la

cohésion de celui-ci. Ces représentations sont également *structurées* et s'articulent autour de la *description* et parfois de *l'évaluation* de l'objet de représentation.

- Les **savoirs** sont eux aussi – et ce même si on les distinguait totalement des représentations – sociaux à l'origine. Issus d'une "sphère de référence" productrice de savoir (le monde académique, mais aussi la société et, dans le contexte des langues, la communauté des locuteurs cibles), ces derniers sont décomposés, recomposés, organisés, découpés dans le processus de **transposition didactique** par toute une série d'intervenants (société, monde politique, décideurs pédagogiques, créateurs de manuels, didacticiens...) afin de devenir des "savoirs à enseigner".
- Par extension, **ce processus de transposition peut également être analysé comme étant un processus représentationnel**, puisqu'il vise précisément à offrir une certaine représentation de l'objet à enseigner. On traitera donc des représentations comme pouvant se retrouver aussi au niveau de documents et d'outils et pas uniquement dans l'interaction (suivant une position *objectivante* de Muller & De Pietro (2007: 52)).
- **Les enseignants, "maillon final" de la chaîne de traitement des savoirs et représentations, juxtaposent donc au quotidien les éléments issus de leur propre parcours avec ces différentes façons de décrire l'objet linguistique**; cette juxtaposition peut être tout à fait convergente si les idées s'accordent, mais peut aussi donner lieu à des tensions si les conceptions individuelles divergent de celles qui leur sont proposées (si elles ne sont imposées) par les instances régulatrices.

C'est particulièrement l'articulation entre les éléments caractéristiques de la trajectoire individuelle des enseignants et les dimensions socialement partagées dans les représentations qu'ils se font de leur objet d'enseignement qui occupera la plus grande place de cette thèse, par trois recherches empiriques qui seront présentées dans la deuxième partie (chapitres 6, 7 et 8). L'analyse des représentations des enseignants, aussi fascinante qu'elle soit, ne prend cependant, comme nous venons de le voir, un réel sens que si ces dernières sont remises dans le contexte plus global des représentations de l'objet "langue étrangère" en tant qu'objet d'enseignement produites par les différentes instances qui le manipulent. Le parcours des trois chapitres suivants nous mènera donc, partant du plus lointain au plus proche de l'enseignant, des savoirs "objets sociaux" aux savoirs "sujets d'enseignements" (selon la distinction de Widdowson 2002) et définira donc les différentes manipulations qui sont propres à l'objet linguistique avant que celui-ci n'arrive, si l'on peut dire, "entre les mains" des enseignants". Dans toutes ces analyses, nous partirons du principe qu'on "peut relever des traces (notamment discursives) d'un état de la représentation" (Castellotti & Moore 2002: 10) et que même si ces dernières sont dynamiques, il existe aussi des éléments explicites et stables, que l'on peut trouver autant dans les sphères scientifiques ou didactiques que dans les discours des enseignants. La tâche de détailler exhaustivement toutes ces différentes étapes de traitement est, cependant, bien trop vaste pour ce travail. Par souci de simplification, deux cadres serviront donc à délimiter les discussions:

Tout d'abord, **les exemples proposés ne sauraient en aucun cas prétendre à une quelconque exhaustivité**. Il n'est en effet pas le but de présenter un panorama détaillé de *tous* les plans d'étude existants, de *tous* les manuels en circulation, ou encore de *toutes* les théories linguistiques. Seuls quelques exemples particulièrement représentatifs des variations qui seront montrées ou emblématiques de certains courants seront donc présentés, et ce uniquement dans le but de souligner les contrastes possibles. Afin de renforcer ces propos, ce seront d'ailleurs des exemples tirés de plusieurs périodes – et incluant donc des références remontant parfois jusqu'à l'Antiquité –

qui seront mis en avant, puisque comme le souligne Cicurel et al, "il faut [aussi] entendre et ausculter les discours sur les langues dans la société et dans l'histoire"(2005:4). De même, ce que nous concluerons des représentations des enseignants ne saurait être absolument généralisable, comme nous l'avons déjà évoqué, et ne sera donc interprété qu'avec l'aspect descriptif qui s'impose.

De plus, **tous ces exemples seront examinés uniquement comme étant des représentations de l'objet linguistique**. Nous n'aborderons donc pas l'exactitude des propos des uns ou des autres, et ne questionnerons pas outre mesure les éventuels liens ou influences des théories des différents acteurs, même si nous tirerons des parallèles. De la même façon, comme nous le verrons, nous tenterons de rester aussi ouvert que possible en ce qui concerne les représentations des enseignants. Le but sera uniquement de se poser la question de la représentation de *la Langue* ou *des langues* par les différents intervenants traités. Comment l'objet est-il décrit? Traite-t-on d'*une langue* particulière ou de *la Langue*? Par quelle "loupe" regarde-t-on cette langue comme objet de représentation?

Ainsi appliqués tout d'abord à tous ceux impliqués dans cette *transposition didactique*, ces questionnements nous mèneront à pouvoir également interpréter les représentations des *enseignants* (chapitres 6 et 7). C'est également à ce moment-là que nous dégagerons l'aspect *social* des représentations, les trois chapitres à venir (3, 4 et 5) se concentrant en majeure partie sur l'analyse des traces discursives présentes dans des documents plutôt que sur des phénomènes analysables dans un groupe donné.



# Chapitre 3: Savoirs de référence: Linguistes et société

"C'est le point de vue qui crée l'objet" (Saussure 1967: 23)

Ce troisième chapitre traitera des représentations de l'objet linguistique hors du champ de l'enseignement scolaire. En d'autres termes, il visera à illustrer comment *la Langue* ou *les langues* peuvent être représentées dans les sphères "savantes" ou "de référence". Pour cela, il examine trois aspects plus en détail:

Premièrement, il questionne la validité de considérer une communauté de locuteurs comme offrant une représentation de la langue qu'elle parle.

Ensuite, il parcourra plusieurs ouvrages publiés par des linguistes d'hier et d'aujourd'hui, et illustrera par certains exemples les différentes perspectives qui peuvent être prises pour décrire *la Langue*.

Finalement, il s'intéressera à des représentations circulant dans la société au sujet *des langues*. Pour cela, en prenant comme base un débat ayant agité les sphères politiques et didactiques suisses en 2014 au sujet de l'âge d'introduction des langues dans un canton alémanique, il montrera les représentations qui sont évoquées dans le monde politique et par les citoyens commentant la presse au sujet des langues dont il est question – et d'autres. Cet exemple permettra également de préciser en quoi le contexte suisse est intéressant pour ce travail.



## 1. Définition(s) du "savoir de référence"

---

Ce troisième chapitre a pour objectif de traiter le "savoir" tel qu'il est défini à l'origine du processus de définition des contenus à enseigner, c'est-à-dire en principe en-dehors de toute manipulation propre à l'espace scolaire, toujours en partant du principe que les représentations de ce dernier y sont liées. Comme nous l'avons déjà dit en expliquant le point de vue de Chevillard et en examinant son schéma (voir chapitre 2, section 3.2), cette sphère est non seulement la plus éloignée de l'activité enseignante, mais également la plus vague, mêlant la société, l'académique et dans notre cas les communautés linguistiques. Elle n'en est pas moins essentielle dans cette analyse, puisque c'est par elle que sont générés les savoirs / représentations de référence en premier lieu.

On veillera dans cette discussion à distinguer les deux termes de "société" et de "social": Tout d'abord, on considérera la "société" comme étant le contexte très large dans lequel s'inscrit un certain cadre éducatif – pour l'exemple ici, il s'agira du canton de Genève en Suisse. Par "**société**" on entendra donc l'ensemble de la population (apprenants, parents, autres citoyens et même enseignants), des acteurs politiques, institutionnels et médiatiques du canton. Une pensée est "**sociale**" en revanche dès le moment où, comme évoqué, elle est *partagée* par un groupe défini – ce groupe social ne représentant pas nécessairement la "société" dans son ensemble.

Les "groupes sociaux" dont il sera question dans ce chapitre et qui participent au processus de transposition ont déjà été évoqués: les différentes *communautés linguistiques*, les *chercheurs en sciences du langage* et – justement, d'une certaine façon – la *société* dans laquelle la langue est enseignée. Ce seront donc les trois questions suivantes qui seront abordées dans ce chapitre:

- **Quelle est la représentation d'une langue dans une communauté linguistique donnée?**
- **Quelle est la représentation de la Langue / des langues chez les linguistes?**
- **Quelle est la représentation de la Langue / des langues dans la société?**

En guise de rappel, on veillera à bien interpréter dans ces questionnements le terme de "représentation" tel qu'il a été évoqué dans le Chapitre 2 (page 47); une façon de "re-présenter" un objet, ou, pour reprendre la citation de Jodelet, de le présenter d'une façon qui "donne à voir cet objet, en tient lieu, est à sa place; [...] le rend présent lorsqu'il est absent" (1989: 54). Cette représentation, surtout figurative, peut également avoir un volet évaluatif.

## 2. La place de la communauté linguistique

---

Premièrement, on ne peut pas exclure de la question du savoir "originel" la communauté cible; c'est en effet elle qui définit par essence la langue que l'on souhaite apprendre. Sans locuteurs qui la parlent (ou l'ont parlée, rendons à César son Latin), il n'y aurait pas de langue à enseigner. Se pose donc la première question de ce chapitre: **Quelle est la représentation d'une langue dans une communauté linguistique donnée?**

Cette interrogation n'est cependant pas aussi simple qu'il y paraît: **peut-on en effet sans condition affirmer qu'une communauté qui communique à l'aide d'une langue "représente" cette dernière, qu'elle génère un savoir de référence de la langue** au même titre que d'autres acteurs du processus de transposition des savoirs? La réponse tend plutôt vers le *non*, et ce pour deux raisons:

Premièrement, il est évident qu'une communauté a un rôle de référence non négligeable sur sa langue: elle l'emploie au quotidien, la modifie sans cesse, lui fait emprunter des termes à d'autres idiomes, et en dessine certainement (même non intentionnellement) les normes et les frontières. Les locuteurs ont donc forcément, en tant que premiers au contact d'une langue, un avis sur cette

dernière et en sont les représentants *per se*. Il semble cependant que ces avis dépendent en très grande partie de dynamiques identitaires ou communautaires beaucoup plus larges que de seule intention de définir un objet linguistique. Ils sont également complexes à examiner dans leur ensemble, puisque la communauté de locuteurs en tant que telle **ne s'occupe en général que rarement de définir sa propre langue, de la décrire, de la représenter – ou alors elle le fait sur demande ou par volonté de contraste ou de comparaison** - avec d'autres langues ou avec un *standard* défini: "il n'y a représentation de la langue que dans l'expérience ou la conscience des différentes pratiques de langages différents" (Peytard & Boyer 1990: 4, voir aussi à ce sujet Singy 1997, Clerc & Cortier 2005, plusieurs contributions à l'ouvrage de Zarate, Lévy & Kramersch 2008, Houdebine-Gravaud 2013 ou les nombreux autres articles traitent de l'identité linguistique ou de la gestion individuelle du plurilinguisme). Nous aurons un aperçu dans le chapitre 7 de la façon dont les locuteurs qualifient leur langue maternelle, et y verrons d'ailleurs que les questions de contraste dépassent le cadre mentionné ici. En revanche, nous laisserons le traitement exhaustif des représentations que les locuteurs se font de leur propre langue en arrière-plan de nos préoccupations.

De plus, comme évoqué, il semble dans la question qui nous occupe ici, c'est-à-dire l'examen des représentations véhiculées dans les étapes de création du savoir de référence, le rôle de la communauté parlante dont émerge la langue étrangère cible se distingue quelque peu de ceux qui "créent" le savoir. Cette communauté n'est en effet souvent que peu active dans la conception de contenus "enseignables", puisqu'elle se contente d'utiliser sa langue à ses propres fins sans se préoccuper d'en faire une matière de description. On rejoint donc par-là la distinction très claire évoquée par Widdowson (2002) qui – dans un débat touchant aux enseignants natifs – explique bien que le "object language" (soit une langue en tant qu'objet d'usage quotidien) doit être clairement distinguée du "subject language" (une langue comme savoir à enseigner). Ainsi, on pourrait affirmer que **la communauté de locuteurs d'une langue cible est inévitable puisque, maîtresse du "object language" elle constitue la référence des savoirs qui sont à définir, mais que ce n'est pas elle qui se charge de cette définition** et qu'elle ne joue donc pas de rôle dans le "subject language". On partira donc du principe que **ce n'est qu'à partir du moment où la langue est considérée avec du recul sur la communauté en question qu'elle cesse d'être objet d'usage mais devient sujet de description**. C'est à ce moment-là que la "*re-présentation*" commence, et puisque c'est cela qui nous intéresse, c'est donc là aussi que débutera notre analyse.

Dans cette perspective, les acteurs que nous avons identifiés et dont nous examinerons l'angle de vue seront donc d'une part les **linguistes**, et de l'autre ce que j'ai nommé la "**société dans laquelle la langue est enseignée**". Nous verrons au fil des deux sections suivantes de ce chapitre que les descriptions et représentations faites par ces deux groupes de personnes ne sont pas du même ordre. Les linguistes ont en effet des visées (souvent) purement académiques, et dans ce sens ils constituent le versant "scientifique" de la création des savoirs (ce que Beacco définissait comme les "**savoirs savants**"<sup>7</sup>). Par là, ils ne se préoccupent pas (ou du moins, pas fondamentalement) de catégoriser, d'émettre des jugements ou de considérer les langues à des fins précises; leur premier souci est de **décrire la ou les Langue(s)**.

---

<sup>7</sup> Ceci est une plutôt une analogie, puisqu'en réalité il se réfère au monde académique de la "didactique des langues", et non aux sciences du langage au sens plus large.

Cependant, pour qu'une langue devienne non seulement sujet de description mais sujet à enseigner, une certaine **société** doit s'en saisir. Elle doit dans un premier temps l'objectiver<sup>8</sup> et décider que cet *objet* doit devenir *sujet* d'enseignement. Or, dans ce processus, la société ne se préoccupe pas réellement des langues en tant que telles comme le feraient les linguistes mais inscrivent ces dernières et le travail fait par les scientifiques (les "savoirs diffusés" de Beacco (2010: 24)) dans des contextes sociaux concrets (voir notamment Davies 2002), laissant par cela de côté une approche purement descriptive pour y apporter une **composante évaluative** et proposer ainsi une forme de "**savoir ordinaire**" (Beacco 2010: 27). Sans prétendre ainsi décrire exhaustivement les représentations ayant cours dans la société, ce qui représenterait un questionnement bien trop ambitieux ici, nous examinerons dans la section 4 ce processus par l'exemple d'un débat ayant cours en Suisse, qui servira à montrer dans quelle mesure une langue peut devenir un objet clé pour la société et quitter le cadre d'une description presque "systématique" pour être replacé au sein d'une problématique plus complexe. Nous verrons également par cela comment certaines représentations propres à *la Langue* comme objet abstrait se retrouvent associées à différentes *langues*, et comment les deux niveaux d'analyse se rejoignent parfois.

### 3. Les "savoirs savants": représentations de linguistes

---

C'est par le versant scientifique que nous allons à présent à examiner les représentations de l'objet linguistique. Lorsqu'on pense à définir qui sont en premier lieu les "créateurs" du savoir avant qu'il ne devienne sujet scolaire, les théoriciens des sciences de l'éducation (notamment Shulman, que nous avons plusieurs fois cité) font en effet souvent référence au monde académique et aux scientifiques de façon générale comme incarnant ce "**savoir savant**". Les chercheurs sont ceux qui manipulent la matière *pour soi*, qui en affinent la théorie, qui découvrent de nouveaux phénomènes et offrent ainsi une compréhension plus grande des contenus de la discipline. Les *savoirs disciplinaires*, nous l'avons vu, ne seraient pas ce qu'ils sont sans une communauté académique qui contribue à leur expansion. Ainsi, même si nous avons déjà mis en avant le fait qu'il n'est pas adéquat, dans le cas des langues, de réduire le "savoir savant" à la sphère des scientifiques du langage, cette dernière n'en est pas moins incontournable. Comme le note Schlemminger, "La délimitation de l'objet 'langue' est d'abord d'ordre linguistique. La didactique suit l'évolution des paradigmes linguistiques." (1995: 10). Beacco va même jusqu'à affirmer dans une note en bas de page que "[les] implications [entre la linguistique et la didactique des langues] sont souvent, en fait, de l'ordre de l'application" (2010: 21). Sans aller jusque là (rappelons que Beacco traite surtout de la didactique de la *grammaire*), on peut en effet partir du principe **qu'une grande partie des définitions de ce qu'est une langue se trouvent à l'origine dans les descriptions faites par les linguistes**, et ainsi potentiellement poser le même raisonnement de base que Widdowson:

*In traditional ways of thinking, applicability does not appear to be a problem. Since language is both what L2 teachers teach and linguists describe, it would seem self-evident that the findings of linguistics should be relevant to how the content of language courses is to be defined. Linguistics has always in fact been deferred to as the accepted authority on these matters, the assumption being that the language subject is derived from the linguistic discipline and that the units of description constitute the units for learning (2000: 21, c'est moi qui souligne)*

Ce raisonnement n'est cependant pas complet, pour deux raisons:

---

<sup>8</sup> "L'objectivation", pris dans sens légèrement différent, fait d'ailleurs partie d'un des processus de création d'une représentation sociale (voir Moscovici 1961, 1989)

Tout d'abord, **il serait réducteur de considérer que les linguistes ont toujours formé un corps de pensée indépendant de tout courant éducatif**; ceci n'est dans un premier temps pas tout à fait vrai à l'heure actuelle, et l'était même encore moins dans certaines périodes historiques. Non seulement les approches didactiques ont-elles souvent leurs racines dans des considérations scientifiques (comme le note Schlemminger ci-dessus), mais on peut même dire que, vice-versa, les linguistes se sont souvent emparés de questionnements didactiques; les premières œuvres traitant de description de l'objet se sont avérées en effet souvent des visées pédagogiques. Tony Harris mentionne d'ailleurs de nombreux exemples lorsqu'il affirme que "the practical activity of L2 teaching also comprises an integral part of the history of theoretical linguistics" (2001: 106). Outre des débats qui ont marqué à ce sujet l'émergence du champ de la Linguistique Appliquée (voir, outre Harris *op.cit.*, notamment Widdowson 1980, 2000), il est compréhensible qu'au fil du temps, les chercheurs aient parfois confondu "décrire la langue pour la décrire" et "décrire la langue pour l'enseigner".

De plus, et Widdowson l'explique lui-même à la suite de l'extrait cité ci-dessus, "it is misleading to suppose that the object of linguistic description is the same as the subject of language teaching" (2000: 26). Comme nous l'avons noté plus haut, il développe en effet l'idée qu'alors que la linguistique traite de "the nature of Language", les enseignants sont plutôt concernés par l'enseignement *d'une langue particulière* (voir 2002: 67). Si on considère cela du point de vue représentationnel, et suivant la distinction qui a été établie en fin de premier chapitre, cela pourrait nous pousser à croire que d'un côté, les linguistes restituent dans leur travaux des visions particulières d'un objet *Langue* ("Language [(in general, not a particular language)] is the concern of the discipline of linguistics" (Widdowson 2002: 76)), alors de l'autre les enseignants ne véhiculent que la représentation *d'une langue particulière*. La distinction n'est pourtant pas aussi simple. Premièrement, comme nous le verrons, les définitions linguistiques de l'objet ne font pas toutes état du même niveau d'abstraction. De plus, comme présumé dans ce travail par la prise en compte de l'approche plurilingue, et surtout comme nous le verrons dans le chapitre 6, il n'est pas vrai que les enseignants n'ont aucun lien avec l'objet *Langue* sous sa forme abstraite; la recherche présentée dès la page 160 montrera en effet que les représentations qu'ils en font ne sont pas vides de sens. Ces deux niveaux de représentation (*la Langue* et *les langues*) sont donc à garder à l'esprit à la lecture de ce qui suit, et permettront donc de répondre à la question suivante: **Quelle est la représentation de la Langue / des langues chez les linguistes?**

### 3.1 Exemples de représentations de linguistes

La prise en considération des théories linguistiques suivant une perspective représentationnelle est un exercice passionnant. Il faut cependant noter, comme évoqué ci-dessus, que de nombreux travaux qui ont fait office de référence ont été édités avec un but ou dans un cadre de pensée précis – anthropologique, philosophique ou encore didactique. Il sera fait au mieux dans cette section pour ne se concentrer que sur les aspects de **description linguistique** de ces derniers, les sortant autant que possible des considérations plus larges. En effet, même en restant au plus près de ce qui touche fondamentalement à évoquer la nature de la *Langue* (puisque l'on part du principe qu'ils ne cherchent pas forcément à traiter que d'une langue précise, auquel cas nous le spécifierons), on a déjà affaire à une palette de représentations très large. En effet, comme le résume bien Widdowson:

*[the object language] is, as I have indicated, describable, and definable, in different ways. The methods and principles employed by taxonomic structuralists, for example, are very different from those of generativists of the Chomsky stamp, which are, again, very different from those of functional grammarians, variationists, pragmaticists, and so on, all of whom would claim that their descriptions are good and sound. (2000: 22)*

Il est cependant, comme on s'en doute, purement impossible ici de restituer ici toutes les représentations de *la Langue* telles que proposées par les linguistes; un panorama des principaux courants et scientifiques se trouve dans les ouvrages de Koerner & Asher (1995), Harris & Taylor (1997), Joseph, Love & Taylor (2001), Malmberg (1966), Leroy (1980), Mounin (1967) ou Bronckart (1977) qui ont été consultés ici et offrent un panorama bien plus complet que celui qui sera dessiné dans cette section. Cette dernière sera ainsi basée que sur quelques **exemples**, choisis uniquement pour leur pertinence dans la présentation de la diversité des représentations possibles; ils ne devront ainsi pas être pris comme couvrant l'entier de l'œuvre de leur auteur, ni d'ailleurs comme n'entrant que dans une "catégorie" de pensée ou une autre, et surtout pas comme étant plus adéquates ou plus "importantes" que les nombreuses perspectives qui seront laissées de côté. En effet, n'oublions pas comme le disent Halliday et al. que:

*It is not true that only one model can represent the nature of language; language is much too complex for any one model to highlight all its different aspects equally clearly. The problem in any instance is to select, or devise, the model that will be most suitable for the purpose in view. (1964: 18)*

### 3.1.1 Une langue suit une logique normée

En plus de devoir opérer des choix parmi la diversité des travaux existants, il est difficile de se situer par rapport à l'ampleur des travaux traitant de *la Langue*, des langues, du langage ou d'autres phénomènes liés. A partir de quand peut-on affirmer qu'un ouvrage précis fait partie du champ de la linguistique? S'agit-il de descriptions de *la Langue* lorsqu'on traite d'une collection de signes représentant une forme de lexique telle qu'on en trouve déjà chez les Sumériens? Que faire des précis de grammaire contemporains? On pourrait en effet recenser des quantités immenses de sources décrivant – avec plus ou moins de détail – une langue utilisée dans différents cadres ou civilisations. Nous ne nous étendrons donc pas sur ces ouvrages aux origines du champ, mais débuterons avec quelques exemples pris dans l'Antiquité.

#### 3.1.1.1 *L'Ars Grammatica de Donatus (IV<sup>e</sup> siècle)*

Les premières d'entre ces sources anciennes qui méritent que l'on s'y attarde, non pas parce qu'elles sont les plus anciennes mais plutôt de par la portée qu'elles ont eu, sont les travaux que l'on peut trouver dans l'*Ars Grammatica* des Romains. Tout d'abord, l'étendue du latin sur le territoire pendant la période de l'Empire Romain en a fait un idiome pratiquement continental, offrant donc à sa description une grande portée. De plus, et par conséquent, l'influence de la langue latine n'a pas été que géographique, mais également temporelle, puisque le latin a été utilisé pendant des centaines d'années dans divers milieux ou diverses sociétés sur le continent européen et ailleurs. Le travail linguistique existant à son propos a ainsi servi de référence pour de nombreuses recherches par la suite, y compris dans le développement de méthodes d'enseignement comme nous le verrons dans les deux chapitres suivants.

Le développement de l'*Ars Grammatica*, une attention au langage qui était principalement à visée rhétorique et littéraire (*ratio loquendi*, "l'art de parler correctement" et *enarratio auctorum*, "l'interprétation d'auteurs", voir Taylor 1995b: 107), a notamment été basé sur les travaux de Terence Varron (116-27 av. J-C.) qui dans *De Lingua Latina* décrit que les *différentes façons – individuelles – de s'exprimer* (la langue latine, donc) suivent en fait des *régularités (analogiae)*: "Or, ceux qui veulent que, dans le langage, on suive en partie l'usage, en partie l'analogie, ne doivent pas être accusés d'inconséquence, parce que **l'usage et l'analogie ont plus d'affinité qu'on ne pense.**" (Livre IX: 1.2)<sup>9</sup>. Il décrit ensuite qu'il "[traitera] d'abord de l'analogie, en faisant voir ce qui [...] semble

<sup>9</sup> "Sed ii qui in loquendo partim sequi iube<n>t nos consuetudinem partim rationem, non tam discrepant, quod consuetudo et analogia coniunctiores sunt inter se quam iei credunt" (voir Varron 1875)

la justifier et nous **faire une loi de la suivre**, jusqu'à un certain point, dans l'usage" (Livre IX: II.7)<sup>10</sup>. Au-delà d'affirmer que **la langue latine dépasse les productions individuelles mais forme un système autonome et descriptible**, principe que l'on retrouvera évidemment par la suite, Varron offre justement cette vision d'une **langue comme un objet structuré et normé**: "Varro's linguistic theory [...] accounts for arbitrariness and systematicity in language and insists that grammatical analysis can be defined in terms of principles and procedures" (Taylor 1995a: 105)

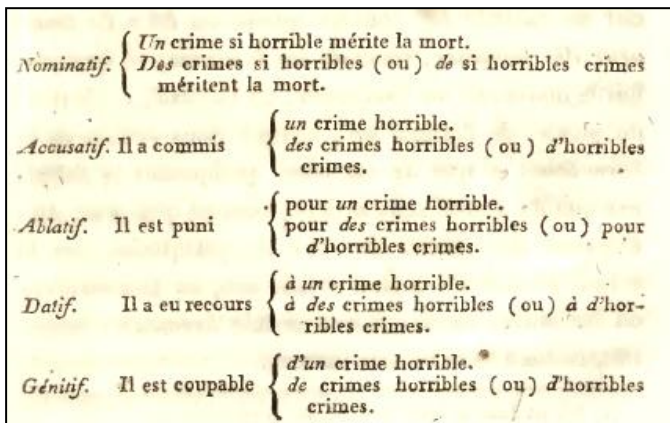
Cette décomposition de la structure de la langue se retrouve également clairement dans l'ouvrage qui est souvent mentionné comme référence, à savoir l'*Ars Grammatica* en deux parties (*minor* et *maior*) de Donatius, écrit au IV<sup>e</sup> siècle. Alors que l'*Ars minor* détaille les parties du système grammatical "restreint" (les chapitres 7 à 15 ci-après), l'*Ars maior* reprend ce dernier avec une perspective plus large, mais toujours dans l'idée qu'une **langue** (ici, le latin) **suit des régularités descriptibles (et prescriptibles)**, qui sont présentées en 21 chapitres:

- |  |   |
|--|---|
| 1: La voix ( <i>de voce</i> )                                | 12: Les participes ( <i>de participio</i> )                         |
| 2: Les lettres/sons ( <i>de littera</i> )                    | 13: Les conjonctions ( <i>de coniunctione</i> )                     |
| 3: Les syllabes ( <i>de syllaba</i> )                        | 14: Les prépositions ( <i>de praepositione</i> )                    |
| 4: Le pied métrique ( <i>de pedibus</i> )                    | 15: Les interjections ( <i>de interiectione</i> )                   |
| 5: Les accents ( <i>de tonis</i> )                           | 16: Les barbarismes, influences étrangères ( <i>de barbarismo</i> ) |
| 6: La ponctuation ( <i>de posituris</i> )                    | 17: Les fautes syntaxiques ( <i>de soloecismus</i> )                |
| 7: Les parties de la parole ( <i>de partibus orationis</i> ) | 18: Les autres fautes ( <i>de ceteris vitiis</i> )                  |
| 8: Les noms ( <i>de nomine</i> )                             | 19: Les particularités phonologiques ( <i>de metaplasmo</i> )       |
| 9: Les pronoms ( <i>de pronomine</i> )                       | 20: Les figures de style ( <i>de schematibus</i> )                  |
| 10: Les verbes ( <i>de verbo</i> )                           | 21: Les tropes ( <i>de tropis</i> )                                 |
| 11: Les adverbes ( <i>de adverbio</i> )                      |   |

Cette attention portée à la description, semblable à celles que l'on pouvait aussi trouver auprès de certains Grecs, a servi de référence (et sert *encore* de référence à plus d'un égard) bien après son écriture, notamment dans l'enseignement: "Roman grammar is a *fait accompli*, both a well-defined scholarly discipline and the heart and soul of the educational system, and it was destined to remain as such throughout history" (Taylor 1995b: 107), et ce même si les buts pour lesquels les grammaires ont été utilisées ont depuis dépassé les objectifs rhétoriques de l'époque.

### 3.1.1.2 La Grammaire Générale et Raisonnée de Port-Royal (1660)

On retrouve notamment plusieurs de ces éléments jusqu'aux grammaires européennes ayant eu cours bien après le déclin de l'Empire Romain. En fait, on se rend compte le système qui avait été mis en place pour la description de la grammaire latine a été utilisé comme cadre de description même dans des cas où elle n'était pas aussi pertinente, et ce des siècles après le début de notre ère. On le



note par exemple – dès 1660! – dans la *Grammaire Générale et Raisonnée* (Arnauld & Lancelot 1810 pour une 2<sup>e</sup> édition), souvent nommée "Grammaire de Port-Royal", l'un des premiers documents écrit dans une langue autre que le latin. Cet ouvrage, qui prend exemple sur différentes langues européennes et moyennes-orientales (comme l'hébreu) pour montrer des caractéristiques générales communes à plusieurs langues (et donc toucher sans que ce ne soit mentionné à la

Image 6: Extrait de la *Grammaire Générale et Raisonnée*: les cas, p. 291

<sup>10</sup> "Et hi unc iam primum dicam pro universa analogia, cur non modo non videatur esse reprehendenda, sed etiam cur in usu quodammodo sequenda" (voir Varron 1875)



*Langue*), ne peut se sortir des schémas latinistes. Ainsi, même si cette grammaire mentionne par exemple qu'"il est vrai que, de toutes les langues, il n'y a peut-être que la grecque et la latine qui aient proprement des cas dans les noms" (1810: 282) (ce qui est plutôt curieux puisqu'elle prend également l'allemand comme exemple). On voit que pour décrire le français les auteurs suivent le schéma latin, comme illustré dans l'Image 6.

Ainsi – et de tels exemples se retrouvent dans de nombreux écrits allant jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle – cette centration sur la grammaire latine a longtemps véhiculé l'idée selon laquelle **la meilleure façon de décrire une langue passait forcément par une structure, et donc par un schéma pertinent au latin**. La structure latine telle que décrite a donc fait office de "cadre de représentation" dans plus d'un ouvrage, et ce même lorsqu'il s'agissait comme on l'a vu dans la Grammaire de Port-Royal de ne pas seulement décrire *une* langue précise mais d'amorcer une généralisation des phénomènes linguistiques.

Ce que la *Grammaire Générale et Raisonnée* a également repris de l'*Ars Grammatica* (et elle n'est de loin pas la seule à le faire) est la **dualité des modes d'utilisation des langues, oscillant entre l'écrit et l'oral**. Affirmant en entame de l'ouvrage en écho aux considérations rhétoriques des Romains que "La Grammaire, c'est l'art de parler" (1810: 245), et malgré la confusion que cela suggère aujourd'hui, les auteurs distinguent explicitement les deux facettes de l'objet linguistique:

*Parler, est expliquer ses pensées par des signes que les hommes ont inventés à ce dessein. On a trouvé que les plus commodes de ces signes étoient les sons et la voix. Mais parce que ces sont passent, on a inventé d'autres signes pour les rendre durables et visibles, qui sont les caractères de l'écriture (ibid.).*

Il est vrai que cette distinction dans la *Grammaire Générale et Raisonnée* n'est ni centrale dans l'ouvrage, ni aboutie (on voit par exemple dans la *Grammaire Générale et Raisonnée*, chapitres 1 et 2 qu'alphabet et sons sont souvent – parfois malheureusement – liés<sup>11</sup>. Les auteurs contrastent cependant bien les deux modes d'expression et les discordances qui en résultent (que les auteurs nomment "corruption" (*ibid*: 261)), cette impression étant probablement aussi exacerbée par la diffusion des techniques d'impressions figeant à cette époque des usages oraux divers. Ces débats autour des liens entre les sons et les lettres finiront progressivement par se dissiper, même s'il en subsistera l'idée nette selon laquelle **une langue se réalise autant à l'écrit qu'à l'oral**, distinction acceptée au sein du champ de la linguistique et ce même si les approches considèrent souvent l'une de ces dimensions comme étant le pendant de l'autre, ou se focalisant parfois même exclusivement sur l'une des deux. Le temps permettra même de faire émerger les champs de recherche spécifiques à ces dernières, par exemple celui de la phonétique/phonologie ou de la stylistique littéraire. Ainsi, malgré le flou que l'on peut parfois voir dans les ouvrages du XVII<sup>e</sup> siècle, la mention de ces deux modes est un élément qui mérite attention et nous aurons l'occasion de voir dans les représentations des enseignants (chapitres 6 et 7) que cette distinction est toujours centrale mais complexe.

En plus du recours à la grammaire latine et la séparation entre oral et écrit, la *Grammaire de Port-Royal* est intéressante puisqu'elle esquisse un questionnement plus large dessinant **une langue comme un moyen d'exprimer par un système logique une pensée individuelle**. Ainsi, même la grammaire ou le système sont centraux à *la Langue*, celle-ci touche également le raisonnement de l'individu.

---

<sup>11</sup> On peut citer en exemple la confusion que l'on noterait aujourd'hui entre phonologie et système d'écriture: "L'élévation de la voix s'appelle accent *aigu*, et le rabaissement, accent *grave*" (1810: 257)

### 3.1.2 Une langue est pont entre l'individu et le monde

Après la description des lettres/sons, la *Grammaire Générale et Raisonnée* aborde dans sa seconde partie "la signification [des signes], c'est-à-dire, la façon dont les hommes s'en servent pour **signifier leur pensée**" (*ibid*: 246). Les auteurs y expliquent d'ailleurs très clairement que

*C'est l'usage que nous faisons [de la langue] pour **signifier nos pensées**, et cette invention merveilleuse de composer de vingt-cinq ou trente sons cette infinie variété de mots, qui, n'ayant rien de semblable en eux-mêmes à ce qui se passe dans notre esprit, ne laissent pas d'en découvrir aux autres tout le secret, et de faire entendre à ceux qui n'y peuvent pénétrer, tout ce que nous concevons et tous les divers **mouvements de notre âme**. [...] C'est pourquoi on ne peut bien comprendre les diverses sortes de signification qui sont enfermées dans les mots, qu'on n'ait bien compris auparavant **ce qui se passe dans nos pensées** (*ibid*: 268, c'est moi qui souligne).*

Ainsi, comme le résume Harris & Taylor, "Here is the linchpin of Port-Royal linguistic thought: the primary function of speaking is said to be the communication of **thoughts** being expressed. And the only way that speech can successfully perform that task is by acting as a **mirror of the structure of the thoughts** being expressed" (1997: 99).

Il serait erroné, cependant, d'affirmer ici que la *Grammaire Générale et Raisonnée* a l'exclusivité – ou même la primeur – de ce rapprochement. "Quel linguiste, quelle école, même les plus positivistes, ne se sont pas préoccupés au départ du problème fondamental de l'adéquation du langage à la pensée, du signe au concept. Depuis l'Antiquité, tout tourne autour de ces rapports" (Leroy 1980: 122). Sans prétendre ici que toutes les théories linguistiques se centrent autour de ce lien entre l'individu et le monde (il n'est pas une priorité pour toutes), c'est un élément d'étude qui est en effet récurrent. Certains linguistes lui ont cependant accordé une place centrale, comme par exemple *Modistae* et Thomas von Erfurt, bien avant Port-Royal.

#### 3.1.2.1 La Grammaire Spéculative (XIV<sup>e</sup> siècle)

Ce qui est particulièrement intéressant dans la *Grammatica Speculativa* de Thomas von Erfurt (le "spéculatif" se référant au "speculum" latin) est qu'ils font une référence très forte au **locuteur**, qui est indispensable à expliquer en quoi une langue est liée au monde réel. Ces linguistes partent en effet du principe que la réalité se retrouve **dans l'esprit de l'individu**: "there is in all modistic theory a close relationship between the structure of reality, the operations of the mind, and their linguistic expression" (Bursill-Hall 1972: 29) et que "grammar [has] its basis outside language itself but in reality" (*ibid*: 22). En d'autres termes, et von Erfurt le montre en utilisant le terme de *modus significandi*, **une langue est avant tout un moyen intellectuel pour exprimer une réalité**: "intellectus vocem ad significandum et consignificandum imponit" – "l'intellect utilise la voix pour signifier et consigner" (von Erfurt in Bursill-Hall 1972: 136, ma traduction).

Au-delà du fait que cette perspective marque un lien entre le système linguistique et le monde que nous retrouverons, notamment chez les relativistes (voir section 3.1.2.3.1), cette approche, comme d'autres, affirme donc que **le phénomène linguistique prend d'abord sa source dans une interprétation personnelle du réel**, et non au moment uniquement par la forme que cette interprétation prend une fois énoncée. Ceci est donc intéressant ici puisque ce ne sont pas que les structures qui sont centrales (même si elles sont très présentes dans l'œuvre d'Erfurt), ni le mode par lequel elles sont mise en pratique; C'est aussi **par les processus mentaux de perception du monde par lequel elle se concrétise qu'une langue existe**.



### 3.1.2.2 La langue comme connaissance humaine (Locke (1690) et Condillac (1798))

Cette évocation de la **Langue comme impliquant un phénomène intellectuel** se retrouve d'ailleurs dans de nombreux travaux, notamment chez le philosophe John Locke lorsqu'il affirme dans son *Essay on Human Understanding* que – outre par la perception – l'expression aussi implique la pensée:

*Besides articulate sounds [which Man had by Nature his organs so fashioned as to be fit to frame] it was farther necessary, that he should be able to use these Sounds, as **signs of internal Conceptions**; and to make them stand as marks for the **Ideas within his own Mind**, whereby they might be made known to others, and the **Thoughts of Mens Mind be conveyed from one to another**. (Locke 1690, Book III, Chapter 1.2: 185, c'est moi qui souligne)*

Même si l'ouvrage de Locke concerne les connaissances humaines en général, on voit qu'il place la **Langue dans le domaine des phénomènes d'esprit**; cette approche est également reprise chez Condillac qui dans l'introduction à son propre *Essai sur l'origine des connaissances humaines (1798)* en réponse à Locke postule lui aussi l'importance de l'intellect dans le phénomène langagier:

*Les idées se lient avec les signes, et ce n'est que par ce moyen, comme je le prouverai, qu'elles se lient entre elles. Ainsi, après avoir dit un mot sur les matériaux de nos connaissances, sur la distinction de l'âme et du corps, et sur les sensations, j'ai été obligé, pour développer mon principe, non seulement de suivre **les opérations de l'âme** dans tous leurs progrès, mais encore de rechercher **comment nous avons contracté l'habitude des signes de toute espèce**, et quel est l'usage que nous en devons faire.*

*Dans le dessein de remplir ce double objet, j'ai pris les choses d'aussi haut qu'il m'a été possible. D'un autre côté, je suis remonté à la **perception**, parce que c'est la **première opération qu'on peut remarquer dans l'âme**; et j'ai fait voir comment et dans quel ordre elle produit toutes celles dont nous pouvons acquérir l'exercice. D'un autre côté, j'ai commencé au **langage d'action**. On verra comment il a produit tous les arts qui sont propres à exprimer nos pensées; l'art des gestes, la danse, la parole, la déclamation, l'art de noter, celui des pantomimes, la musique, la poésie, l'éloquence, l'écriture et **les différents caractères des langues**. (2010 [1798]: 15, c'est moi qui souligne)*

On voit dans cet exemple que non seulement une langue est un **outil d'expression**, mais en plus qu'elle n'est qu'un **outil parmi d'autres** (le nombre des *signes de toute espèce* qu'il mentionne nous le rappelle). Le fait que Condillac mentionne d'ailleurs les "différents caractères des langues" nous montre d'ailleurs que ses propos se rapportent à une forme de *Langue* abstraite, liée à la pensée humaine et se manifestant de diverses formes, et non sur la description uniquement d'une *langue* particulière.

### 3.1.2.3 La Langue comme marqueur d'identité nationale (Humboldt (1836))

La conception de la *Langue* comme unie à l'esprit se retrouve comme nous l'avons évoqué à de nombreuses reprises, et ce y compris lorsque les théories linguistiques les abordent avec moins d'exclusivité. Wilhelm von Humboldt, par exemple, qui suit la tendance lancée par les comparatistes du début du XIXe siècle et s'intéresse à la comparaison des différentes langues (et des différents peuples), l'évoque même s'il développe cette idée différemment. Il affirme en effet dans son ouvrage *Über die Verschiedenheit des Menschlichen Sprachbaues* l'hypothèse selon laquelle **les langues marquent l'identité sociale d'un individu**. En d'autres mots, "language undergoes shaping from **two different directions**. On the one hand, it is imbued with a **spirit**, a character which is **particular to the individual speaker**, although its essential characteristics will be **shared by all the individuals of his nation/race**" (Harris & Taylor 1997: 177).

Humboldt présente donc l'**objet linguistique comme étant justement à l'interface entre une réalité sociale et un esprit individuel**, idée qu'on peut retrouver notamment chez Saussure (que nous verrons dans la section 3.1.4.1) mais aussi notamment, bien que très différemment, dans le courant

*relativiste* représenté par les linguistes américains Sapir et Whorf au XXe siècle. Prenons les deux versants de cette idée: le lien avec la société, et le lien avec l'individu.

### 3.1.2.3.1 *Humboldt, la société et le Relativisme Linguistique (Sapir, 1921)*

Humboldt affirmait en effet qu'une langue – au contraire d'autres caractéristiques innées de l'être humain, n'est pas uniquement spirituelle dans ses fondements mais **ne peut pas être séparée de son contexte socio-culturel**. Il écrit en effet que:

*Sans vain jeu de mots, il est permis de voir dans le langage un pouvoir autonome et une divine liberté, et dans les langues un état de soumission qui les met sous la **dépendance des nations auxquelles elles appartient**. (Humboldt 1974: 147, c'est moi qui souligne)<sup>12</sup>*

Ce qui est intéressant, c'est qu'il postule entre autres par cette approche "ethnographique" que les langues font partie des acquis culturels permettant de distinguer différents peuples:

*Les propriétés spirituelles et l'organisation linguistique sont si intimement fondues ensemble chez un peuple que, l'un des termes étant donné, on devrait pouvoir en déduire absolument le second. La puissance intellectuelle et la langue ne donnent le jour qu'à des formes qui sont mutuellement accordées. **La langue est, si l'on veut, le phénomène extérieur de l'esprit des peuples; leur langue est leur esprit et leur esprit est leur langue.** (ibid: 179)<sup>13</sup>*

Par cet exemple, on peut voir qu'une langue est représentée comme une **caractéristique d'une civilisation**, qui – au même titre que d'autres de ses particularités – correspond à la façon de fonctionner de ce peuple en question. Ce lien très fort entre "l'esprit d'un peuple" et "sa langue" est d'ailleurs un fondement de ce qui se retrouve dans les écrits d'Edward Sapir, qui – lui aussi – présuppose en introduction à son ouvrage *Language and Environment* la nature intrinsèquement sociale de *la Langue*:

*Eliminate society and there is every reason to believe that [the individual] will learn to walk, if, indeed, he survives at all. But it is just as certain that he will never learn to talk, that is, to communicate ideas according to the traditional system of a particular society (1921: 2)*

D'ailleurs, ce qui ressort le plus fréquemment à l'évocation du linguiste et anthropologue américain – et à celui de son élève Benjamin Lee Whorf est, plus que seulement l'importance du côté social, un **lien très fort entre langue et une certaine vision du monde**: "the so-called Sapir-Whorf Hypothesis [...] claims a connection to exist between the perception of the outside world by a given people ('world-view') and the grammatical organization of their particular language" (Koerner 1995: 214). Sapir et Whorf insistent en effet tous deux sur **l'importance du langage dans la perception et la description d'une réalité sociale**, une idée qui se retrouvait déjà chez Humboldt lorsqu'il affirmait qu'une langue offre une "façon de voir le monde" particulière (qu'il nomme *Weltanschauung*): "La production du langage répond à un besoin intérieur de l'humanité [...] condition indispensable pour qu'elle déploie les forces spirituelles qui l'habitent et pour qu'elle accède à une vision du monde" (Humboldt 1974: 151, voir aussi Leroux 2006 sur la dualité du lien entre langue et façon de penser)<sup>14</sup>

<sup>12</sup> "Es ist kein leeres Wortspiel, wenn man die Sprache als in Selbstthätigkeit nur aus sich entspringend und göttlich frei, die Sprachen aber als gebunden und von den Nationen, welchen sie angehören, abhängig darstellt" (Humboldt 1836 §2: 5, l'oeuvre citée est la traduction de P. Caussat).

<sup>13</sup> "Die Geistes-eigenthümlichkeit und die Sprachengestaltung eines Volkes stehen in solcher Innigkeit der Verschmelzung in einander, dass, wenn die eine gegeben wäre, die andere müsste vollständig aus ihr abgeleitet werden können. Denn die Intellectualität und die Sprache gestatten und befördern nur einander gegenseitig zusagende Formen. Die Sprache ist gleichsam die äusserliche Erscheinung der Völker; **ihr Sprache ist ihr Geist und ihr Geist ihre Sprache; man kann sich beide nie identisch genug denken**" (1836 §7: 37)

<sup>14</sup> "[Die Sprache] ist ein inneres Bedürfnis der Menschheit [...] in ihrer Natur selbst liegendes, zur Entwicklung ihrer geistigen Kräfte und zur Gewinnung einer **Weltanschauung**." (1836 §3: 9)

C'est cependant Sapir (du moins dans ces extraits pour lesquels il est souvent nommé), qui est souvent pris comme référence de ce *Relativisme Linguistique* – et ce même sans expliciter "l'hypothèse" qu'on lui attribue:

*In actual society even the simplest **environmental influence** is either supported or transformed by social forces. (1921: 89) **The physical environment is reflected in language only in so far as it has been influenced by social factors.** (ibid: 90) While we find it necessary to distinguish sun and moon, not a few tribes content themselves with a single word for both, the exact reference being left to the context [...] Everything naturally depends on the **point of view as determined by interest**. Bearing this in mind, it becomes evident that the presence or absence of general terms is to a large extent dependent on the negative or positive character of the interest in the elements of environment involved. (ibid: 92) If **the characteristic physical environment of a people is to a large extent reflected in its language**, this is true to an even greater extent, of its social environment. A large number, if not most, of the elements' that make up a physical environment are found universally distributed in time and place, so that there are natural limits set to the variability of lexical materials in so far as **they give expression to concepts derived from the physical world**. A culture, however, develops in numberless ways and may reach any degree of complexity. Hence we need not be surprised to find that the vocabularies of peoples that differ widely in character or degree of culture share this wide difference. (ibid: 94, c'est moi qui souligne)*

Ainsi, on peut comprendre que "Sapir conçoit **le langage comme organisant, au travers des étiquettes verbales, les réflexions humaines ou la manière de percevoir le monde objectif**" (Bronckart 1977: 132), un lien qu'on retrouve aussi (avec quelques orientations différentes) chez son disciple Whorf:

*The cue to a certain line of behavior is often given by **the analogies of the linguistic formula in which the situation is spoken of, and by which to some degree it is analyzed, classified, and allotted its place in that world** which is 'to a large extent unconsciously **built up on the language habits of the group**'. And we always assume that **the linguistic analysis made by our group reflects reality better than it does.** (Whorf 1939 : 137, c'est moi qui souligne)*

Sans entrer dans le détail ici de la direction ou des bienfaits – existants ou non – de cette relation entre langage et expérience personnelle de la réalité (ce que Joseph 2002 décrit par les termes de *metaphysical garbage* ou de *magic key*), il est intéressant de constater que dans tous ces textes se trouve l'idée selon laquelle **une langue est un relais entre la société et la réalité**. Nous verrons par la présentation de Saussure d'ici quelques paragraphes que certaines théories linguistiques décrivent parfois le rôle de la société dans le phénomène langagier de façon encore plus concrète.

### 3.1.2.3.2 Humboldt et l'individuel

L'oeuvre d'Humboldt *Über die Verschiedenheit des Menschlichen Sprachbaues* (1836) n'insiste pas uniquement sur le fait que les différentes langues comparées sont des symboles culturels marquant les distinctions entre nations. Il explique également que même si les langues sont propres à un peuple, l'examen des langues **dépend complètement de l'examen de l'esprit**:

*Même lorsqu'il s'agit d'accéder à la substance propre d'une seule nation et au système interne d'une seule langue, tout autant que la situation relative qu'elle occupe par rapport aux réquisits fondamentaux du langage, il est impossible d'y parvenir sans fonder sur la totalité **spirituelle** dont chaque langue est l'émanation singulière. (Humboldt 1974: 143, c'est moi qui souligne)<sup>15</sup>*

Plaçant *la Langue* au sein d'autres phénomènes intellectuels, il met très clairement en avant l'idée d'une **langue servant de marqueur identitaire et se retrouvant donc chez chaque individu**: il met en effet aussi en exergue l'importance de cette dimension "interne" à chaque individu:

---

<sup>15</sup> "auch die Einsicht in das eigentlich Wesen einer Nation, und in den inneren Zusammenhang einer einzelnen Sprache, so wie in das Verhältnis derselben zu den Sprachforderungen überhaupt, **hängt ganz und gar von der Betrachtung der gesamten Geistesenthümlichkeit ab**" (1836, §1: 2)

*Aussi sa vraie définition [de la langue] ne peut-elle être que **génétique**. Il faut y voir la répétition éternellement recommencée du travail qu'accomplit l'esprit afin de ployer le son articulé à l'expression de la pensée. [...] L'assertion selon laquelle **on doit voir dans les langues un travail de l'esprit** trouve du même coup sa complète justification dans l'existence de l'esprit lui-même, pour qui exister, c'est agir. (Humboldt 1974: 183-184, c'est moi qui souligne)<sup>16</sup>*

Par là, Humboldt désigne la fonction "intellectuelle" de l'objet linguistique, même s'il ne perd de loin pas de vue la place prise par ce dernier dans les questions sociales; il offre donc une image de la langue multiple, touchant à des principes divers.

En prenant ainsi appui sur la diversité des langues pour extraire des fondamentaux de *La Langue*, il se place également dans des considérations sur la nature même de l'objet linguistique plutôt que sur *les langues*; l'essor des réflexions comparatistes ou étymologiques (visant parfois à retrouver la *langue d'origine*) ont en effet mené de plus en plus de chercheurs à se pencher sur le concept d'une transversalité ou de phénomènes universaux plutôt que de considérer *les langues* isolément. Humboldt nous en offre une belle illustration, puisqu'il lie le côté individuel de la langue aussi à cette forme d'abstraction qu'il met en avant:

*Comme l'homme est par nature, universellement, prédisposé au langage, et que tous les hommes doivent porter au fond d'eux-mêmes la clef qui donne l'intelligence de toutes les langues, il s'ensuit qu'elles doivent toutes impliquer une forme fondamentalement identique et qu'elles ne peuvent manquer d'atteindre la fin universelle qu'elles visent. (Humboldt 1974: 404, c'est moi qui souligne)<sup>17</sup>*

Par une position telle que celle-ci, il véhicule non seulement l'idée d'un phénomène plus abstrait commun à toutes les langues du monde, mais montre également – comme évoqué plus haut – que l'universalité se retrouve aussi dans l'intellect des individus utilisant le langage, une conception qui se trouve aussi fortement chez Chomsky (dont nous discuterons dans quelques paragraphes).

### 3.1.3 Une langue est un phénomène biologique

L'idée selon laquelle l'homme a une prédisposition, une forme de *faculté* du langage comme nous venons de le voir chez Humboldt se retrouve chez de nombreux théoriciens – elle a notamment bien été expliquée par Saussure (voir section 3.1.4). Elle suggère aussi par l'évocation d'une "définition génétique" une représentation de *la Langue* comme ayant un fondement **biologique**, qui est intéressante pour nous puisqu'elle place l'objet linguistique au sein d'un fonctionnement physiologique, allant donc au-delà de ne concerner que *l'esprit* au sens philosophique que l'on évoquait jusqu'ici.

#### 3.1.3.1 Le behaviourisme de Bloomfield (1933)


L'un des scientifiques les plus influents qui se base sur *la Langue* en tant que phénomène physiologique adopte cependant une approche relativement distincte de celle de Chomsky. Leonard Bloomfield, incontournable dans l'histoire de la linguistique et du structuralisme américains, écrit dans son ouvrage *Language* que:

*The part of the human body responsible for [the] delicate and variable adjustment [of the body in reaction to change] is **the nervous system**. The nervous system is a very complex conducting mechanism, **which***

<sup>16</sup> "Ihre [von der Sprache] wahre Definition kann daher nur eine **genetische** sein. Sie ist nämlich die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den articulierten Laut zum Ausdruck des Gedanken fähig zu machen. [...] [Sie] als eine **Arbeit des Geistes** zu bezeichnen, ist schon darum ein vollkommen richtiger und >>> adäquater Ausdruck, weil sich das Dasein des Geistes überhaupt nur in Thätigkeit und als solche denken lässt" (1836, §8: p. 41)

<sup>17</sup> "Da die Naturanlage zur Sprache eine **allgemeine des Menschen** ist, und **Alle den Schlüssel zum Verständnis aller Sprachen in sich tragen müssen**, so folgt von selbst, dass **die Form aller Sprachen sich im Wesentlichen gleich sein**, und immer den allgemeinen Zweck erreichen muss". (§22, p. 298)

**makes it possible for a change in one part of the body** (a stimulus, say, in the eye) **to result in a change in some other part** (a response, say, of reaching with the arm, or of moving the vocal chords and tongue). (1933: 33, *c'est moi qui souligne*)

Il explique dans ce livre sa théorie *mécanistique* en regard d'exemples behaviouristes très connotés, se basant notamment sur l'exemple de "Jack et Jill marchant le long d'une rue": Jill a faim, et voit une pomme dans un arbre. Comparant son comportement à celui d'un animal – qui se manifesterait autrement – Bloomfield explique qu'elle "fait un bruit avec son larynx, sa langue et ses lèvres", c'est-à-dire qu'elle parle à son partenaire, ayant pour conséquence que Jack va lui chercher la pomme, et qu'elle n'aura donc plus faim. (*ibid*: 22). Cette réaction, vocale, aurait pour Bloomfield pu être substituée par une autre, par exemple d'aller chercher la pomme elle-même. En d'autres termes, le fonctionnement d'une langue dans cet exemple n'est qu'une question de *stimulus* et de *réponses biologiquement* activés, ce qu'il représente d'ailleurs très schématiquement:  S → R. En résumé, les éléments impliqués – selon cette théorie – dans le comportement langagier sont les événements concrets se déroulant dans la réalité (langagiers ou non) et la parole elle-même (ou d'autres réactions), dans un jeu de cause-à-effet à répétition guidés par le système nerveux.

Même si Bloomfield impute ce fonctionnement à un mécanisme interne, il se distance néanmoins de ce qu'il nomme les *mentalistes*, laissant de côté l'aspect psychologique, "spirituel" qui avait été mis en avant jusque-là:

*The mentalistic theory [...] supposes that the variability of human conduct is due to the interference of some non-physical factor, a spirit or will or mind (Greek psyche, hence the term psychology) that is present in every human being. This spirit, according to the mentalistic view, is entirely different from material things and accordingly follows some other kind of causation or perhaps none at all. [...]. Whether Jill will speak or what words she will use, depends, then, upon some act of her mind or will, and, **as this mind or will does not follow the patterns of succession (cause-and-effect sequences) of the material world, we cannot foretell her actions.***

*The materialistic (or better, mechanistic) theory supposes that the variability of human conduct, including speech, is due only to the fact that the human body is a very complex system. **Human actions, according to the materialistic view, are part of cause-and-effect sequences exactly like those which we observe, say, in the study of physics or chemistry.*** (*ibid*: 32, *c'est moi qui souligne*)

Ainsi, Bloomfield offre une représentation de **la Langue comme un phénomène biologique avant tout**, se basant sur des questionnement comportementalistes, et proposant donc une linguistique nouvelle, "a science of language that approached it from strict observation of people as essentially signalling and responding animals, operating within an environment which determined their every action and reaction" (Joseph et al. 2001: 108). Il reconnaît cependant que le fonctionnement langagier se distingue des autres comportements naturels (visibles chez les animaux) par la richesse qu'il apporte:

*Up to a certain point, some animals respond to each other's stimuli. Evidently the marvelous co-ordination in a group of ants or bees must be due to some form of interaction. [...] **Human speech differs from the signal-like actions of animals, even of those which use the voice, by its great differentiation.** [...] Man utters many kinds of vocal noise and makes use of the variety: under certain types of stimuli, he produces certain vocal sounds, make the appropriate response. To put it briefly, in human speech, different sounds have different meanings. **To study this coordination of certain sounds with certain meanings is to study language.*** (*ibid*: 27, *c'est moi qui souligne*)

On voit donc que Bloomfield, même en ayant une approche naturaliste sur la *Langue*, la définit comme étant un phénomène propre aux humains, ce qui nous rapproche de la notion de *faculté* évoquée ci-dessus.

### 3.1.3.2 Le cognitivisme de Chomsky (1986)

La perspective selon laquelle **la Langue est une caractéristique biologique de l'être humain** est également la pierre angulaire des travaux de Noam Chomsky, qui prend lui aussi position dans ce sens lorsqu'il écrit:

*There are several reasons why language has been and will continue to be of particular significance for the study of human nature. One is that language appears to be a **true species property**, unique to the human species in its essentials and a **common part of our shared biological endowment**, with little variation among humans apart from rather serious pathology. (1987: 2, c'est moi qui souligne)*

Cependant, Chomsky aborde cette perspective "physiologique" avec un angle radicalement différent de Bloomfield: "[Chomsky] utterly rejected the behaviourism that was part of Bloomfield's legacy, arguing that language is **not a behavioural phenomenon but a mental attribute** (later he would refer to it as an 'organ') that is 'universal' and 'innate'" (Joseph 1995a: 228). Il est évident qu'il est très difficile de synthétiser toutes les idées de Chomsky (voir Mounin 1972: 189) – cependant, il est intéressant de noter qu'il met en avant que la *Langue* ne doit pas s'observer par ses manifestations concrètes, prises comme reflets d'un comportement, mais que c'est réellement le fonctionnement *cognitif*, voire *inné*, qui est à considérer:

*Knowing the language L is a property of a person H; one task of the brain sciences is to determine what it is about H's brain by virtue of which this property holds. We suggested that **for H to know the language L is for H's mind/brain to be in a certain state**; more narrowly, for the language faculty, one module of this system to be in a certain state S<sub>L</sub>. (1986: 22, c'est moi qui souligne)*

Ce qui ressort donc des théories pour lesquelles il est le plus régulièrement cité est cette centration sur **une langue comme un objet purement interne**: "Chomsky [...] eliminated from consideration everything but the linguistic competence of an idealized native speaker-hearer" (Joseph 1995a: 228). Par cette approche, négligeant les occurrences "imparfaites" et se concentrant surtout sur une structure *Interne* (qu'il nomme "I-Language", voir Chomsky 1986: 22) par opposition à l'examen d'une langue *Externe* ("E-Language") qu'il dénigre comme étant "[an] artificial construct" (*ibid*: 31), il considère une langue comme étant avant tout un **phénomène mental**. Il se distancie donc par là des idées de Bloomfield, tout comme de celles de Sapir, son prédécesseur américain:

*A person who speaks a language has developed a certain system of knowledge, represented somehow **in the mind and, ultimately, in the brain in some physical configuration**. In pursuing an inquiry into these topics, then, we face a series of questions, among them:*

- 1. What is the system of knowledge? What is in the mind/brain of the speaker of English or Spanish or Japanese?*
- 2. How does this system of knowledge arise in the mind/brain?*
- 3. How is this knowledge put to use in speech (or secondary systems such as writing)?*
- 4. What are the physical mechanisms that serve as the material base for this system of knowledge and for the use of this knowledge? (Chomsky 1987: 3, c'est moi qui souligne)*

Par cette approche cognitive, ne considérant dans *La Langue* que sa composante mentale et préférant examiner au niveau de l'individu la *compétence* que la *performance*, il trouve – d'une certaine façon comme Humboldt d'ailleurs – une justification commune aux différences entre langues, notamment par sa théorie des *Principes* et *Paramètres*:

*In the [Government-Binding] view, what appear on the surface to be major structural differences among language result from each language setting slightly different values ('parameters') for each of the various grammatical subsystems. (Newmeyer 1986: 199)*

On retiendra pour ce qui nous intéresse ici – et c'est une position suivant laquelle plusieurs théoriciens se distancient de lui – que les descriptions de l'objet linguistiques qu'il propose ne



laissent que **peu de place aux manifestations concrètes de la Langue, préférant plutôt modéliser ces dernières que de se pencher sur leurs instances perceptibles (ou "visibles")**.

Ceci se retrouve également lorsqu'il postule que certaines des implications les plus marquées de l'objet linguistique (par exemple, son lien avec le réel) se rapportent en fait elles aussi à cette structure interne:

*The scope of the shift to a mentalist or conceptualist interpretation, to internalized rather than externalized language, is broader than has been sometimes appreciated. Quite explicitly, it included the study of syntax, phonology, and morphology. I think it also includes much of what is misleadingly called 'the semantics of natural language' – I say 'misleadingly' because I think that much of this work is not semantics at all, if by semantics we mean the study of the relation between language and the world – in particular, the study of truth and reference. [...] One can speak of 'reference' or 'coreference' with some intelligibility if one postulates a domain of mental objects associated with formal entities of language by a relation with many of the properties of reference, but **all of this is internal to the theory of mental representations: it is a form of syntax.** (Chomsky 1986: 45, c'est moi qui souligne)*

Il est vrai que les questions de perspective opposent souvent les théories partant de la langue comme phénomène **interne** (comme chez Chomsky) et celles s'attachant surtout à son **emploi**. Ainsi, l'approche choisie par Chomsky se distingue de nombreuses autres par son choix de ne pas examiner la langue comme étant socialement ancrée, même s'il s'en défend<sup>18</sup>:

*Other social aspects of language [than the semantic determination of words] can be regarded [without going beyond the study of the system of knowledge of language of a particular individual] – although **this is not to deny the possibility or value of other kinds of study of language that incorporate social structure and interaction.** Contrary to what is sometimes thought, no conflicts of principle or practice arise in this connection. (ibid: 18, c'est moi qui souligne).*

Les théories que Chomsky énonce témoignent donc d'un parti pris assumé, visant à donner une place plus grande à l'étude cognitive de *La Langue* qu'à son usage. Même si, encore une fois, il n'est pas question ici d'invalider ou de justifier l'une ou l'autre des perspectives, elles sont souvent (parfois de façon fallacieuse) comprises comme s'opposant: "Each movement toward greater autonomy<sup>19</sup> in linguistics brings an opposite (if unequal) reaction toward **re-placing language in a more broadly human context**" (Joseph 1995a: 230).

### 3.1.4 Une langue est un produit social

Nous venons de voir que Chomsky est parfois critiqué pour ne pas accorder une place suffisante à la dimension sociale de *la Langue*. On oppose donc souvent à sa théorie celle que l'on trouve dans le *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure, qui est souvent citée justement pour son approche sociale: "Saussure's views on the social nature of language have had a great resonance in linguistics and many other fields" (Joseph 1995b: 235, voir également Poesch & Radzinsky 1979). Il est vrai que sa perspective ne laisse pas d'ambiguïté:

*Récapitulons les caractères de la langue:*

*1° Elle est un objet bien défini dans l'ensemble hétéroclite des faits de langage. [...] Elle est **la partie sociale du langage, extérieure à l'individu**, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la modifier; elle n'existe qu'en vertu d'une sorte de **contrat passé entre les membres de la communauté.** (Saussure 1967: 31, c'est moi qui souligne)*

<sup>18</sup> Il affirme d'ailleurs malgré tout que la société joue un rôle – même discuté – dans l'acquisition du langage chez l'individu.

<sup>19</sup> "L'autonomie" ici désigne l'autonomie chomskyenne désignant la syntaxe comme élément central de la langue (voir *ibid*: 229)

Saussure apporte cependant une vision plus complexe de cette approche sociale; il définit en effet par la distinction entre *langue*, *langage* et *parole* que ce ne sont pas **toutes** les dimensions de l'objet linguistique qui sont de nature sociale; nous y viendrons dans quelques lignes. Il consacre également une majeure partie de son *Cours* à définir ce qu'il entend par *Linguistique interne*, c'est-à-dire les caractéristiques et le système intrinsèques de *la Langue*, mais ce n'est pas (malgré l'intérêt) cet aspect – surtout compte tenu du nombre de points qu'il pourrait soulever – qui nous intéresse ici.

### 3.1.4.1 *Le social et l'individuel chez Saussure (1916)*

Dans son chapitre sur la *définition de la Langue*, Saussure postule que "le langage a un côté individuel et un côté social, et l'on ne peut concevoir l'un sans l'autre" (*ibid*: 24). Le *langage*, pour lequel l'humain a une "faculté" (ce qui nous ramène aux fondements biologiques évoqués plus haut), repose autant sur la *langue*, un "produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus" (*ibid*: 25), que sur la *parole*, "acte individuel de volonté et d'intelligence" (*ibid*: 30), comportement résultant de la mise en pratique de la *Langue*. Cette conception peut facilement résonner avec ce que nous avons observé chez Humboldt.

Cette distinction mène Saussure à définir que "en séparant la langue de la parole, on sépare du même coup 1° ce qui est social de ce qui est individuel; 2° ce qui est essentiel de ce qui est accessoire" (*ibid*: 30). Ainsi, il montre que **le phénomène linguistique repose autant sur un système abstrait que sur des faits concrets**, le premier constituant pour lui l'objet d'étude de la linguistique, le second étant "accessoire".

Le point crucial de son propos pour cet exemple tient cependant au fait que même si *la langue* (qui est donc "l'essentiel", et sur lequel porte son intérêt) existe de façon invisible dans l'esprit de chaque individu, elle n'est portée dans son essence que par la communauté:

*Si nous pouvions embrasser la somme des images verbales emmagasinées chez tous les individus, nous toucherions le lien social qui constitue la langue. C'est un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement dans les cerveaux d'un ensemble d'individus; car **la langue n'est complète dans aucun, elle n'existe parfaitement que dans la masse.** (*ibid*: 30, c'est moi qui souligne)*

Il présente donc clairement **la Langue comme un produit social** (voir aussi *ibid*: 33) dont chaque individu hérite, rejoignant certaines affirmations qui avaient déjà été suggérées, même si ce n'est pas exactement par le même angle, par d'autres linguistes avant lui. On pensera par exemple à Humboldt, notamment, qui expliquait déjà qu'une langue dépend de la société:

*L'être humain ne cesse d'appartenir à un ensemble, celui de sa nation, celui du groupe auquel appartient la nation, celui enfin de l'espèce tout entière. [...] Dans l'existence purement végétative que mène l'homme à la surface de la terre, c'est le dénuement qui pousse l'individu à s'associer à d'autres hommes et qui requiert l'usage de la langue: condition indispensable, par les possibilités de compréhension qu'elle offre, à la réalisation d'entreprises communes. (Humboldt 1974: 173)<sup>20</sup>*

En d'autres termes, même si on trouve autant chez Saussure que chez Chomsky la représentation qu'une langue existe mentalement chez chacun, le linguiste genevois montre l'image d'une langue comme étant un fait de société, comme Humboldt l'esquissa, et se retrouvant ensuite dans l'esprit des individus. Il est intéressant de voir qu'en développant cette idée, il propose également

---

<sup>20</sup> "Der einzelne Mensch hängt immer mit einem Ganzen zusammen, mit dem seiner Nation, des Stammes, zu welchem diese gehört, und des gesamten Geschlechts.[...] Dasein des Menschen auf dem Erboden treibt die Hilfsbedürftigkeit des Einzelnen zur Verbindung mit Anderen und fordert zur **Möglichkeit gemeinschaftlicher Unternehmungen das Verständnis durch Sprache**" (1836, §6: 29)



l'importance de la communauté des parlants, "propriétaires" de la langue, qui a déjà été évoquée dans le chapitre 1 (voir page 23), en mentionnant "l'immutabilité" du système linguistique:

*La langue – et cette considération prime toutes les autres – est à chaque moment l'affaire de tout le monde; répandue dans une masse et maniée par elle, elle est une chose dont tous les individus se servent toute la journée. [...] Ce fait capital suffit à montrer l'impossibilité d'une révolution" (Saussure 1967: 107, c'est moi qui souligne)*

### 3.1.4.2 "Langues" et "Langue"

L'œuvre de Saussure ne se résume cependant pas à cette perspective accordant une importance à la nature sociale de la langue. Au-delà de ce postulat pour lequel il est souvent pris en référence, le Genevois apporte de nombreux autres éléments, parmi lesquels une distinction particulièrement pertinente en termes de représentations pour ce travail, par le fait qu'il montre bien la difficulté de saisir en une seule conception toutes les facettes du langage:

*Nulle part l'objet intégral de la linguistique ne s'offre à nous; partout nous rencontrons ce dilemme: ou bien nous nous attachons à un seul côté de chaque problème, et nous risquons de ne pas percevoir les dualités signalées plus haut; ou bien, si nous étudions le langage par plusieurs côtés à la fois, l'objet de la linguistique nous apparaît un amas confus de choses hétéroclites sans lien entre elles. [...] Il n'y a, selon nous, qu'une solution à toutes ces difficultés: il faut se placer de prime abord sur le terrain de la langue et la prendre pour norme de toutes les autres manifestations du langage. (ibid; 24, c'est moi qui souligne)*

Les différents éléments qu'il isole et que nous avons discutés ci-dessus, notamment la distinction qu'il fait entre *langue* et *parole*, entre individuel et social, entre invisible et concret, distinctions qui résonnent parfois avec les différents éléments mis en avant par d'autres, suggèrent que Saussure lui-même met le doigt sur la distinction fondamentale que nous avons discutée dans le chapitre 1 entre *les langues* et *la Langue*, les nommant au fil des cours tantôt *idiomes* tantôt *langues* mais précisant par la plume d'Emile Constantin dans son *Troisième Cours* qu'il met explicitement plusieurs niveaux d'abstraction dans ses propos:

*Après avoir assigné ce caractère à la langue d'être un produit social que la linguistique doit étudier, il faut ajouter que le langage de l'ensemble de l'humanité se manifeste par une diversité de langues infinie: la langue est le produit d'une société, mais les différentes sociétés n'ont pas la même langue. D'où vient cette diversité? Tantôt c'est une diversité relative, tantôt c'est une diversité absolue, mais enfin nous avons trouvé l'objet concret de ce produit que l'on peut supposer déposé dans le cerveau de chacun. Mais ce produit, suivant qu'on se place à tel endroit du globe, est différent; la <chose> donnée, ce n'est pas seulement la langue mais les langues. Et le linguiste est dans l'impossibilité d'étudier autre chose au début que la diversité des langues. [...] Par l'étude l'observation de ces langues, il pourra tirer des traits généraux, il retiendra tout ce qui lui paraît essentiel et universel pour laisser de côté le particulier et l'accidentel. Il aura devant lui un ensemble d'abstractions que sera la langue. [...] Dans la langue, nous résumons ce que nous pouvons observer dans les différentes langues. (Constantin: 89, c'est moi qui souligne)*

En somme, il offre une image de l'objet linguistique distinguant l'abstrait (*la Langue*) du concret (*les langues*), et l'invisible (*les langues/la Langue*) de l'observable (*la parole*) – distinctions qui font penser à la discussion touchant aux concepts de "I-Language" et "E-language" ou de "compétence" et de "performance" que l'on retrouve chez Chomsky (voir section 3.1.3.2)..

### 3.1.5 Une langue est un outil d'(inter)action

Il n'en reste pas moins qu'autant Saussure que Chomsky ont précisé dans leurs travaux ne pas voir la linguistique comme une science cherchant à examiner les productions concrètes de la langue (*la Parole, E-language* ou *performance*) mais plutôt à décrire *La Langue* (*I-Language* ou *compétence*). Il est intéressant de voir que ces deux perspectives portées sur l'objet *Langue* (sociale et/ou individuelle) sont d'ailleurs deux traits de représentation qui cohabitent encore aujourd'hui:

In terms of Saussurean traditions, **sociolinguistics** pursues the Saussurean view of the **social nature** of langue, while **Chomskyan generative linguistics** (to which sociolinguistics has stood in irreconcilable contrast for a generation) pursues the Saussurean view of the **mental and abstract nature** of langue. (Joseph 1995b: 235, c'est moi qui souligne).

Si on part de Saussure, c'est cependant sur sa vision de ce qu'il qualifie de *linguistique interne*, soit son analyse de **la structure intrinsèque de la langue** pour laquelle il a été particulièrement suivi:

*The most wide-reaching Saussurean intellectual tradition, both within and outside of linguistics, derived from Saussure's characterization of langue as a wholly self-contained network of relationships among elements which, as discussed above, have no positive content or value, but only the negative value generated by their differing from one another. (Joseph 1995b: 238, c'est moi qui souligne).*

Sa vision *structuraliste* a guidé entre autres les linguistes tchèques du *Cercle de Prague*, notamment Mathesius, Karcevski, Troubetskoy ou Jakobson. Majoritairement cités pour leurs apports à la phonologie (voir notamment Joseph et al 2001: 17, Malmberg 1966), ils proposent en effet en parallèle une conception de la *Langue* dans laquelle ils ne développent cependant pas seulement sa consistance systémique mais également l'idée selon laquelle **elle a une fonction**. Dans l'introduction des *Thèses* présentées au Congrès des philologues Slaves de 1929 (voir Vachek 1970), il est en effet mentionné comme premier point qu'ils supposent la "Conception de la langue comme **système fonctionnel**":

*Produit de l'activité humaine, la langue partage avec cette activité le caractère de finalité. Lorsqu'on analyse le langage comme expression ou comme communication, l'intention du sujet parlant est l'explication qui se présente le plus aisément et qui est la plus naturelle. Aussi doit-on, dans l'analyse linguistique, prendre égard au point de vue de la fonction. De ce point de vue, la langue est un système de moyens d'expression appropriés à un but. On ne peut comprendre aucun fait de langue sans avoir égard au système auquel il appartient. (Vachek 1970: 35, c'est moi qui souligne)<sup>21</sup>*

Alors que d'un côté, ceci présuppose la nature systématique de *la Langue* (que nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer), de l'autre c'est **la Langue comme outil qui est présentée** dans ce cas-là: "[les linguistes du Cercle de Prague] considèrent qu'une langue, comme toute activité humaine, s'inscrit dans le cadre d'une **finalité du locuteur**. En l'occurrence, **cette finalité est la communication**, ou l'expression, qui fonde le discours" (Bronckart 1977: 140).

### 3.1.5.1 La communication (Jakobson (1960), Benveniste(1966) ou Hymes (1971))

Sans entrer en détail ici dans les différences entre "langage intellectuel" à visée sociale et le "langage affectif" (voir Vachek p. 43), c'est non seulement la structure qui est mise en avant, mais également le fait qu'une **langue a pour but la communication et est donc un objet d'interaction sociale** – une vision qui inclut donc dans l'étude de la langue l'**auditeur** ou le

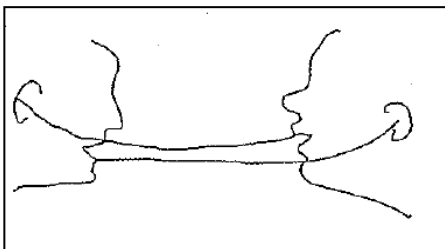


Image 8: Schéma du locuteur/ récepteur par Constantin (2005 [1911]: 215)

**contexte**, éléments que l'on retrouvera par exemple chez Bühler (1934) et dans les *six fonctions du langage* de Jakobson et qui élaborent un modèle dont on pouvait déjà trouver une esquisse dans le cours de Saussure.

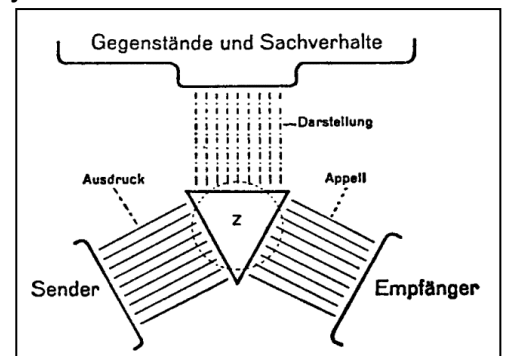


Image 7: Organonmodell de K. Bühler (1934: 28)

<sup>21</sup> "Jazyk jako výsledek lidské činnosti sdílí se s ní o **záměrnost**. Ať analyzujeme jazyk jako výraz nebo jako sdělení, úmysl mluvičího jest vysvětlení, které je nejvíce nasnadě a je nejpřirozenější. Proto jest při lingvistické analýze dbáti stanoviska **funkčního**. Z funkčního stanoviska je jazyk **systémem údelných výrazových prostředků**. Žádnému jazykovému jevu nelze porozuměti bez ohledu na systém, k němuž náleží" (Vachek 1970: 35)

Ainsi, Jakobson explique lorsqu'il traite de la poétique que:

*Language must be investigated in all the variety of its functions. Before discussing the poetic function we must define its place among the other functions of language. An outline of these functions demands a concise survey of the constitutive factors in any speech event, in any act of verbal communication. The **ADDRESSER** sends a **MESSAGE** to the **ADDRESSEE**. To be operative the message requires a **CONTEXT** referred to (the "referent" in another, somewhat ambiguous, nomenclature), graspable by the addressee, and either verbal or capable of being verbalized; a **CODE** fully, or at least partially, common to the addresser and addressee (or in other words, to the encoder and decoder of the message); and, finally, a **CONTACT**, a physical channel and psychological connection between the addresser and the addressee, enabling both of them to enter and stay in communication. (1960: 352-353, c'est moi qui souligne)*

Il propose donc par cet exemple une image de l'objet linguistique comme tenant autant compte de l'**acte** langagier que du **contexte** dans lequel ce dernier est mis en œuvre, l'objet linguistique étant donc aussi important dans sa structure interne que par le **but auquel il sert**. Sans vouloir ici détailler les différentes fonctions qu'il associe aux facteurs listés ci-dessus, on remarque que sa vision de *la Langue* n'est pas détachable du contexte dans lequel il prend place, et des interlocuteurs impliqués; en d'autres termes, de sa *réalisation concrète*.

Ce dernier point est d'ailleurs également visible chez Emile Benvéniste, qui dans les années 1960 "s'est efforcé de dépasser le cadre structuraliste de l'analyse de *la Langue* en tant que système formel, pour poser les problèmes de son fonctionnement par rapport aux **interlocuteurs** et au **contexte en général**. Dans cette analyse du **discours**, il a mis l'accent sur le rôle du sujet parlant, sur les *processus d'énonciation*, sur les deux modes de *signifiante* du langage, etc." (Bronckart 1977: 298). Il mentionne en effet dans ses *Problèmes de Linguistique Générale* la place centrale des sujets dans le processus communicatif:

*Le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme je dans son discours. De ce fait, je pose une autre personne, celle qui, tout extérieure qu'elle est à « moi », devient mon écho auquel je dis tu et qui me dit tu. **La polarité des personnes, telle est dans le langage la condition fondamentale**, dont le procès de communication, dont nous sommes partis, n'est qu'une conséquence toute pragmatique. (Benvéniste 1966: 260, c'est moi qui souligne)*

La place accordée par l'énonciation et la communication de façon générale dans ces exemples se retrouve aussi fortement chez Dell **Hymes**, qui est justement particulièrement cité pour être à l'origine d'une **approche communicative de l'enseignement des langues** par la définition de la *compétence communicative*. On pourrait y voir une perspective radicalement différente de ce qu'on peut lire chez Saussure ou Chomsky, qui s'accordaient rappelons-le pour considérer en priorité les aspects *internes* (abstrait) de *La Langue* et pas forcément son utilisation. Or, ces dernières ne sont pas entièrement contradictoires: De façon intéressante, Hymes postule en effet en citant Chomsky que la distinction entre *compétence* ("concerned with the tacit knowledge of language structure, that is, knowledge that is commonly not conscious or available for spontaneous report, but necessarily implicit in what the (ideal) speaker-listener can say", Hymes 1972: 271) et *performance* ("the actual use of language in concrete situations", *ibid*) n'est pas fautive, mais seulement incomplète. Il avance que le fait de séparer trop absolument le système **interne** du langage et le langage **effectivement produit** omet selon lui un volet important qu'il nomme *communicative competence*:

*A child who might produce any sentence whatever – such a child would be likely to be institutionalized: even more so if not only sentences, but also speech or silence was random, unpredictable. For that matter, a person who chooses occasions and sentences suitably, but is master only of fully grammatical sentences, is at best a bit odd. [...] We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires **competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner**. In short, a*

*child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. (1972: 277, c'est moi qui souligne)*

Ainsi, postulant comme Jakobson que les principes d'interaction sous-jacents à l'utilisation du langage ne doivent être négligés, il place ces derniers dans des domaines d'étude plus "internes", et propose lui aussi d'inclure dans *la Langue* comme objet abstrait une perspective axée sur **l'utilisation communicative** de cette dernière.

### 3.1.5.2 *La pragmatique et les actes de langage (Austin (1962), Searle (1969) et Grice (1975))*

Cette représentation insistant sur les buts et la contextualisation de l'objet linguistique est également un pilier du champ d'étude de la pragmatique, et notamment de la théorie des *actes de langage* que l'on attribue à J.L. **Austin** et à J. **Searle**. De façon intéressante, ces deux auteurs mènent leurs réflexions dans le champ de la philosophie du langage, orientation qui leur vaut parfois de ne pas apparaître dans les tables des matières des ouvrages historiques linguistiques. Searle se distingue d'ailleurs explicitement de la linguistique quand bien même il s'inscrit d'une certaine façon dans le niveau d'analyse abstrait (*La Langue*) que nous mentionnions plus haut:

*[This essay] is not an essay in linguistics. Linguistics attempts to describe the actual structures – phonological, syntactical, and semantic – of natural human languages. The 'data' of the philosophy of language usually come from natural human languages, but many of the conclusions about e.g. what is to be true or to be a statement or a promise, if valid, should hold for any possible language capable of producing truths or statements or promises. **In that sense this essay is not in general about languages, French, English or Swahili, but is about Language.** (Searle 1969: 4, c'est moi qui souligne)*

En effet, Searle (comme Austin d'ailleurs) part du principe qu'une partie du *sens* de ce qui est transmis dans le dialogue ne réside en réalité pas dans la signification des mots mais dans le fait que ces derniers représentent un *acte* (locutoire ou illocutoire). La perspective adoptée par ces deux philosophes du langage présente donc **la Langue comme outil d'action** "Austin [...] is primarily concerned with what is done – with the ways in which doing something *may take the form of saying something*" (Joseph et al. 2001: 92).

Comme le dit Austin pour parler des énoncés performatifs,

*Utterances can be found [...] such that*  
A. *They do not 'describe' or 'report' or constate anything at all, are not 'true or false; and*  
B. *the uttering of the sentences is, or is a part of, the **doing of an action**, which again would not normally be described as, or as 'just', saying something. (1962: 5, c'est moi qui souligne)*

J. Searle reprend la même idée dans sa théorie des *actes de langage*, qu'il juge centraux à la communication:

*"The hypothesis that **the speech act is the basic unit of communication**, taken together with the principle of expressibility, suggests that there are a series of analytic connections between the notion of speech acts, what the speaker means, what the sentence (or other linguistic element) uttered means, what the speaker intends, what the hearer understands, and what the rules governing the linguistic elements are" (1969: 21)*

Reprenant par là la conception d'une "langue-outil" déjà évoquée plus haut, il souligne aussi l'importance de l'interlocuteur dans ce processus:

*In speaking a language I attempt to communicate things to my hearer by means of getting him to recognize my intention to communicate just those things. For example, characteristically, when I make an assertion, I attempt to communicate to and convince my **hearer** of the truth of a certain proposition; and the means I employ to do this are to utter certain sounds, which utterance I intend to **produce in him the***

*desired effect by means of his **recognition of my intention to produce just that effect** (1965: 229, c'est moi qui souligne)*

Ce n'est donc pas une surprise si Austin et Searle sont souvent cités parmi les acteurs principaux du champ de la pragmatique. Plusieurs des éléments mentionnés rejoignent en effet que qu'on peut trouver par exemple chez Paul Grice qui, au-delà des *maximes pragmatiques* pour lesquelles il est souvent cité, postule lui aussi l'importance du *principe de coopération* impliquant les participants à une conversation:

*Our talk exchanges do not normally consist of a succession of disconnected remarks, and would not be rational if they did. They are characteristically, to some degree at least, **cooperative efforts**; and each participant recognizes in them, to some extent, a **common purpose or set of purposes**, or at least a mutually accepted direction. [...] Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged. One might label this the **COOPERATIVE PRINCIPLE**" (1975: 45, c'est moi qui souligne)*

Encore une fois, même si ces exemples ne représentent qu'une petite partie de l'étendue des travaux de leurs auteurs, ils sont particulièrement intéressants dans la mesure où ils représentent l'objet linguistique avec une perspective particulière – celle d'une **langue comme permettant d'agir dans son contexte** – que l'on peut distinguer des autres orientations évoquées dans ce chapitre.

On pourrait également trouver de nombreux autres exemples allant dans ce sens, mais il convient de s'arrêter ici, faute de quoi on s'immergerait trop dans un champ de recherche qui, comme évoqué plus haut, est parfois considéré comme ne faisant pas vraiment partie de la linguistique au sens propre du terme; on se rappellera que le but de ce chapitre était d'évoquer des exemples de différentes façons dont *la Langue* ou *les langues* est/sont présentée(s) par les scientifiques, en tentant autant que faire se pouvait de laisser de côté les considérations qui s'éloigneraient de ces processus descriptifs.

Forcément, pourra-t-on donc rétorquer, que les pragmaticiens s'attachent au contexte d'utilisation d'une langue, et que l'idée même d'aller chercher des exemples dans ce champ oriente déjà la présentation. En effet, pourquoi dans ce cas ne pas également observer les ouvrages de syntacticiens, de phonologistes, de spécialistes de l'acquisition, de ou de sociolinguistes? Il est vrai que toutes ces contributions auraient certainement amené de la matière dans cette discussion, mais n'auraient en réalité fait qu'en renforcer le propos central: **la façon dont la Langue ou les langues sont représentées par la communauté scientifique n'est ni homogène, ni figée.**

## 3.2 Conclusion

Nous avons vu tout au long de ce chapitre que les différents linguistes, qu'ils soient unanimement reconnus comme tels ou qu'ils ne sont désignés ainsi que parce qu'ils ont dans leur carrière traité de ce sujet, proposent chacun une (re)présentation de *La Langue* ou *des langues* qui met l'accent sur des aspects parfois très précis de l'objet linguistique. Les perspectives suivantes ont par exemple été évoquées (sans ordre ou hiérarchie quelconque):

- Une langue est un **système** qui suit des **logiques** et répond à des **normes**
- Une langue est un **pont** entre l'**individu et le monde**: elle **restitue la pensée** (approche spirituelle) et **la réalité telle que perçue par l'individu.**
- Une langue est le **reflet de la façon dont une société se comporte** (marqueur national) et/ou **structure l'environnement dans lequel elle évolue**

- Une langue est un phénomène **social dans son essence**, qui n'est pas à considérer par une approche individuelle mais communautaire.
- Une langue doit principalement s'étudier par **le contexte** (et le cadre interactionnel) dans lequel elle prend forme. C'est parce qu'elle remplit une **fonction** et est un **outil d'action sociale** que la langue est intéressante.
- Une langue est un phénomène **biologique et logiquement explicable**. Elle se base même sur des **processus cognitifs**.
- ...

Loin de pouvoir systématiquement les opposer ou les comparer (les pensées elles-mêmes révélant parfois plusieurs approches ou évoluant avec le temps), il est intéressant de constater, pour revenir à nos questionnements précédents, que la façon dont est décrit l'objet linguistique chez les scientifiques se révèle relativement complexe à synthétiser. En effet, alors même qu'on ne peut résolument pas considérer que ce qui se fait dans le champ académique de la linguistique n'est en rien lié à ce qui est "la langue comme objet d'enseignement", il semble impossible de résumer de façon non équivoque ce qu'est vraiment "une langue", voire "la *Langue*" pour les chercheurs, et donc de prétendre que le *savoir savant* évoqué en début de chapitre est relativement clairement établi.

Bien entendu, si on prend le débat de façon superficielle, on pourrait rétorquer que la plupart des grammaires sont stables, ou du moins relativement, et que les standards linguistiques qui sont enseignés dans les classes ne sont en réalité que rarement vraiment remis en question. Ainsi, par une terminologie relativement homogène, les élèves recevraient une instruction qui ne subit que peu les variations de perspective qui ont fait l'objet de cette section.

Premièrement, cette affirmation n'est déjà pas correcte si on se souvient que les langues sont des produits qui évoluent avec la/les communauté(s) à laquelle / auxquelles elles appartiennent, et que même les standards ne sont pas forcément les mêmes partout (on repensera aux standards de l'anglais américain vs britannique, ou du français académique ou dialectal).

En second lieu, et c'est là le plus important, il ne s'agit encore une fois pas ici de traiter des différents points précis précis qui sont transmis (et encore, les contenus en question dépassent souvent les grammaires *stricto sensu*), mais de traiter d'une *langue* comme objet d'enseignement dans son ensemble, et ce d'un point de vue représentationnel. On s'accordera facilement pour dire que les disciplines linguistiques ne se résument pas à la façon dont on accorde un déterminant à un nom en italien, à la description du génitif saxon en anglais ou en allemand, ou même à la différence entre "ser" et "estar" en espagnol. Ce qui est enseigné s'éloigne parfois radicalement de ce cadre relativement factuel pour entrer dans des dimensions de descriptions plus globales de l'objet linguistique qui sont, comme présupposé dans ce travail, également des représentations de ce dernier.

## 4. Les "savoirs ordinaires": Représentations de la société sur la/les langues

---

Nous avons pu voir au fur et à mesure de la section précédente que les conceptions de l'objet linguistique véhiculées par les scientifiques ne permettent pas de dresser un portrait clair – ou du moins univoque – de ce qui est le *savoir savant* avec lequel les enseignants vont, en bout de chaîne du processus de *transposition didactique* (voir section 3.2 page 52), devoir composer.



Nous verrons dans le chapitre suivant que, heureusement ou non, les enseignants sont rarement directement confrontés à l'immensité des descriptions linguistiques possibles mais travaillent en général dans un cadre de référence qui leur est proposé, sinon imposé, et qui est déjà une interprétation à but scolaire des différentes théories qui existent ainsi.

Il ne faut cependant pas oublier, comme nous l'avons mentionné, qu'avant qu'une langue ne fasse l'objet d'un "plan d'études" ou d'une description à visée scolaire, il faut en premier lieu que la société la définisse comme un objet scolaire en soi. L'ensemble d'une communauté doit donc décider qu'une langue ou une autre (voire plusieurs, voire éventuellement de façon fusionnée) constitue(nt) une matière "à enseigner". Ce processus est captivant à plus d'un égard.

Tout d'abord, la définition des objets d'enseignement, qui est une démarche sociale, se reflète principalement dans des décisions politiques mais se retrouve également souvent dans des débats populaires, dans des prises de position publiques ou des échanges divers à l'intérieur de la société en question qui sont souvent extrêmement **riches, autant dans leur contenu que dans leurs implications**. L'importance de cette démarche fait cependant que les évolutions dans le domaine ne se font pas subitement, mais suivent le rythme des progrès (ou tout du moins des changements) politiques et institutionnels. Le fait d'examiner la façon dont se décide l'enseignement des langues est donc liée à un système politique dans son ensemble, ce qui en fait un sujet d'étude fascinant que nous n'aurons que trop peu l'occasion de développer ici.

On notera également, même si ce sujet ne sera pas débattu ici puisque nous traiterons spécifiquement d'eux plus tard, que le rôle même des enseignants n'est pas à négliger dans la définition de ces savoirs "ordinaires", comme nous le notions dans le chapitre 2 et comme l'explique Beacco (2010: 24) ils occupent en effet une place privilégiée dans ces débats, puisqu'ils contribuent dans l'exercice de leur métier à la création de ces "savoirs divulgués" et des "savoirs ordinaires". En plus de cela, ils sont malgré tout membres de la société comme tout autre citoyen, et sont donc soumis aux mêmes pressions que leurs concitoyens: "[les] professionnels ne sont pas à l'abri de la *doxa* relative aux langues, puisque celle-ci peut informer les croyances et les opinions de tous, chaque acteur social ayant voix au chapitre en tant que locuteur, y compris donc les 'gens de langues'" (*ibid*: 27).

Ensuite, et c'est probablement le point qui nous intéressera le plus, les différents débats et choix politiques qui entourent ces évolutions font elles aussi régulièrement émerger des **représentations** diverses ayant cours dans la société. Ces représentations sur la ou les langues ne sont cependant pas comparables avec celles que nous venons d'examiner dans la communauté des linguistes: elles s'insèrent en effet dans des **visions beaucoup plus larges sur les processus d'apprentissage, le développement des enfants ou le rôle de l'école dans la société**, rendant par la même occasion ces savoirs populaires – ou "ordinaires" – particulièrement intéressants mais aussi relativement complexes à décortiquer.

On comprendra de ce fait qu'il est extrêmement difficile de répondre à la troisième question qui guide cette section (**Quelle est la représentation de la Langue / des langues dans la société?**) sans verser trop rapidement dans le domaine de la sociologie du savoir, des fonctionnements sociolinguistiques d'une société ou encore de la didactique voire de la pédagogie. De plus, l'investigation même de représentations sociales à l'échelle "d'une société" entière nécessiterait des outils de recherche imposants, extrêmement finement élaborés et qui nécessitent ainsi des moyens dépassant de loin ce qui est faisable pour cette section de ce travail (l'échantillon de plus de 42'000

personnes que l'on trouve chez Grin et al. 2015 témoigne de l'envergure que peuvent prendre ces questionnements).

Cet axe d'investigation mériterait cependant d'être développé davantage (et il l'est de façon très intéressante dans l'ouvrage qui vient d'être cité), et constituerait un point très intéressant de futures enquêtes. Je me contenterai cependant ici de traiter de la question concernée autour **d'un** exemple très précis, soit la discussion dans les médias et la population Suisse autour de l'âge d'introduction de l'apprentissage de la 2<sup>e</sup> langue nationale qui a été soulevée dans plusieurs cantons du pays en 2014.

## 4.1 Un exemple: le débat des langues nationales en Suisse

L'examen des représentations d'une langue ou de plusieurs langues dans la société suisse ajoute à l'intérêt et à la complexité de ce domaine de recherche.

Premièrement, de par le contexte particulier que constitue la Suisse multilingue, que nous évoquerons dans quelques lignes, on peut comprendre que les *langues* sont un objet de débat peut-être plus fréquent qu'ailleurs. D'ailleurs ce sont bel et bien *des langues* dont on parle dans notre exemple, qui sont souvent confrontées les unes aux autres, et non, par exemple, un standard et un dialecte, ni d'ailleurs – nous le verrons – *la Langue*; les prises de position des différents acteurs – politiques, citoyens, économiques – sont donc souvent basées sur une comparaison entre langues, sur leur caractérisation et leur évaluation dans différentes problématiques, ce qui rend ce sujet tout à fait pertinent lorsqu'on se questionne sur les représentations.

Ce qui apporte cependant de la complexité à l'analyse de ces images des langues dans la société suisse (outre la complexité d'un traitement à cette échelle en soi) tient au fait que, comme évoqué en introduction à ce chapitre, les idées véhiculées au sujet d'une langue ou d'une autre sont généralement loin de se baser uniquement sur la caractérisation de *la Langue* (ni *d'une des langues* en question) de façon exclusive, mais situent plutôt cette dernière dans une histoire, dans une problématique sociale d'une portée tout autre, qui sont elles aussi particulières dans le contexte helvétique. En effet, dans les débats en cours dans la société suisse, on ne regardera par exemple pas "l'italien" en tant que tel, mais on ne pourra s'empêcher de mêler des questions politiques (impliquant la constitution Suisse et sa volonté de maintenir le multilinguisme national), sociologiques (en traitant de la proportion de la population qui parle l'italien, de la proximité ou non de la communauté italophone) ou encore historiques (en tenant compte des lois en vigueur, de celles qui ont été abrogées, des modifications passées). Dès lors qu'on s'intéressera spécifiquement à son enseignement, on inclura même encore des questions pédagogiques (par rapport, par exemple, au nombre de disciplines enseignées aux élèves), didactiques ou même économiques (par exemple en évaluant le coût d'un enseignement d'une langue). Les discussions qui seront examinées dans la suite de cette section seront autant que possible séparées de telles considérations, même s'il faut bien entendu garder à l'esprit qu'elles n'en sont pas détachées dans leur essence.

### 4.1.1 Le contexte du débat

L'exemple qui a été choisi pour illustrer brièvement, dans ce chapitre, en quoi on peut retrouver les "représentations de la langue dans une société" concerne un point de débat très précis:

L'acceptation par le canton de Thurgovie, en août 2014, d'une motion visant à repousser l'âge d'introduction du français, langue "nationale et étrangère" dans ce canton, au curriculum des jeunes élèves, le faisant basculer de l'école primaire (5<sup>e</sup> année scolaire, soit à l'âge de 10 ans environ) à l'entrée dans le secondaire (7<sup>e</sup> année scolaire, soit à l'âge de 12 ans environ). Cette décision – symbolisée par une motion politique déposée à l'organe gouvernemental thurgovien – a fait l'objet de mouvements similaires dans d'autres cantons suisses et a été largement diffusée, et donc



commentée par les médias de tout le pays, toutes régions linguistiques confondues. L'analyse effectuée ici s'apparentera donc (dans une moindre mesure) au travail effectué par Acklin Muji, qui notait déjà que dans ces débats, "la question linguistique demeure au centre de l'affaire et devient une véritable question nationale" (2003: 69)

Un regard attentif à ces décisions et à leur écho auprès du public permet dans un premier temps de montrer en quoi les "savoirs ordinaires" mais aussi les représentations en cours dans une société sont fortement contextualisées lorsque les débats se démocratisent, mais également d'illustrer en quoi ces représentations touchent autant aux différentes *langues* que de façon sous-jacente à *la Langue* en soi.

#### 4.1.1.1 La situation suisse

Il convient, avant d'entamer une analyse un peu plus approfondie de la façon dont les langues sont présentées, de brièvement situer les enjeux qui sont liés au débat qui est pris pour exemple. Les représentations des différentes langues dans le contexte suisse ne peuvent en effet pas être comprises sans avoir une meilleure idée de la situation des langues dans ce pays et de leur enseignement de façon plus globale.

Il n'est certes pas question ici de retracer ici l'histoire complète des politiques linguistiques et de la constitution de la Suisse. Les écrits de Elmiger & Forster (2005, particulièrement la première partie), de Lüdi & Werlen (2005) ou de Büchi (2001) présenteront très bien la situation, particulièrement du point de vue éducatif ou linguistique. De tous les aspects propres à ce contexte, nous ne retiendrons que 4 points pour la compréhension de la discussion qui suivra et aideront également à mieux comprendre le contexte global dans lequel s'inscrit cette thèse:

- Premièrement, la Suisse n'est pas un pays multilingue que *de facto*, mais a inscrit ce principe dans sa Constitution dès 1848: "[une proposition d'article constitutionnel émanant d'une délégation Vaudoise] fut acceptée et devint l'article 109<sup>22</sup> de la Constitution de 1848 : *les trois langues principales parlées en Suisse, l'allemand, le français et l'italien sont les langues nationales de la Confédération.*" (voir Elmiger & Forster 2005: 9). Le Romanche y a été ajouté en 1938. Le multilinguisme à échelle nationale est donc un trait de société ancré dans les valeurs officielles du pays.
- Selon les chiffres de 2013 de l'Office Fédéral de la Statistique, ce sont aujourd'hui **63.5%** des Suisses qui parlent allemand (ou suisse allemand), **22.5%** qui parlent français, **8.1%** italien et **0.5%** romanche. Alors que la majorité des 23 cantons n'ont qu'une langue officielle, il existe 3 cantons officiellement bilingues (Berne, Fribourg et le Valais) et un canton trilingue (les Grisons).
- Même si les limites linguistiques ne correspondent pas exactement avec les frontières politiques, les régions linguistiques sont relativement séparées les unes des autres – autant par les Alpes si on s'intéresse au Tessin que par le très symbolique "Röstigraben" qui sépare les régions germanophone et francophone, et démarque de ce fait également les communautés linguistiques associées. Ces dernières, mêmes réunies sous un même drapeau, ont donc des identités qui leur sont propres, comme le note Büchi dans son ouvrage qui explique très bien les origines de ces tensions, et mentionne les différences non seulement de langue, mais aussi d'habillement, de musique, d'humour... (2001: 8)

---

<sup>22</sup> C'est aujourd'hui l'article 70 de la Constitution Suisse qui traite des langues.

- Le système fédéral suisse veut que, même si les affaires nationales sont en grande majorité traitées à Berne, les compétences de mise en pratique soient en grande partie déléguées aux cantons, qui peuvent donc dans plusieurs domaines mettre en place leur propre législation dans la mesure où cette dernière respecte un cadre décidé au niveau fédéral. Les systèmes éducatifs sont un bon exemple de ces compétences. La *Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique* (ci-après CDIP), qui réunit les dirigeants de l'instruction publique de tous les cantons, édicte en effet des "accords (ou concordats) intercantonaux juridiquement contraignants" (selon son site internet), mais leur préfère souvent des *recommandations* (moins contraignantes). De plus, l'instruction publique et les modalités selon lesquelles cette dernière est mise en pratique est au final décidée au niveau cantonal, dans la mesure où les accords de la CDIP sont respectés. L'enseignement au niveau Suisse est donc relativement hétérogène.

#### 4.1.1.2 *L'enseignement des langues en Suisse*

L'enseignement des langues en suisse suit lui aussi des lignes directrices émises au niveau fédéral, mais est réellement géré par les cantons. Comme le notent Elmiger & Forster, "La Suisse n'a jamais élaboré de véritable politique fédérale en matière d'enseignement des langues. [...] Les cantons organisent donc cet enseignement à leur gré. La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique émet des recommandations qui n'ont pas de pouvoir contraignant." (2005: 17)

Avant de présenter la situation actuelle en termes d'enseignement des langues, un bref regard en arrière est nécessaire. La première recommandation de la CDIP en matière de langues date en effet de 1975, lorsqu'elle postule que "la connaissance d'une deuxième langue nationale est, pour tous les citoyens, d'une grande importance politique et culturelle" (1995 [1975]: 25). Ceci ne signifie de loin pas que ce n'est qu'à cette époque que l'on a commencé à enseigner les langues en Suisse, mais comme le relève bien Extermann 2013 dans son ouvrage sur l'enseignement de l'allemand en Suisse Romande, la mise en place de réelles politiques a pris du temps. "Jusqu'au XIXe siècle, la question de l'enseignement n'est pas une affaire d'Etat. D'une part parce qu'il n'en a pas directement la prérogative – c'est l'Eglise qui les détient en matière d'instruction, d'autre part, parce que la pluralité des langues ne constitue en rien un obstacle à la gestion politique et administrative des Etats" (2013: 24). On notera d'ailleurs que c'est également au début du XIXe siècle que la Suisse commence à prendre sa forme actuelle avec l'entrée de 9 des 10 derniers cantons dans la Confédération<sup>23</sup>. Ainsi, même s'il aura fallu attendre plus d'un siècle pour que les politiques tendent à être coordonnées, ce n'est que depuis les années 1800 que les langues ont progressivement fait leur place dans les curriculum scolaires. On citera notamment le *Projet d'Education Publique* du père Grégoire Girard en 1798, qui évoque les disciplines qu'il faudrait, selon lui, enseigner à cette époque; les langues nationales en font partie:

*En revenant sur les besoins publics et réels [...], je trouve que les [objets de littérature qui devront trouver une place dans nos écoles] se réduisent aux suivants:*

1. *La physique ou l'étude de la nature [...]*
2. *Les mathématiques [...]*
3. *La géographie [...]*
4. *La chirurgie et la médecine [...]*
5. *La politique [...]*
6. *L'art militaire [...]*

---

<sup>23</sup> Le dernier canton est le produit d'une séparation d'un territoire de Berne qui a acquis son statut de canton en 1979.

Ce sont là, je pense, les branches de la littérature qui répondent immédiatement aux besoins publics. Il en est d'autres encore qui, quoique en seconde ligne, ne demandent pas moins d'être cultivées avec soin. Les voici:

7. **L'étude des langues modernes et anciennes. L'Helvétie est partagée entre l'allemand, le français et l'italien, et il faut bien que les enfants d'une même famille puissent s'entendre.** Le latin et le grec nous mettent en possession de tous les chefs-d'œuvre et de tous les monuments de l'antiquité [...]
8. L'éloquence [...]
9. La logique [...]
10. L'histoire [...] (Girard 1924 [1798]: 117)

On remarque facilement que ces prises de positions ou projets éducatifs révèlent déjà des représentations au sujet des langues, comme par exemple ici l'opposition entre "langues d'interaction nationale" et "langues menant à une culture classique"; nous tenterons de rester relativement factuels ici, gardant la perspective représentationnelle pour la seconde partie de cette section. Malgré l'intérêt de ces questions, on notera seulement ici que le texte du père Girard est souvent cité comme contribuant à l'établissement de l'enseignement des langues nationales.

Ceci ne signifie pourtant pas pour autant qu'à partir de ce *Projet*, l'enseignement des langues nationales se fait sans heurts. Comme l'explique très bien Extermann (2013: chap. 1), ce dernier passera par plusieurs phases – liées aussi à l'évolution du contexte éducatif en général, notamment à la démocratisation des études secondaires, lors desquelles les langues modernes seront successivement retirées et réinsérées parmi les disciplines enseignées, de façon obligatoire ou facultative, étapes lors desquelles **la comparaison est souvent faite avec les langues anciennes**, incontournables à cette époque. Par exemple, parmi les raisons évoquées pour supprimer l'allemand du cursus, on citera la prise de position des régents du Collège de Genève qui affirment en 1821 que "chaque langue vivante n'étant utile que dans quelques intérêts particuliers, il n'y aurait chaque année pour l'étudier qu'un petit nombre d'élèves" (cités dans Extermann 2013: 42). Exit, donc, les langues de la "famille suisse" évoquées par Girard, et ce même si les langues anciennes ne rentrent pas dans la balance. Comme le note l'auteur, "La critique porte sur ce que les maîtres perçoivent comme l'argument majeur des langues vivantes, leur **utilité**, et ils le contestent sur leur propre terrain [...]: les langues vivantes ne peuvent satisfaire à l'intérêt général que doit défendre l'instruction publique." (2013: 43). Rappelons d'ailleurs que cet exemple genevois n'est d'ailleurs qu'une parmi 23 possibilités correspondant aux législations cantonales; on imaginera sans peine que dans les autres cantons aussi l'enseignement des langues nationales aura connu des hauts et des bas.

Sans aucun doute, l'un des éléments qui a cependant contribué en grande partie aux tensions actuelles se trouve dans la place de plus en plus grande occupée par la langue anglaise au courant du XXe siècle. C'est d'ailleurs notamment (entre autres) en réaction à cette expansion que se pose la recommandation de la conférence fédérale - CDIP de 1975, qui inscrit que:

1. **Il est admis que l'étude d'une langue étrangère est un des objectifs de l'enseignement.** L'enseignement de la première langue étrangère est obligatoire pour tous les élèves. Les classes spéciales seront exclues de cette obligation, mais leurs élèves devront en principe avoir aussi la possibilité d'apprendre une langue étrangère.
2. **La première langue étrangère pour la Suisse romande est l'allemand. La première langue étrangère pour la Suisse alémanique est le français.**  
[...]
3. **L'enseignement de la première langue étrangère ne doit pas laisser de choix entre une langue nationale et l'anglais** (branches à option).

4. *L'enseignement de la langue étrangère doit être **confié à un enseignant spécialisé, ayant une formation méthodologique adéquate.** (CDIP 1995 [1975]: 27, c'est moi qui souligne)*

On remarque donc que d'une part cette recommandation spécifie clairement les langues à enseigner (et qui suivent la proportion des locuteurs dans le pays et placent l'anglais *après* ces dernières), mais se prononce également sur la formation des enseignants, bien que ce soit en termes méthodologiques et non sur leur formation disciplinaire. Mais là n'est pas le propos de cette section (nous y reviendrons dans la conclusion).

Une autre étape importante se trouve ensuite en 1998, lorsque la même CDIP évoque que:

*La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) fera en sorte que, dans les écoles, l'enseignement continue d'être fondé sur la **diversité des langues nationales** afin de contribuer à la **compréhension** entre les régions linguistiques de la Suisse.*

1. *Les recommandations de 1975 (enseignement obligatoire d'une 2<sup>e</sup> langue nationale à partir de la 4<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> année scolaire) restent en vigueur.*

2. ***L'anglais deviendra obligatoire à partir de la 7<sup>e</sup> année scolaire. Les élèves faibles pourront en être dispensés** (CDIP 1998: 1, c'est moi qui souligne)*

Ce *Concept Général* de la CDIP offre donc aux cantons une marge de manœuvre toujours conséquente, mais introduit l'anglais comme langue **obligatoire**, ce qui fait intervenir dans les discussions non seulement les langues nationales mais également une langue réellement *étrangère*.

La place de l'anglais est ensuite même potentiellement renforcée dans la *Stratégie* de 2004 qui, dans un document extrêmement intéressant qui mériterait plus de discussions spécifie que:

***Deux langues étrangères au moins sont enseignées en Suisse au cours des premières années de scolarité, au plus tard dès la cinquième année scolaire, dont au minimum une langue nationale.** La fonction particulière de celle-ci dans un pays plurilingue est mise en évidence, en particulier dans ses dimensions culturelles. (CDIP 2004: 4, c'est moi qui souligne)*

L'importance des langues nationales y est donc à nouveau mise en avant, même si ce texte laisse clairement le choix aux cantons d'équilibrer à leur guise l'enseignement des langues nationales et celui d'une autre langue étrangère (c'est-à-dire l'anglais, même si cette langue n'est que sous-entendue dans le texte). L'article concernant *l'enseignement des langues* dans la *Loi sur les langues* de 2007 adopte la même position:

1) *La Confédération et les cantons veillent dans le cadre de leurs attributions à ce que la langue d'enseignement, en particulier sa forme standard, soit l'objet d'une attention particulière à tous les niveaux de l'enseignement.*

2) *Dans le cadre de leurs attributions, **la Confédération et les cantons encouragent le plurilinguisme des enseignants et des apprenants.***

3) ***La Confédération et les cantons s'engagent dans le cadre de leurs attributions en faveur d'un enseignement des langues étrangères qui, au terme de la scolarité obligatoire, assure des compétences dans une deuxième langue nationale au moins, ainsi que dans une autre langue étrangère.***

*L'enseignement des langues nationales prendra en compte les aspects culturels liés à un pays multilingue. (Loi 441.1 sur les Langues, 2007)*

Même si cette *Stratégie* allait déjà dans le sens de ce qui deviendra en 2009 le concordat *Harmos* – visant à harmoniser les contenus d'enseignement à l'échelle nationale, le flou persiste: "Bien que la décision de réformer l'enseignement des langues ait été prise conjointement par les cantons au sein de la CDIP, sa mise en pratique incombe aux cantons, qui doivent cependant veiller à une certaine coordination régionale" (Elmiger 2010: 9). Même si les discussions ont abouti au consensus d'un

modèle "3/5" impliquant qu'une langue est enseignée en 3<sup>e</sup> primaire et l'autre en 5<sup>e</sup>, on se rend compte que la situation en 2015 reste relativement hétérogène au niveau des choix faits dans l'enseignement des différentes langues étrangères:

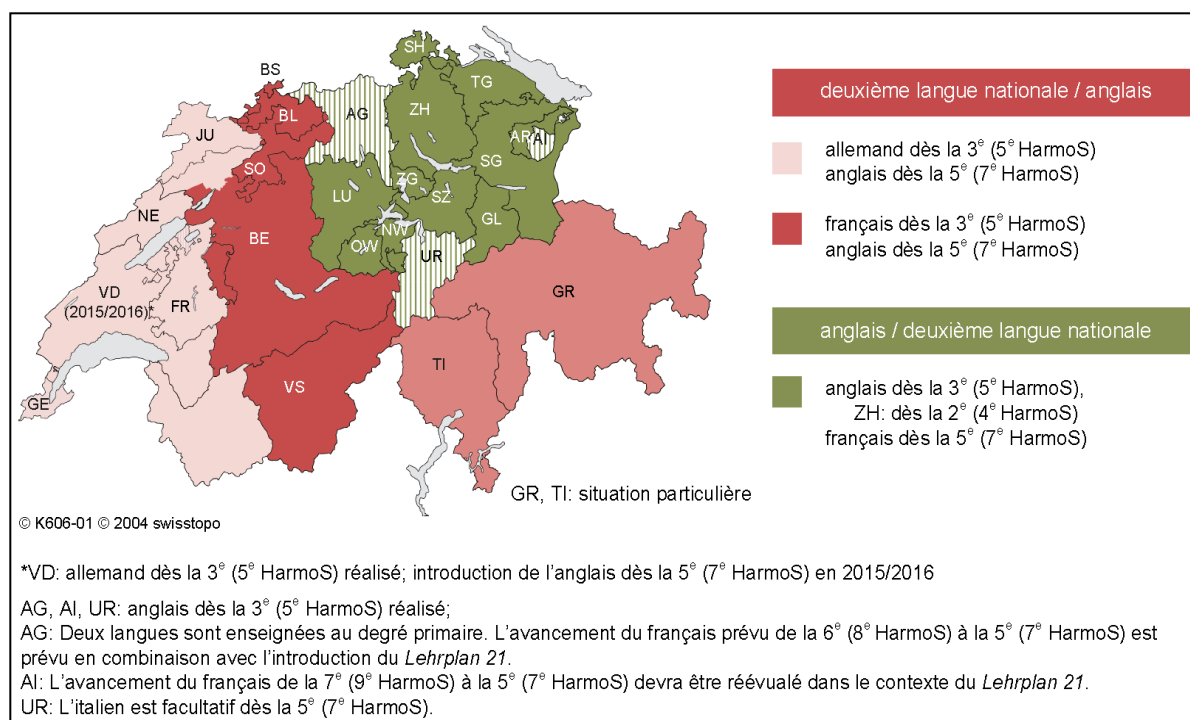


Image 9: Situation de l'enseignement des langues étrangères en Suisse (CDIP 2015a: 3).

Outre les "situations particulières" évoquées pour le Tessin et les Grisons (le canton italoophone et le canton trilingue), on voit bien qu'alors que même si tous les cantons ont introduit deux langues étrangères à l'école primaire, certains d'entre eux ont décidé d'enseigner l'anglais d'abord (soit en 3<sup>e</sup> année), alors que d'autres donnent la primauté à la 2<sup>e</sup> langue nationale. Sans vouloir discuter ici des avantages ou des inconvénients d'un choix ou d'un autre, cette disparité est surtout intéressante dans ce travail puisqu'à chaque changement dans une législation cantonale, les politiciens, médias et citoyens argumentent dans une direction ou une autre, mettant ainsi en lumière différentes représentations des langues nationales et de l'anglais, mais par là également de *la Langue* en soi.

#### 4.1.1.3 La décision du canton de Thurgovie

La motion discutée et acceptée en 2014 au parlement de Thurgovie, demandant au Conseil d'Etat (exécutif) de retravailler le concept d'enseignement des langues étrangères pour "biffer l'enseignement obligatoire du français du plan d'études de l'école primaire" (Herzog et al. 2013, ma traduction)<sup>24</sup> bouscule justement la situation de ce canton qui, depuis 2009 enseigne l'anglais en 3<sup>e</sup> année scolaire, et dès 2011 le français en 5<sup>e</sup> année, puisqu'elle vise à ce que l'enseignement du français soit ainsi repoussé de 2 ans dans le curriculum des élèves, impliquant ainsi qu'une seule langue étrangère serait enseignée à l'école primaire.

Se basant sur des articles de presse ou des recherches mettant en avant que "plusieurs écoliers sont surchargés avec deux langues étrangères" (*ibid*)<sup>25</sup>, la motion met en avant plusieurs arguments visant à réduire le nombre de langues enseignées à l'école primaire (passant de deux à une seule), mais plutôt que de supprimer l'anglais et de garder la seconde langue nationale (le français dans le cas de

<sup>24</sup> "Der obligatorische Französischunterricht ist aus dem Lehrplan der Primarstufe zu streichen."

<sup>25</sup> "Viele Primarstüfler sind mit zwei Fremdsprachen überfordert"

la Thurgovie), elle propose de conserver l'anglais comme première langue étrangère. La motion évoque notamment les raisons suivantes pour ce choix:

*Pourquoi la première langue enseignée doit-elle être l'anglais?*

- *Les enfants entendent l'anglais au quotidien et sont motivés à apprendre cette langue mondiale. [...]*
- *Les cours dans les universités, les hautes écoles ou les hautes écoles spécialisées sont de plus en plus fréquemment donnés en anglais, mais ne le sont en français que dans les régions francophones. [...]*
- *L'anglais est la langue internationale [...]*
- *La cohésion de la Suisse ne s'est pratiquement pas améliorée depuis l'introduction de l'enseignement précoce du français! [...]* (ibid)<sup>26</sup>

On remarque dans cette prise de position politique que des représentations très fortes mêlant motivation d'apprentissage, diffusion de la langue dans le cadre éducatif ou international et même identité nationale sont rapprochées des représentations de la langue anglaise *en soi*. On est donc loin des descriptions faites par les linguistes que nous évoquions auparavant, mais il est évident que les affirmations ci-dessus sont lourdes de sens tant elles catégorisent, évaluent et d'une certaine façon *décrivent* une langue ou une autre en fonction de caractéristiques très précises. On lira en effet facilement ici que l'anglais est "motivant", "répandu" ou d'une certaine façon "utile" – caractéristiques que l'on n'attribue pas au français dont l'enseignement précoce "n'apporte rien à la cohésion nationale".

#### 4.1.2 Réactions dans le public – savoirs "ordinaires"

Le projet du canton de Thurgovie ne fait pas exception à la règle voulant que les décisions au sujet des langues ouvrent des débats parfois passionnés: les articles à son sujet, commentés et repris sous diverses perspectives, ont ainsi fait partie des gros titres dans la presse pendant plusieurs semaines après sa diffusion, et ont mené à de nombreux commentaires – privés et publics – au sein de la communauté helvétique. Or, ces commentaires font eux aussi également émerger un nombre considérable de représentations sur les différentes langues, ainsi que sur *la Langue* ou son apprentissage de façon générale. Certains extraits, particulièrement représentatifs de ce qu'on peut entendre au quotidien sur ce type de thématiques, seront présentés ici, d'abord dans le débat politique mais également dans les médias.

##### 4.1.2.1 Réactions au parlement Thurgovien: extraits

Les premières réactions à la motion thurgovienne ont bien entendu été entendues dans le cadre même de ce parlement cantonal, au moment du débat au sujet de la motion. Parmi les prises de parole des élus, on aura ainsi pu entendre les affirmations suivantes:

*"Sans aucun doute, l'anglais est la première et la plus importante des langues étrangères dans la vie professionnelle pratique de notre pays; pas le français ou l'italien. Ceci se retrouve à l'identique en Europe. Nous Suisses, respectivement Thurgoviens et Thurgoviennes, voulons maintenant **menotter** notre génération future aux langues nationales pour des **raisons idéologiques**" (Grosser Rat des Kantons Thurgau 2014: 2, ma traduction, c'est moi qui souligne)<sup>27</sup>*

<sup>26</sup> "Weshalb soll als Erstsprache Englisch gelehrt werden? Kinder hören täglich englischen Redewendungen und sind motiviert, diese Weltsprache zu lernen. [...] Vorlesungen an Universitäten, Hochschulen und Fachhochschulen werden immer häufiger in Englisch abgehalten, nur im französischen Sprachraum auch in Französisch. [...] Englisch ist die Weltsprache.[...] Der Zusammenhalt der Schweiz hat sich durch die Einführung von Frühfranzösisch kaum verbessert! [...]"

<sup>27</sup> "Zweifelsohne ist im praktischen Berufsleben unseres Landes Englisch die erste und wichtigste Fremdsprache, nicht Französisch oder Italienisch. Identisch verhält sich dies in Europa. Wir Schweizerinnen und

"Une recherche très actuelle menée auprès de 68 enseignants de langues dans une école primaire de ma commune montre clairement que **le perdant dans le cas de deux langues étrangères enseignées dans les niveaux primaires et intermédiaires, c'est l'allemand**. Les écolières et écoliers ont selon ces enseignants déjà beaucoup de fil à retordre avec les problèmes d'orthographe et de grammaire. Ce fait est peut-être lié à "Whatsapp" ou aux SMS. Mais **la compréhension de sa propre langue maternelle est une condition essentielle pour l'apprentissage d'une langue étrangère**." (ibid: 3, c'est moi qui souligne)<sup>28</sup>

"**L'anglais est la langue du monde**, qui sera utile plus tard aux enfants. Même pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage, **l'anglais est plus utile que le français**." (ibid: 14, c'est moi qui souligne)<sup>29</sup>

"Au plus tard à partir de [la 5e année], plusieurs enfants sont **dépassés**. Comment doit-on maîtriser tout cela, si on n'est pas un **génie des langues**?" (ibid: 15, c'est moi qui souligne)<sup>30</sup>

"Selon moi, la connaissance de la langue française se pose pour nous dans l'est de la Suisse comme un signe de **tolérance**, de **solidarité** et de la **compréhension** au sein de notre pays. Ce credo ne s'applique pas qu'à l'Elite. Je vous remercie de votre solidarité envers une grande minorité dans notre pays' [dernière phrase en français dans l'original]" (ibid: 23, c'est moi qui souligne)<sup>31</sup>

"Je regrette de ne pas mieux parler le français moi-même, et félicite tous ceux qui maîtrisent cette **belle langue nationale** et peuvent donc bien se faire comprendre lors d'un **voyage viticole** dans un vignoble du Valais, en **vacances dans le sud de la France** ou avec des **partenaires professionnels de Romandie**." (ibid: 24, c'est moi qui souligne)<sup>32</sup>

Plusieurs aspects sont particulièrement intéressants dans ces interventions.

On voit par exemple que les considérations propres à l'apprentissage en général ou à la surcharge cognitive (surtout chez ceux qui ne sont pas des "génies") se retrouvent mise au même plan que des représentations sur l'apprentissage des langues étrangères (par exemple lorsqu'un député évoque qu'il faut maîtriser sa langue maternelle avant d'en apprendre une étrangère), et même aux images des langues en soi selon indiquant par exemple que l'anglais est une langue internationale, du futur, utile et incontournable alors que le français n'est associé "que" à des questions "idéologiques", aux vacances en France ou dans un vignoble valaisan...

Ce ne sont certes ici que quelques bribes – sélectionnées pour leur variété plus que pour leur représentativité des positions de chacun – qui sont utilisées, mais elles montrent que même parmi les arguments qui sont utilisés au sein du parlement pour un débat politique, les situations et les options sont interprétées également par le "filtre" représentationnel qui entoure chacun des objets de discours.

---

Schweizer, beziehungsweise Thurgauerinnen und Thurgauer, wollen nun unsere nächste Generation **aus ideologischen Gründen** an Landessprachen **festschnüren**."

<sup>28</sup> "Eine ganz aktuelle Umfrage, welche von 68 Sprachlehrpersonen meiner Volksschulgemeind beantwortet wurde, zeigt deutlich, dass der eigentliche Verlierer bei zwei Fremdsprachen auf der Unter- und Mittelstufe das Fach Deutsch ist. Die Schülerinnen und Schüler haben gemäss diesen Lehrpersonen massiv mit Rechtschreib- und Grammatikproblemen zu kämpfen. Dieses Faktum mag allenfalls auch mit "whatsapp" oder SMS zusammenhängen. Aber das Verständnis für die eigene Muttersprache ist eine notwendige Voraussetzung für das Erlernen einer Fremdsprache."

<sup>29</sup> "Englisch ist die Weltsprache, welche den Kindern später nützlich sein wird. Auch für lernschwache Kinder ist Englisch nützlicher als Französisch"

<sup>30</sup> Spätestens ab [der 5. Klasse] sind einige Kinder überfordert. Wie soll man das alles meistern können, wenn man kein Sprachgenie ist?

<sup>31</sup> "Meines Erachtens stellt die Kenntnis der französischen Sprache für uns im Osten der Schweiz ein Zeichen der Toleranz, der Solidarität und des Verständnisses innerhalb unseres Landes dar. Dieses Credo gilt nicht nur für die Elite. Je vous remercie de votre solidarité envers une grande minorité dans notre pays"

<sup>32</sup> Ich bedaure es, selbst nicht besser Französisch sprechen zu können und beglückwünsche alle, welche dieser schönen Landessprache mächtig sind und sich dem entsprechend auf der Vereinsreise ins Wallis, auf einem dortigen Weingut, in den Ferien in Südfrankreich oder mit Berufsleuten aus der Romandie gut verständigen können."



### 4.1.2.2 Réactions dans la presse et auprès du public

Tout autant que dans les positions des élus, les représentations au sujet des langues se retrouvent également dans les avis véhiculés par la presse, ou – de façon encore plus flagrante puisque les articles sont souvent travaillés pour être aussi objectifs que possible – dans les commentaires faits par les lecteurs de ces derniers. On s'en rend tout à fait compte lorsqu'on examine les titres, unes, images ou même parfois le contenu de certains des reportages de la presse helvétique, comme par exemple:



Image 10: Une de la *Sonntagszeitung* - août 2014: [www.koernel.ch](http://www.koernel.ch)



Image 11: Une de *L'Hebdo* - mai 2014



Le Conseil fédéral prône le plurilinguisme au sein de son personnel administratif. Image: Keystone

Image 12: *Tribune de Genève*, août 2014

## Frühfranzösisch ist passé

Thurgauer Primarschüler sollen nicht mehr Französisch lernen müssen. Der Grosse Rat verbietet das Frühfranzösisch entgegen dem Willen des Regierungsrats an die Oberstufe. Die Kinder seien überfordert und der Nutzen zu klein.

Image 14: Titre d'un article de la *Thurgauer Zeitung*, août 2014

## Lausanner ETH-Chef

# Deutsch? Non, merci!

Nidwalden und Thurgau wollen das Frühfranzösisch abschaffen. Das bleibt in der Westschweiz nicht unbemerkt. Schlagen die Romands jetzt zurück?

Image 13: Titre d'un article du *Blick*, août 2014



## Les langues, ce débat sensible qui renvoie la Suisse à sa fragilité

Par François Modoux, publié le 27 août 2014 à 17:19

Pragmatisme au quotidien versus nation de la volonté? Quatre auteurs invités par la rédaction discutent le dilemme qui taraude les Suisses. Le sujet divise les partis, les clivages traditionnels volent en éclats

Image 15: *Le Temps*, août 2014

Que ce soit par l'image des deux jeunes habitants des deux régions linguistiques alémaniques et romande se tournant le dos, la mine grognon d'une jeune femme disant "français de merde" et liée à une "guerre des langues" montrant clairement une forme d'opposition tout comme un "Deutsch? Non, merci!", le relais d'une prise de position du Conseil Fédéral supposément "modèle à suivre", le fait d'utiliser une langue pour la qualifier de "passée" ou encore la mise en avant d'une "fragilité" qui se trouve dans la mixité des langues, les articles de presse – à défaut de systématiquement prendre position – mettent en avant certaines représentations sous-jacentes au débat: les langues ont un rapport avec la paix interrégionale et sont donc liées à une situation sociale "sensible"; les langues et leur diversité sont importantes au niveau national... mais en même temps, elles se "font la guerre", ce qui signifie qu'elles peuvent être mises en opposition; d'ailleurs, lorsque cela est le cas, le changement de priorités en assimile une au "passé" parce que "les besoins sont trop petits"...



Ces conceptions de la problématique se lisent d'ailleurs aussi, et ce de façon parfois nettement plus explicite, dans les commentaires qu'en font les lecteurs des médias et articles en question. On peut trouver nombre d'entre elles sur les pages internet de commentaires concernant certains articles, révélant des positions et des représentations parfois très tranchées touchant aux langues ou à leur enseignement. En réaction à un article de la *Tribune de Genève* du 13.08.2014 intitulé "La Thurgovie supprimera l'enseignement du français au primaire", on peut par exemple lire parmi les commentaires en ligne (c'est moi qui souligne):

*"Pour unifier le peuple et retrouver l'identité nationale, parlons l'allemand. Cela nous permettra d'être plus clair et précis dans nos idées." (23.08.2014)*

*"Quelle importance ? Supprimons cette 2ème langue nationale dont personne n'a rien à faire, et intensifions l'apprentissage de l'anglais. L'allemand sera une langue morte dans quelques années, et si toutes les écoles du pays enseignent l'anglais, nous n'aurons plus de problèmes de com...." (14.08.2014)*

*"La Suisse orientale ne comprend vraiment rien de rien. Ils sont tous là tranquilles dans leurs bleds. Français, italien, jamais entendu, on en a pas besoin. Bien sûr ils ne savent même parler le bon-allemand." (13.08.2014)*

*"La cohésion quoi...? On est juste avec les Suisses allemands parce qu'on préfère être avec eux qu'avec le Titanic France. Eux, avec nous plutôt que d'être avec l'Allemagne; idem pour les suisse italiens vis à vis de l'Italie. Notre seule cohésion, c'est de ne pas vouloir finir absorber [sic] par nos voisins linguistiques." (14.08.2014)*

*"On préfère l'anglais, la langue de l'esclavage mondial....."(13.08.2014)*

*"A quand l'apprentissage du chinois en Suisse Romande comme deuxième langue et comme réponse aux Suisses-Allemands ?" (13.08.2014)*

*"Les romands apprennent tous l'allemand oui, mais le niveau et la méthode d'enseignement est tellement lamentable qu'à part une ultra-minorité combien le maîtrise vraiment? pas des masses... Et en tout cas pas moi. Je communique en anglais avec les Suisses allemands, d'une simplicité enfantine pour un romand et c'est plus simple aussi pour le suisse allemand que de se faire ch\*er à causer français." (14.08.2014)*

En parallèle, on pouvait lire dans les commentaires en ligne sur la page du *Blick* (quotidien germanophone) au sujet de l'article "Mit English schütten wir den Röstigraben zu" des discours tout aussi variés, comme (c'est moi qui traduit):

*"Le français n'est PAS UNE LANGUE ETRANGERE. En Suisse on parle Suisse allemand, français, italien et réto-romanche. La première langue étrangère enseignée et apprise est le bon allemand." (14.08.2014)<sup>33</sup>*

*"Si on apprenait le français à l'école, au lieu des 100000 exceptions et conjugaisons dont personne n'a besoin, alors les enfants l'apprendraient avec plus de plaisir." (14.08.2014)<sup>34</sup>*

*"Qui peut comprendre le développement du monde ne misera plus un centime sur l'anglais comme langue mondiale. Car avec la fondation des Etats BRICS, l'espagnol prendra une plus grande place." (13.08.2014)<sup>35</sup>*

*"En réalité, le français est la langue nationale des Français, et l'italien des Italiens. En Suisse, on parle le suisse allemand, c'est ça la langue nationale! Et l'anglais est une langue MONDIALE..." (14.08.2014)<sup>36</sup>*

---

<sup>33</sup> "Französisch ist KEINE FREMDSPRACHE. In der Schweiz wird Schweizerdeutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch gesprochen. Als erste Fremdsprache wird Hochdeutsch gelehrt und gelernt."

<sup>34</sup> "Würde man in der Schule Französisch lernen, statt die 100000 Ausnahmeregel und Konjugation, die kein Mensch braucht, so würden die Kinder es auch mit mehr Freude lernen."

<sup>35</sup> "Wer die Entwicklungen in der Welt verstehen kann, wird keinen Pflifferling mehr auf Englisch als Weltsprache setzen. Denn mit der Gründung der BRICS Staaten, wird spanisch einen grossen Stellenwert haben."

"Si vous voulez apprendre une **langue mondiale**, alors il vous faut apprendre le **chinois**." (14.08.2014)<sup>37</sup>

"Les apprenants doivent d'abord apprendre nos langues, pour qu'ils puissent **faire leur travail dans les entreprises** qui ont des filiales dans toute la Suisse. Dans plusieurs entreprises, le français est plus important que l'anglais... surtout pour les discussions client avec les partenaires romands." (13.08.2014)<sup>38</sup>

"Des connaissances solides en anglais m'aideraient au quotidien [...]. Le français dans les écoles suisses, c'est du folklore pur." (14.08.2014)<sup>39</sup>

"Sans rancune, mais le **français a perdu beaucoup de poids** au niveau mondial au cours des dernières décennies." (13.08.2014)<sup>40</sup>

Alors qu'ici aussi les questions de cohésion nationale, de lien entre la langue et les questions politiques et géographiques, de méthodes d'apprentissage se rejoignent, on repère plusieurs représentations au sujet des langues dont il est question; par exemple: **l'allemand** "permet d'être plus clair et précis", il "est la première langue étrangère enseignée et appris", mais n'est pas maîtrisé par les suisses-alsaciens et "sera une langue morte dans quelques années". **L'anglais**, en revanche, est une "langue mondiale", voire "la langue de l'esclavage mondial", il "aiderait au quotidien" et a l'image d'une langue "d'une simplicité enfantine"... Quant au **français**, il est sert dans les entreprises suisses et n'est "PAS UNE LANGUE ETRANGERE", mais il a "perdu beaucoup de poids" et surtout est enseigné de façon folklorique, par "100000 exceptions et conjugaisons dont personne n'a besoin". On remarque aussi que ces trois langues – au cœur du débat – sont opposées à d'autres telles le **chinois** ou **l'espagnol** et ce même si ces dernières ne sont en réalité pas concernés par les décisions relayées dans les articles.

Ces commentaires sont donc des exemples de toute la variété de ce qui peut être dit d'une langue ou d'une autre dans une discussion pourtant très spécifique, et prouvent bien que les "savoirs ordinaires" – émis par la société à propos des objets scolaires touchent en réalité des domaines souvent beaucoup plus larges que juste les objets en question.

Par ailleurs, les représentations que nous avons évoquées ici concernent certes des langues distinctes, et mettent en avant le fait que dans ce type de discussions ces dernières sont souvent comparées et surtout *évaluées* (ce qui nous ramène à l'importance des représentations). Par là, on peut réaliser que **l'objet de représentation est en réalité plus large** que juste "le français", "l'italien" ou "l'allemand". En effet, les langues sont qualifiées en fonction de critères particuliers; selon leur utilité, par exemple, leur portée au plan international, leur ancrage culturel et national, les fonctions qu'elles remplissent dans la société ou encore les interactions qu'elles permettent... en d'autres termes, ce sont bien les **caractéristiques multiples de l'objet Langue** qui sont exacerbées et utilisées pour effectuer ces comparaisons. Ainsi, alors que les linguistes cherchent (dans une bonne partie des travaux que nous avons examinés) à s'attacher à un niveau d'abstraction élevé sur les phénomènes langagiers, il n'en est pas de même pour les citoyens moins spécialisés... mais ceci ne signifie pas qu'ils ne touchent pas également de façon plus implicite à cette même abstraction! La différence, comme nous l'évoquions, se situe plutôt dans la proportion de la représentation qui est basé sur

---

<sup>36</sup> "Eigentlich ist Französisch die Landessprache der Franzosen und Italienisch der Italiener..... In der Schweiz wird Schweizerdeutsch gesprochen, das ist die Landessprache!! Und Englisch ist eine WELT-Sprache..."

<sup>37</sup> "Wenn Sie eine Weltsprache erlernen wollen, dann müssen Sie Chinesisch lernen"

<sup>38</sup> "Die [lernende] sollen zuerst unsere Sprachen lernen, damit sie in Firmen, welche Filialen in der ganzen Schweiz haben, ihren Job machen können. In vielen Firmen ist Franz. wichtiger, als Engl.. Vor allem für Kundengespräche mit den welschen Partnern"

<sup>39</sup> "Solide Englischkenntnisse würden mir hingegen täglich helfen[...]. Französisch an den Schweizer Schulen ist reine Folklore"

<sup>40</sup> "Nichts für ungut aber Französisch hat in den letzten jahrzenten in der Welt stark an bedeutung verloren"

*l'évaluation*, le besoin de comparaison et de mise en contraste des langues plutôt que sur la *description*.

## 5. Conclusion

---

Pour conclure ce chapitre, on voit que le débat pris en exemple dans la section précédente reflète des idées mêlées à des représentations très différentes (patriotisme, avantages économiques ou encore identité nationale parmi d'autres), et que ces discussions de "principe" au sujet des langues à enseigner prennent origine majoritairement au sein des sphères politiques ou médiatiques. Or, elles ne sont bien entendu pas sans **influence sur le monde scolaire** et ont des répercussions parfois drastiques sur l'enseignement des langues tel que mis en pratique en "bout de ligne". Si on suit le principe de la *transposition didactique* il est en effet évident que la définition d'un savoir, et de ce savoir comme ayant sa place dans l'école est réellement la première étape de manipulation d'un objet disciplinaire: avant de faire d'un savoir "objet" un savoir "sujet à enseigner", il faut décider qu'il est enseignable et qu'il doit être enseigné.

Les autorités politiques font donc régulièrement, pour cette démarche, émerger leur vision de ce que constituent les savoirs scolaires. Or, puisque c'est également elles qui décident à quel âge ces savoirs doivent être intégrés dans le cursus, à raison de combien d'heures par semaine, à quelles classes d'élèves ou possiblement même selon quelles modalités (échanges, programmes d'immersion, enseignement bilingue par exemple), les représentations au sujet des objets à enseigner se mêlent fréquemment aux représentations, parfois pédagogiques au sens large, touchant à l'apprentissage en général, à la fonction même de l'école ou se rapprochant même d'autres questions politiques ou économiques. Toutes ces tâches qui incombent aux décideurs sont néanmoins essentielles, en ce qu'elles appellent précisément à une **première étape de traitement de l'objet linguistique**. En effet, les questions de finalité, de méthode et de durée de l'enseignement impliquent inévitablement des réflexions touchant de plus près à l'enseignement même. On ne se contentera donc plus de chercher à dresser un portrait plus ou moins exhaustif d'un objet (dans notre cas, *d'une langue* ou encore moins de *la Langue*), mais on se posera la question des buts et des contenus plus précis de l'enseignement, sans oublier également celle de la méthode. C'est ce qui nous occupera dans les chapitres suivant.

Il est cependant important avant d'entamer l'analyse de ce travail de déconstruction d'une langue qui passe par la définition des programmes et contenus de bien garder à l'esprit les quelques points principaux de ce que nous venons de définir comme étant les "savoirs de référence", surtout en ce qu'ils ne se restreignent pas aux décisions politiques:

- Premièrement, la **communauté des locuteurs de la langue cible** est souvent définie comme une référence indéniable, et la première à laquelle on pense lorsqu'on cherche le "savoir de base". Cependant, ce n'est pas forcément auprès de cette dernière qu'on trouve le plus facilement une description de l'objet linguistique en tant que tel.
- Ce sont surtout les **scientifiques du langage** qui sont considérés comme étant les acteurs les plus pertinents de cette définition des savoirs. Les linguistes s'attellent en effet jour après jour à définir la langue – que ce soit *une langue* ou *la Langue* – et ce sans visée d'enseignement (ou du moins, plus de nos jours, ou plus aussi souvent), et sont donc en première ligne dans l'explication de ce qu'est le sujet de notre enseignement.
- La communauté académique et scientifique traitant de l'objet linguistique ne parle cependant pas à l'unisson. Même si les idées écrites ne sont pas figées, qu'elles évoluent et

offrent parfois des recoupements plus ou moins forts avec d'autres perspectives en circulation dans le monde de la linguistique, on peut assez facilement voir **qu'elles insistent souvent particulièrement sur quelques points et en laissent d'autres de côté**, ce qui nous rappelle une fois encore **qu'une langue n'est de loin pas un objet facile à définir**. Comme le note Puech, "il n'y a pas, dans l'ordre de ce que les didacticiens appellent aujourd'hui les 'savoirs savants', de 'connaissances pures' dissociables d'un style expositif voué à la transmission et reposant sur une représentation globale de la discipline" (1998: §17)

- Les différentes descriptions faites par les linguistes ne jouent cependant véritablement leur rôle de "savoirs de référence" qu'à partir du **moment où une langue est décrétée comme devant faire partie de ce qui sera enseigné sur les bancs des écoles**. Ces décisions – politiques – reposent sur des considérations parfois très éloignées du monde académique et même d'une quelconque volonté de préciser un objet de savoir, mais ces "savoirs ordinaires" sont essentiels puisqu'ils sont et fournissent une évaluation contextualisée de cet objet, en offrant par la même occasion une définition (ou une représentation) socialement ancrée de premier ordre sans laquelle aucun processus de transposition n'aurait véritablement lieu.

C'est donc avec ces quelques considérations à l'esprit que nous allons entamer dans les chapitres suivants l'examen des savoirs tels qu'ils sont réellement représentés d'abord comme des buts d'enseignement, dans les plans d'étude, puis dans les manuels et enfin auprès des enseignants. La tâche peut paraître inconfortable, tant on se rend compte déjà à ce stade que les images de l'objet linguistique sont variées et liées à des problématiques qui dépassent par leur ampleur le cadre de cette thèse. Nous verrons cependant que les échos à ce que nous avons illustré que nous trouverons dans tous les exemples qui vont être présentés sont fascinants.



# Chapitre 4: Finalités, objectifs de référence et plans d'étude

*"An aim looks good on paper, but normally it flatters to deceive" (Richmond 1967: 162)*

Le quatrième chapitre se concentre sur le moment "charnière" où une langue – objet d'utilisation – est décrétée comme objet scolaire, et quels enjeux entourent cette introduction dans le cursus scolaire des élèves. Elle illustre donc la première question posée à cette étape: pourquoi?

En d'autres termes, il visera à illustrer en quoi les objectifs et finalités de l'enseignement des langues peuvent non seulement varier, mais également être lourds de sens en termes représentationnels. Pour cela, nous traiterons d'abord de ces finalités telles qu'elles existent hors du cadre scolaire. Nous verrons ensuite que, surtout récemment, le besoin de standardisation a fait émerger des cadres de référence multiples qui guident également l'enseignement. Nous verrons enfin en quoi les objectifs tels qu'ils sont explicités dans des documents officiels (plans d'étude) peuvent montrer une façon précise de *représenter* l'objet linguistique.

Le chapitre précédent a permis de mettre en lumière les savoirs de référence à partir desquels démarre le processus de *transposition* didactique déjà maintes fois évoqué jusqu'ici. Nous avons notamment vu que la variété des représentations possibles de ce qu'est *une langue* ne facilite pas la tâche de ceux qui s'attellent, une fois une langue ou une autre officiellement décrétée "discipline scolaire", à préciser l'organisation et les modalités de cet enseignement.

En effet la démarche de création des contenus qui seront transmis en classe repose sur un nombre immense de choix, de prises de positions (tant sur l'agencement des contenus que sur leur nature et leur description), qui dépasse de loin la simple application: *transposer* n'est pas *transférer*! "The process of didactic transposition starts far away from school, in the choice of the bodies of knowledge that have to be transmitted. Then follows a clearly creative type of work — not a mere "transference", adaptation or simplification —, namely a process of de-construction and rebuilding of the different elements of the knowledge, with the aim of making it 'teachable' while keeping its power and functional character" (Bosch & Gascón 2006: 53).

Rappelons ici que cette manipulation du savoir n'est cependant pas effectuée par l'enseignant directement – il serait donc faux d'assumer que l'activité enseignante concrète et le savoir savant tel que nous l'avons décrit dans le chapitre 3 sont liés de façon directe. Comme l'explique Chevallard, il existe en effet un "filtre" entre ces savoirs – et même plusieurs! - constitué d'experts qui ne sont *ni* dans les salles de classe *ni* complètement hors du monde de l'enseignement, ce qu'il nomme *noosphère*:

*Il faut faire sa place à une instance essentielle au fonctionnement didactique, sorte de coulisses du système d'enseignement et véritable sas par où s'opère l'interaction entre ce système et l'environnement sociétal. Là où se trouvent tous ceux qui, aux avant-postes du fonctionnement didactique, s'affrontent aux problèmes qui naissent de la rencontre avec la société et ses exigences [...]. Bref, on est ici dans la sphère où l'on pense – selon des modalités parfois fort différentes – le fonctionnement didactique. (1985: 23, c'est moi qui souligne)*

Nous nous attacherons donc dans les deux chapitres à venir à analyser comment les savoirs de référence (savoirs savants et sociétaux) sont priorisés, décrits, agencés, associés, figurés – en d'autres termes *représentés* – dans les produits de cette noosphère, qui fait donc le lien entre les connaissances "brutes" et leur définition comme contenus d'enseignement, et ce aussi au niveau représentationnel. Nous verrons vite que, là aussi, les conceptions véhiculées mêlent souvent l'objet linguistique avec différentes autres problématiques – didactiques, pédagogiques, sociales ou encore économiques, et témoignent parfois de partis pris intéressants.

A la lecture, on gardera à l'esprit que ce processus de traitement du savoir par la noosphère est un processus *dynamique*. Cette noosphère œuvre en effet en permanence à proposer des ajustements entre les "sphères savantes" ou politiques et le monde de l'école, balançant entre les retours du terrain et l'évolution des exigences dans le domaine des savoirs de référence, notamment lorsqu'une nouvelle théorie linguistique est publiée, quand de nouvelles recherches changent la perception des processus d'apprentissage, quand le contexte socio-économique se modifie et influence les politiques linguistiques, quand une langue subit des transformations (par exemple par une réforme orthographique) ou dès lors que les savoirs transmis (ou supposés transmis) ne correspondent plus aux exigences sociales:

*Le contrôle social sur la chose enseignée [...] est le fruit de mille interactions, dont la plupart resteront, à cet égard, infécondes. Mais son verdict est porté comme une rumeur à travers le corps social. Et il arrive un jour qu'un murmure contestataire s'enfle jusqu'à ne plus pouvoir être ignoré. Le curriculum, tout à coup, perd de sa crédibilité. La matière enseignée, brusquement, est frappée d'obsolescence. Les négociations doivent être rouvertes. (Chevallard 1994: 146)*

Nous verrons donc dans les deux chapitres suivants à quel point les objectifs, cadres de référence, méthodes et manuels sont essentiels pour comprendre comment est représentée la langue comme contenu d'enseignement, et comment on passe ainsi de la langue "objet d'usage" à la discipline qui est mise en pratique en classe. Cette analyse est d'autant plus indispensable dans ce travail puisque les représentations des enseignants – qui nous intéresseront dans les chapitres 6 et 7 et constituent le plus gros des questionnements traités ici – ne peuvent pas non plus en être dissociés:

*Le caractère contraignant que les enseignants assignent au programme [par exemple], c'est celui de la transposition didactique qui, à travers le programme, s'impose à eux et les plie à sa loi. Les programmes ne sont que la partie visible d'un ensemble déterminé de contraintes, qui les dépasse infiniment. (Chevallard 1986: 9, c'est moi qui souligne)*

Les enseignants sont en effet confrontés aux savoirs de référence dans un premier temps, mais également à toutes les façons de discipliniser une langue, que l'on retrouvera dans les plans d'études, méthodes d'enseignement et manuels qui constituent une partie de leur cadre de travail. Graves (2008: 150) reprenant un tableau de Johnson (1989: 13) détaille d'ailleurs bien les différentes étapes qui précèdent le travail des enseignants (voir aussi Richards & Rogers 1986: 159 pour un schéma alternatif):

Domain →	Curriculum planning	Specification of ends and means		Programme implementation		Classroom implementation	
Participants →	Policy makers						
Products →	Policy						
		Needs analysts	Method-ologists				
		Syllabus					
				Materials writers	Teacher trainers		
				Materials	Training programme		
						Teachers	Learners
						Teaching acts	Learning acts

Tableau 2: Etapes du curriculum planning (Graves 2008: 150)

On pourrait à ce stade se poser la question de la délimitation de ces étapes, et donc aussi du contenu de ces deux chapitres à suivre: Pourquoi, en effet, dissocier les *plans d'études (curriculums)* des *manuels* ou *méthodes* comme nous allons le faire? Alternativement, pourquoi ne pas les séparer encore plus? Tous trois proposent en effet une vision de **pourquoi, comment** et **ce qu'on** doit enseigner et sont parfois le produit d'une même réflexion. La séparation est donc risquée. Il est vrai que par le passé, et même encore parfois aujourd'hui, *manuels, programmes* et *méthodes* allaient souvent de pair, et proposaient autant un cursus qu'un agencement des contenus. De nos jours aussi, on ne peut en général pas concevoir un manuel sans l'associer à un objectif, et le simple fait



d'attribuer un but à l'enseignement induit un contenu et une manière. En somme, comme le notent Richards & Rogers, la définition des contenus de l'enseignement passe par différentes phases faisant toutes parties d'un système global et d'une certaine façon indissociable de création de programmes et de contenus (1986: 156). On pourrait donc effectivement considérer autant les buts que les programmes ou les manuels comme un tout. Mais il est utile de regarder la chose plus en détail; en premier lieu parce que l'immensité des possibles dans ces différentes phases mérite une structure pour être présentée clairement, et en second parce que même si le *pourquoi*, le *comment* et le *quoi* sont corrélés, ils sont trois questions différentes. Les objectifs visés par un enseignement, la manière et le contenu, même liés, sont donc potentiellement analysables séparément; ceci est d'ailleurs d'autant plus vrai à l'heure actuelle, où pour atteindre un même but on peut par exemple utiliser plusieurs méthodes ou manuels distincts.

Pour ce travail, je tracerai une distinction à cet endroit: Nous examinerons d'abord le **pourquoi** par les objectifs d'enseignement (chapitre 4), puis ensuite le **quoi** et le **comment** (chapitre 5). Cette distinction est surtout utile pour la structure de ce travail, mais ne signifie encore une fois pas que les différents outils qui émergent de ces étapes de transposition (qu'on les nomme *plans d'étude*, *programmes*, *cursus*, *méthodes*, *approches*, *curriculums* ou *manuels*, nous y reviendrons - voir notamment Stern 1984 ou Graves 2008 au sujet de cette terminologie) sont hermétiquement séparés. Non seulement les manuels suffisent-ils parfois à représenter autant les objectifs que les séquences de contenu; les plans d'étude eux aussi fournissent parfois des indications quant à l'articulation qui doit être donnée aux contenus ou les modalités selon lesquelles l'enseignement doit être effectué. Souvent, les recherches examinant les *curriculums* se penchent d'ailleurs sur le programme complet d'un enseignement – intentions, contenus, moyens, méthodes et évaluations compris. Ces liens très forts entre les différentes étapes de définition du savoir à enseigner devront bien être gardés à l'esprit comme étant parallèles à la lecture des deux chapitres à venir.

Nous nous concentrerons donc sur les questions suivantes:

- **Quelle est la représentation de la Langue / des langues suivant la finalité de son enseignement?**
- **Quelle est la représentation de la Langue / des langues dans les méthodes et manuels d'enseignement?**

## 1. Le "pourquoi"

Nous allons dans la première partie de ce chapitre examiner plus en détails les représentations véhiculées par les finalités de l'enseignement des langues, nous intéressant donc par là (de façon non exhaustive) à ce que Graves (2008) nomme "Policy" et "Syllabus". En effet, comme nous l'avons déjà décrit, le fait de se saisir d'une connaissance pour la décrire et la transmettre implique une "représentation" de l'objet qui est même exacerbée lorsque ce processus implique des choix, des sélections, des priorisations, qui témoignent forcément des dimensions que l'un ou l'autre des acteurs impliqués souhaite mettre en avant. Comme le note bien Berwick, les acteurs de la noosphère entament en effet la démarche de transposition avec leurs propres conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement, des besoins des apprenants et – pourrait-on ajouter – de la matière qui est à enseigner:

*[There is a] conceptual baggage planners inevitably bring to the planning situation – often unclarified beliefs and positions about learning, and teaching, which translate eventually into positions about learners' needs, needs assessment processes and syllabus design. (1989: 48)*

C'est sur les *finalités* de l'enseignement que nous allons nous pencher, notamment parce que de ces buts découle souvent le reste de l'organisation de la matière. En effet, si l'objectif est principalement de lire des écrits dans la langue cible, on n'oserait prétendre enseigner cette dernière par de l'écoute, et axer la matière enseignée sur la prononciation ou des dialogues. A l'inverse, si l'intention est principalement de favoriser une intégration sociale, on aura probablement tendance à associer phénomènes linguistiques et descriptions culturelles, ou mettre l'accent sur les activités interactives. Nous verrons aussi, surtout dans le contexte des évaluations, l'importance de la finalité sur le contenu de l'enseignement, notamment par le couramment nommé "washback effect" (voir notamment Bailey 1999: 3-7 pour de plus amples définitions).

Nous évoquerons donc à présent, toujours d'un point de vue représentationnel, en premier lieu les finalités de l'enseignement des langues en dehors de l'enseignement scolaire puis ensuite d'une perspective de plus en plus institutionnelle, d'abord par les objectifs de référence puis par les buts cités dans les plans d'étude. Comme dans le dernier chapitre, l'ambition ici n'est de loin pas celle d'offrir une vue complète des objectifs possibles d'un enseignement des langues; la multiplicité des contextes éducatifs et sociaux nous en empêcherait d'ailleurs. Encore une fois, c'est surtout par des exemples, non exhaustifs, que la diversité des finalités sera illustrée. Afin de renforcer les propos, nous examinerons également quelques exemples parfois éloignés du contexte genevois ou de notre époque, qui offriront des points d'ancrage supplémentaires aux discussions.

## 2. Hors de l'enseignement scolaire des langues

Si on reprend brièvement les questions qui guident ce chapitre (*pourquoi apprend-on une langue? et quelle est la représentation de la Langue suivant cette finalité?*) par un angle historique, on se rend compte que **les besoins dictant les finalités d'un enseignement ont toujours été, sinon socialement définis, au moins influencés par le contexte socio-culturel**. L'enseignement en auto-didacte ou préceptoral, même s'il n'était pas aussi institutionnalisé qu'aujourd'hui, mais proposé par des enseignants privés, s'est en effet toujours inscrit dans une réalité qui a guidé ses intentions, ce qui n'est pas sans nous rappeler que l'enseignement s'inscrit dans un cadre social précis.

Mais sachies pour voir	But knowe for trouthe	32
Que es lignes de cest aucteur	That in the lynes of this auctour	
Sount plus de parolles et de raysons	Ben moo wordes and reasons	
Comprinses, et de responses,	Comprised, and of ansuers,	
Que <sup>2</sup> en moult daultres liures. 1 Que <sup>3</sup>	Than in many othir bookes.	36
Qui ceste liure vouldra aprendre	Who this booke shall wylle lerne	
Bien pourra entreprendre	May well entreprise or take onhonde	
Marchandises dun pays a lautre,	Marchandises frooneland to anothir,	
Et cognoistre maintes denrees	And to knowe many wares	
Que <sup>1</sup> lui seroient bon achetes 1 Que <sup>2</sup>	Which to hym shalbe good to be	
	bouzt	4

Image 16: Extrait de la *Tres bonne doctrine* (Caxton 1483: 3-4)

L'exemple des *manières de langage* qui a servi de base à l'ouvrage de Caxton en 1483 en est un bon exemple, puisqu'il illustre comment l'essor des négoce internationaux a fait émerger l'attrait des langues étrangères chez les apprenants, ces derniers ayant compris que "even a smattering of your client's mother tongue works wonders in business" (Howatt 2004: 12). La *Tres bonne doctrine pour apprendre briefment fransoys et engloys* le mentionne d'ailleurs explicitement : "Qui ceste liure vouldra aprendre / Bien pourra entreprendre / Marchandises dun pays a lauter / Et cognoistre maintes denrees / Que lui seroient bon achetes" (1483: 3-4, Image 16).

Cette œuvre a donc un objectif avoué: **donner aux apprenants des outils linguistiques pour comprendre et influencer de potentiels partenaires commerciaux**. La vision de *la Langue* est donc ici clairement celle d'un **outil ayant pour fonction principale de faciliter l'interaction** et la **négociation**. La structure, l'appartenance socio-culturelle ou le lien entre langue, réalité et pensée

que nous avons déjà évoqués dans les théories linguistiques sont à ce moment tout à fait secondaires.

C'est un autre cas de figure que l'on rencontre lorsqu'on examine par exemple les œuvres des maîtres de langues étrangères qui exerçaient à l'époque des migrations religieuses en Europe, que Howatt (2004) nomme les "refugee teachers". Les exodes massifs dus aux guerres de religion, autant dans la seconde moitié du XVIe siècle qu'après la révocation de l'Edit de Nantes en 1685, ayant en effet amené de nouveaux besoins linguistiques dans les régions d'accueil, comme par exemple en Grande-Bretagne, la langue étrangère n'y était plus seulement un outil permettant d'améliorer le marchandage, mais était devenue un **moyen d'intégration sociale**, comme le note Jacques Bellot, qui fait des tracas des réfugiés ne maîtrisant pas une langue l'entame de ses *Dialogues familiers* "L'expérience m'ayant iadis appris quel ennuy apporte à ceux qui sont reffugiez en païs estranger, quãd ils ne peuvent

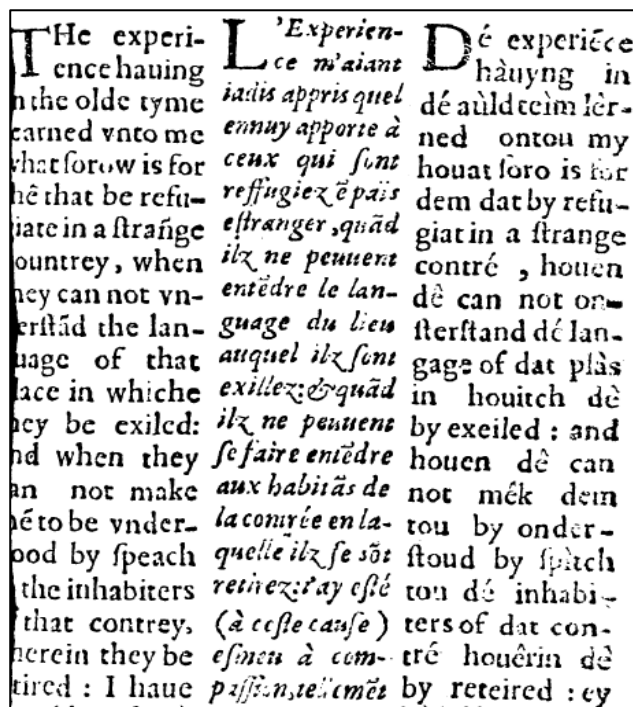


Image 17: Extrait des *Dialogues Familiers* (Bellot 1585: 3)

entendre le langage du lieu auquel ils sont exillez & quãd ils ne peuvent se faire entendre aux habitãs de la contrée en laquelle ils se sont retirez" (1585: 3, Image 17). Comme le note Howatt, "The two small English manuals that Jacques Bellot wrote for the French-speaking refugees in the 1580s reflect these priorities of **basic literacy** [for the craftsmen who needed them to maintain their status] and **everyday conversation** [corresponding to the social needs of their wives] quite closely" (2004: 20).

Cette vision d'une **langue permettant d'évoluer dans une société** est également très présente chez Guy Miège, qui évoque dans sa *Nouvelle Méthode pour apprendre l'anglois* près de 100 ans après Bellot que:

*Je ne pense pas qu'il soit fort nécessaire de faire voir l'Usage [de la langue Angloise] aux Etrangers qui résident en Angleterre, dans leurs différentes Veues. Ceux qui ne la parlent pas savent assez l'inconvénient qu'il y a, & la figure qu'on y fait, quand on l'ignore. (1683: 4, c'est moi qui souligne)*

Là aussi, on voit que ce n'est qu'un aspect de l'objet linguistique – son **lien avec la société et l'image que l'on renvoie à cette dernière lorsqu'on en maîtrise la langue** – qui est mis en avant. Le contenu de la *Méthode* de Miège offre d'ailleurs aux apprenants non seulement des phrases permettant d'évoluer en société mais également certains faits sur l'Angleterre, les coutumes, les fêtes et le mode de vie de la communauté dans laquelle ils souhaitent s'insérer, ce qui augure de certaines des idées mises en avant par Humboldt près de 100 ans plus tard et que nous avons décrites en page 68. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Die Französische Sprache durch Regeln zu erlernen ist, wie jedem Kenner bekannt, der kürzeste und sicherste Weg den man nur einschlagen kann. Ja so gar um unsere Muttersprache recht zu kennen, müssen wir sie in etwas studiren; wie viel mehr eine fremde? – Ich kenne verschiedene Personen, die acht, zehn, bis zwölf Jahre Französisch gelernt haben, und mit all ihrem Fleisse, sehr fehlerhaft sprechen, und noch fehlerhafter schreiben. Allein

Image 18: Extrait de la *Praktische Französische Grammatik* (Meidinger 1799: iii)

ainsi par exemple chez Meidinger, qui explique dans l'introduction de sa *Praktische Französische Grammatik* *wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann* que "l'apprentissage de la langue française par les règles est, comme chacun sait, le chemin le plus court et le plus sûr que l'on puisse emprunter. [...] Je connais différentes personnes qui ont appris le français pendant huit, dix, douze ans et qui, malgré toute leur application, parlent avec beaucoup de fautes, et en font encore plus en écrivant"<sup>41</sup> (1799: iii, ma traduction, Image 18). Par cela, il ne présente pas la finalité de l'apprentissage du français comme se situant dans l'échange ou la vie en société, ou du moins indirectement; **l'important n'est pas de parler, mais de parler et d'écrire juste**. Cette **importance de la norme** – que l'on trouvait déjà chez Donatius – présente donc *la Langue* sous son aspect plus systématique, laissant de côté la dimension interactive au profit d'une finalité axée sur le respect des règles grammaticales.

On pourrait trouver encore de nombreux exemples qui montrent à quel point la simple assignation d'un but à l'enseignement/apprentissage d'une langue est une prise de position représentationnelle en soi. Le XIXe siècle – puisque nous nous en approchons par le dernier exemple – a cependant ceci de particulier qu'il marque l'entrée des langues dans les cursus scolaires officiels. Nous nous pencherons d'ici quelques paragraphes sur les documents scolaires officiels.

Avant de se plonger dans les cadres institutionnels, il est cependant intéressant de se pencher très brièvement sur les finalités de l'enseignement "alternatif", i.e. non scolaire, que l'on peut trouver aujourd'hui. Les langues étrangères font en effet partie de la plupart des programmes éducatifs nationaux, mais cela ne signifie pas qu'il n'existe plus aucun enseignement de type privé. Que l'on parle de cours particuliers ou d'institutions telles que les cours du soir, ceux du Goethe Institut, les offres du Cambridge English Language Teaching ou des écoles de langue privées locales, les "cours de langue" sont fréquents et proposent une palette impressionnante d'enseignements. Ce qui est intéressant ici est que ces cours ont en général des buts divers: conversation, cours par niveaux (débutant, intermédiaire, avancé), cours de langue permettant une "orientation professionnelle spécifique: commerciale, bancaire, juridique, médicale, littéraire, publicitaire ou autre" (Varadi 2015), cours calqués sur des certificats existants... En réalité, on se rend compte que ces offres visent pour la plupart (ou du moins utilisent comme argument marketing) **l'adéquation parfaite aux besoins des apprenants**. La plus-value de ces enseignements, telle que proposée, serait même parfois de "réaliser [ses] rêves"... (Berlitz 2015), un but bien ambitieux!

<sup>41</sup> Comme on le lit dans l'exemple: "Die Französische Sprache durch Regeln zu erlernen ist, wie jedem Kenner bekannt, der kürzeste und sicherste Weg den man nur einschlagen kann. [...] Ich kenne verschiedene Personen, die acht, zehn, bis zwölf Jahre Französisch gelernt haben, und mit all ihrem Fleisse, sehr fehlerhaft sprechen, und noch fehlerhafter schreiben"



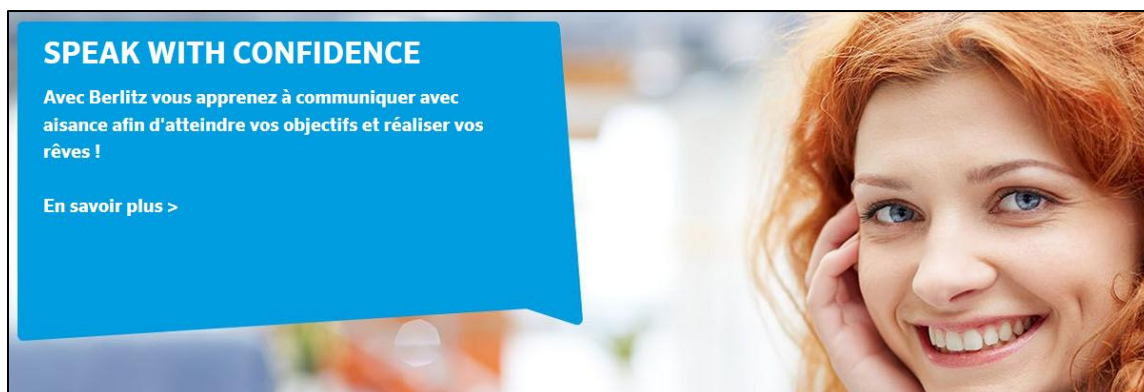


Image 19: page d'accueil de [www.berlitz.ch](http://www.berlitz.ch) en français

Bien entendu, nous n'avons pas le temps ici de nous attarder sur la multitude des enseignements privés proposés, puisque c'est surtout l'enseignement scolaire qui nous intéresse. Il n'en reste pas moins intéressant de constater que, d'un point de vue représentationnel, *la Langue y* est souvent présentée comme un objet d'enseignement majoritairement **utile**. Nous allons cependant voir que cette utilité est malgré tout souvent *rationalisée*.

### 3. Objectifs officiels de référence

Il sera maintenant question, et cela nous rapprochera quelque peu de l'institutionnalisation de l'enseignement, d'examiner les cas dans lesquels les finalités reposent sur des standards – ou objectifs de références – à atteindre. Le but d'un enseignement qui n'est pas isolé mais qui suit un cadre précis ou un objectif reconnu n'est en effet pas seulement d'*apprendre une langue pour soi*, par rapport à un besoin individuel, mais de **répondre à certains standards définis à l'externe**. Or, ce transfert du besoin individuel vers le besoin prédéfini (et souvent, dans le cadre scolaire, socialement prédéfini) fait émerger deux enjeux nouveaux, et souvent indissociables : la **définition du niveau à atteindre** et la **façon d'en attester**, chacun d'entre eux pouvant être lourd de sens au niveau représentationnel. Nous n'allons pas pouvoir débattre en longueur de ces deux problématiques, mais c'est donc par trois aspects intéressants en termes de représentations que nous allons aborder la problématique des **objectifs de référence**: tout d'abord par les **cadres** existants pour définir un niveau de maîtrise, tels que le CECR (section 3.1), puis quelques différents **outils d'évaluation** proposés dans et hors du cadre scolaire (sections 3.2 et 3.3).

On conclura cette section des *objectifs de référence* par une petite parenthèse qui évoquera certains autres projets ou programmes servant eux aussi de repère dans l'élaboration de programmes scolaires. Nous verrons ainsi que les finalités auxquelles cherchent à répondre ces programmes s'inscrivent en réalité dans un questionnement autour du savoir qui offrent à la *noosphère* un cadre de pensée parfois clairement défini; ceci nous amènera pour la prochaine section à observer avec un peu plus d'attention les buts de l'enseignement tels que mentionnés dans les *plans d'étude*.

#### 3.1 Niveaux de référence – le CECR

Nous avons vu dans les exemples présentés jusqu'ici que l'objectif de l'enseignement était souvent relativement trivial: la maîtrise d'une langue étrangère. Cependant, la mise en place de standards à ce niveau, nécessaire dès le moment où une forme d'harmonisation existe, ce qui arrive lors de la création de programmes scolaires officiels, implique une définition plus précise de cette maîtrise. Nous avons déjà évoqué dans le premier chapitre la difficulté de saisir ce que signifie de "savoir une langue", élément essentiel du bagage disciplinaire de l'enseignant, et n'allons pas refaire ce débat ici. Même si la nature du savoir en question n'est pas forcément la même lorsqu'on parle d'un apprenant

et non d'un enseignant, il serait en effet bien ambitieux ici de vouloir plonger trop loin dans la question, d'ailleurs intimement liée à l'évaluation que nous traiterons d'ici quelques paragraphes. Il est cependant intéressant de constater que le processus même d'explicitation d'un niveau à atteindre reflète également une vision de ce qu'est *une langue*.

Bien entendu, ce n'est pas qu'au moment où ont été instaurées les premiers standards de référence (on pensera par exemple à la distinction entre le *Proficiency of English* et le *Lower Certificate* parmi les examens Cambridge en 1939, au *ILR Scale* des Etats-Unis en 1950 ou encore à l'*English Proficiency Test Battery* dans les mêmes années) que l'enseignement a été préoccupé par une distinction de niveaux. On trouvait déjà cette réflexion par exemple dans la *Grande Didactique (Didactica Magna)* de Comenius au XVIIe siècle (voir Keatinge 1907: 208); plus que la séparation marquant le *Janua Linguarum* comme niveau d'entrée dans l'apprentissage d'une langue, il y décrivait en effet déjà les "quatre âges" correspondant aux niveaux à atteindre et à l'enseignement à dispenser, partant du principe que "all languages need not be learned with **equal accuracy**" (*ibid*: 207). L'un des éléments qui se retrouve dans la distinction entre ces niveaux est notamment la taille du **vocabulaire**, principe que l'on retrouvera également au début du XXe siècle dans la théorie didactique de Jespersen qui écrit (parmi d'autres recommandations liées au mouvement de réforme de l'époque) que

*The beginner has only use for the most everyday words. He ought to have nothing to do with the vocabulary of poetry or even of more elevated prose. Like everything **superfluous**, it is detrimental, because it burdens the memory and hinders perfect familiarity with **that which is most necessary** (1904: 20, c'est moi qui souligne).*

Palmer, dont nous reparlerons mais pour d'autres raisons, inclut lui aussi la **gradation** dans ses *Principles of Language Study* (1921:113). Ces exemples nous le montrent: le fait de définir ce qui est à enseigner à quel moment de l'apprentissage - par exemple les mots *utiles* ou les structures *faciles* - montre également une perspective sur *la Langue*, à commencer par le fait **qu'il y a en elle des éléments plus essentiels que d'autres**, et que **ces éléments peuvent être standardisés ou du moins définis**.

L'exemple le plus connu actuellement œuvrant dans cette voie, et présentant lui aussi une approche particulière de la question, est sans doute le *Cadre Européen Commun de Référence (CECR)* édité par le Conseil de l'Europe au début des années 2000 et qui cherche à spécifier en plusieurs *niveaux* les compétences requises par les apprenants - une intention qui reprenait donc de façon plus étendue ce qui se trouvait déjà dans le *Threshold Level Project*, aussi coordonné par le Conseil de l'Europe en 1975 et qui visait à définir le fameux "niveau seuil" (intermédiaire), s'appliquant à *tous* dans l'apprentissage d'une langue:

*"Learning objectives, will, in principle, be **as diverse as the learners and the lives they lead**. However, large-scale educational systems have to base their provision on learners' common needs. By far **the largest single group of language learners everywhere consists of people who want to prepare themselves to communicate socially** with people from other countries, exchanging information and opinions on everyday matters in a relatively straightforward way, and to conduct the necessary business of everyday living when abroad with a reasonable degree of independence." (van Ek & Trim 1998: 1, c'est moi qui souligne)*

Cette idée est ensuite reprise dans la présentation du CECR:

*"Le Cadre européen commun de référence [...] décrit aussi complètement que possible **ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer**; il énumère également **les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace**. La description englobe aussi le **contexte culturel** qui soutient la langue." (Conseil de l'Europe 2001: 9, c'est moi qui souligne)*

Sans pouvoir ici détailler l'entier des concepts véhiculés par le CECR, surtout compte tenu de sa richesse, plusieurs points liés aux représentations peuvent être soulevés:

- Premièrement, le fait que le *Cadre Européen* vise à aider les apprenants à "**communiquer**" avec un "comportement langagier efficace" et dans un "contexte culturel" (*ibid*) est un fil rouge important du document. Les apprenants y sont non seulement décrits comme des locuteurs mais comme des "**acteurs sociaux**" (*ibid*: 15); ces derniers doivent donc évoluer et **agir dans une société** donnée - pour cela ils auront besoin non seulement de "compétences linguistiques" mais aussi de "compétences sociolinguistiques" et de "compétences pragmatiques" (*ibid*: 17-18). Ainsi, la description du niveau d'un apprenant de langue ne se concentre en réalité pas que sur l'objet linguistique en soi mais est liée à tout un comportement social, ce qui replace clairement **une langue comme un outil d'interaction sociale** parmi d'autres. Ce qui est d'autant plus intéressant, c'est que les niveaux exprimés semblent définir cette société-cible comme très "académique", ou profitant du moins d'un langage élaboré, ce qu'on voit lorsqu'on lit parmi des descripteurs que les apprenants avancés (niveau C2) doivent par exemple être capables de "produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une oeuvre littéraire de manière limpide et fluide" (*ibid*: 52) ou encore de "présenter un sujet complexe, bien construit, avec assurance à un auditoire pour qui il n'est pas familier, en structurant et adaptant l'exposé avec souplesse pour répondre aux besoins de cet auditoire" (*ibid*: 50), deux éléments que l'on peut considérer comme dépassant un emploi seulement "natif" de la langue: "les degrés les plus élevés de pratique de certaines activités de communication langagière ne dépendent plus tant de la maîtrise des éléments linguistiques que de la capacité à en jouer de manière habile pour réaliser des tâches qui relèvent souvent d'un niveau d'éducation supérieure" (Forel & Gerber 2013: 89).
- En plus de cela, l'importance du **contexte** est mise en avant. Il est explicité que "les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas les domaines dans lesquels l'apprenant aura besoin d'agir ou devra agir ou devra être linguistiquement outillé pour agir" (*ibid*: 41). Les situations et conditions de l'interaction, y compris le lieu, moment, acteurs, bruit ambiant, qualité de la graphie d'un texte écrit, contraintes de temps, distorsions liées à une ligne téléphoniques etc... figurent donc parmi les éléments à prendre en compte. Un tableau (*ibid*: 43) récapitule même tous les contextes externes d'usage possibles.
- Les **compétences** de l'utilisateur - mêlant donc le linguistique au sociolinguistique et au pragmatique - sont détaillées en s'articulant autour de la **réception**, de la **production**, de l'**interaction**, de la **médiation** et de la **communication non verbale** (*ibid*: 48), même si c'est souvent par le schéma *lire/écouter, écrire/parler* et *interagir* qu'elles sont utilisées. Par là, encore une fois, c'est prioritairement par l'**utilisation** qu'on en fait (donc les *compétences fonctionnelles*) qu'une *langue* est décrite, et non par les connaissances déclaratives. On remarque d'autant plus cette image de *compétence* lorsqu'on se rend compte que les descripteurs commencent tous par l'emblématique "peut" (et non "sait" ou "connaît"...)
- Enfin, et comme mentionné en fin de premier chapitre, le CECR laisse entendre l'idée d'un **objet Langue** plus abstrait, non seulement parce qu'il s'applique indifféremment aux différentes langues (au moins en Europe), mais aussi en explicitant son **approche plurilingue**: "Particulièrement - mais pas seulement - entre langues "voisines", des sortes d'osmose de connaissances et de capacités interviennent.[...] Savoir une langue, c'est aussi savoir déjà



bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait" (*ibid*: 180). On voit très clairement que le CECR a aussi été créé dans l'idée qu'**une langue n'est pas un objet fini et exclusivement séparable d'une autre langue** mais que la compétence linguistique peut dépasser cette "séparation" pour également concerner la *Langue*.

Au-delà de ces quelques exemples de contenu montrant la portée de cet outil, il est intéressant dans la mesure où il propose également des considérations méthodologiques ou didactiques (par exemple, sur la façon d'implémenter les tâches ou le traitement des fautes et erreurs). En somme, le CECR se définit clairement comme visant à réguler – ou du moins coordonner – les programmes concrets mis en place dans les classes:

*Le Cadre européen commun de référence offre une **base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe**. [...] Le Cadre donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge (*ibid*: 9, c'est moi qui souligne).*

Il est vrai que le CECR est à l'heure actuelle un outil quasiment incontournable dans la définition d'objectifs d'enseignements de langues. Comme le notait déjà Widdowson il y a plus de dix ans, "its influence [...] is already apparent on curriculum design, and on the design of examination – this latter being an area where the desirability of standard specifications is fairly easy to argue" (dans Howatt 2004: 368). Même si Howatt souligne à juste titre la difficulté d'une mise en pratique à large échelle de programmes ne correspondant pas toujours aux spécificités locales ("the problem of the relationship between global generalizations and local circumstances", *ibid*), il note un point essentiel à l'heure actuelle: le rôle du CECR dans les examens, qui vont nous occuper maintenant, mais aussi dans les curriculums scolaires, qui seront traités dans la section suivante.

## 3.2 Examens standardisés

La création d'une échelle de référence telle que celle du CECR fait émerger un autre élément de taille: l'évaluation. Comme le note Graves par rapport au processus plus large de création de programmes, "Curriculum involves planning what is to be taught/learned, implementing it and **evaluating it**" (2008: 149, c'est moi qui souligne). Il est en effet **difficile de dissocier ce qui constitue un objectif de la façon dont on va évaluer l'atteinte de ce dernier**. Ou du moins, l'un servira à l'autre, et vice-versa. Bien entendu, l'évaluation est un champ de recherche à part entière et nous n'allons pas le détailler ici (voir Bachman 1990, McNamara 2000 ou les nombreux numéros de la revue *Language Testing* pour s'en faire une idée); l'élément essentiel que nous retiendrons pour ce travail est que **l'évaluation, aussi, reflète certaines représentations de l'objet disciplinaire**, qui devient, au-delà d'être un objet en soi, un objet *scolaire* et *évaluable*.

En premier lieu, comme nous l'avons mentionné, l'évaluation conditionne souvent l'enseignement; nous en reparlerons. Cela étant, elle fonctionne également comme **balise pour l'apprenant**. Alors qu'une personne peut tout à fait s'estimer maîtriser plus ou moins une langue sans pour autant savoir exactement définir son niveau, si on interroge des jeunes élèves, il n'est en effet pas rare qu'ils répondent à la question "est-ce que tu parles bien l'allemand" par "ça va, j'ai des bonnes notes", ou qu'un adulte à qui on demandera s'il sait parler anglais pourrait, lui, répondre par "oui, j'ai passé mon *Advanced*". Ainsi, il est intéressant de constater que **la maîtrise de la langue se reflète donc supposément par l'évaluation**. Avant de traiter de ce facteur dans le cadre scolaire (voir section 3.3 page 109), et puisque nous parlons de standards, il convient de jeter un coup d'oeil aux examens "de référence" qui sont parfois autant voire plus importants que les diplômes scolaires,

certaines d'entre eux étant même requis pour entrer dans des écoles supérieures. Les différents examens standardisés, que ce soient les épreuves du DILF/DELF/DALF pour le français, l'examen du TOEFL, les Goethe Prüfungen ou les séries d'examen Cambridge, ces derniers sont en effet régulièrement utilisés dans le marché de l'emploi ou dans la société en général comme certifiant des compétences fonctionnelles d'un candidat: une personne qui indiquera avoir "passé le Cambridge First" sera donc prise comme ayant une certaine maîtrise de la langue – en tout cas différente de celle qui affirme "avoir eu 20 au TOEFL".

Même si on pourrait débattre longtemps du contenu et du format de ces examens, ce qui nous intéresse ici est que ces certifications, calculées rappelons-nous sur la base de points et de critères bien précis, impliquent que **la maîtrise de la langue est chiffrable**. On peut obtenir son First à 160 points... On peut être engagé pour un travail parce qu'on a eu 90 points au TOEFL... et ce parfois même sans connaître la pondération exacte des compétences du candidat. En cela, on se rend réellement compte que ce n'est plus le *besoin* de l'apprenant qui est au centre du processus (puisque son propre jugement de sa maîtrise, correspondant à ses besoins, est secondaire), mais un processus selon lequel **une langue est découpée en unités vérifiables et quantifiables**.

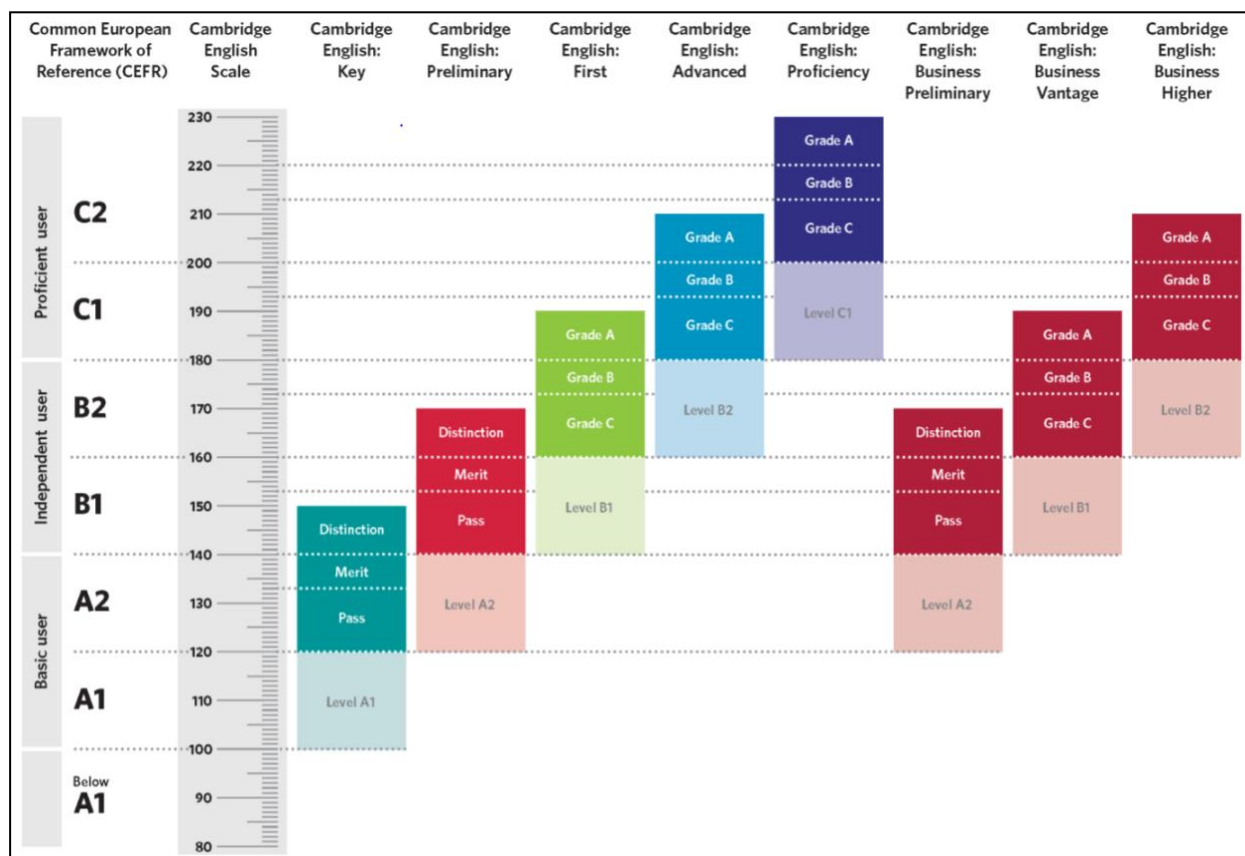


Image 20: Indication des niveaux des examens de Cambridge English Assessment<sup>42</sup>

D'une certaine façon on retrouve la problématique du CECR, même si plusieurs de ces examens existaient déjà bien avant l'introduction de ce dernier, puisqu'on part du principe qu'**une compétence qui peut être décrite peut également être mesurée**. Comme nous le voyons dans l'exemple, les examens se sont d'ailleurs pour la plupart calqués sur l'échelle de référence. On pourrait longtemps discuter de la réelle correspondance entre les buts visés par le CECR et les contenus des examens en question (en se demandant par exemple quelle place est laissée à la compétence sociolinguistique, à la communication non verbale, quel poids ont les différentes activités langagières), mais ce serait pousser trop loin le débat ici. On retiendra essentiellement que les examens sont déjà une

<sup>42</sup> source: <http://www.cambridgeenglish.org/images/167506-cambridge-english-scale-factsheet.pdf>

représentation en soi puisqu'elles "labellisent" une maîtrise, ce qui est intéressant en termes de représentations.

### 3.3 Objectifs de référence dans le monde scolaire

Nous avons déjà évoqué plusieurs fois que la finalité d'un enseignement avait de l'influence sur l'agencement même de ce dernier – selon le but que l'on vise, on ne va pas enseigner les mêmes contenus, ni de la même façon. C'est donc sans surprise que l'on imaginera à quel point l'entrée d'un examen de référence dans un cursus, privé par exemple, peut avoir des répercussions sur l'enseignement même: les cours de langue "spécifiques pour le TOEFL", les cours de "préparation au Goethe Zertifikat B2" en témoignent: quand il y a un examen de ce type à la clé, la limite entre "apprendre pour maîtriser une langue" et "apprendre pour réussir l'examen" a des risques d'être franchie (même si, accordons-le, les deux objectifs ne divergent pas forcément). On aurait tendance à penser là que l'enseignement scolaire des langues est relativement épargné par ce phénomène, puisque l'enseignement officiel a en général son propre schéma évaluatif. Il est vrai que les quelques examens de référence que nous avons parcourus ne sont pas (ou pas toujours, comme nous le verrons) directement liés au monde scolaire. Les situations dans lesquelles cette idée selon laquelle **une langue est principalement utile pour réussir un examen (et non en soi)** n'en est cependant pas moins concrète dans le monde scolaire. Les classes préparatoires aux grandes écoles comme le khâgne en France ou les examens tels ou la prise en compte des scores d'examens tels que le GSCE dans les admissions aux grandes universités britanniques (déjà au milieu du XIXe siècle, des filières entières ont été remodelées pour bien préparer à l'entrée dans les universités! voir par exemple Howatt 2004: 153 sur l'examen UCLES de Cambridge) ne sont que quelques exemples d'évaluations auxquelles l'enseignement doit se conformer. Même à Genève, où le nombre de concours d'entrée en école est relativement moindre que dans les exemples évoqués, et où l'entrée dans l'enseignement supérieur n'est pas lié au curriculum officiel, quelques éléments se retrouvent:

- Tout d'abord, même sans cette pression d'examens d'entrée ou de concours, **l'évaluation reste un élément central**; les élèves sont notés, et leur réussite scolaire dépend en partie de leurs résultats aussi dans les cours de langues étrangères. Le fait de considérer, au niveau institutionnel, une langue comme étant "plus importante" qu'une autre par une pondération différente, d'en rendre une obligatoire alors que d'autres sont à option ou encore de fixer des seuils nécessaires dans une langue ou une autre pour permettre différents cursus sont autant d'exemples témoignant de représentations sous-jacentes. Au-delà de la quantification de la matière déjà évoquée, **sa place au sein des autres disciplines véhicule elle aussi des caractéristiques de l'objet en soi**.
- De plus, comme pour tout examen, **les contraintes sur l'évaluation sont très fortes**. Que ce soit par les limitations de moyens logistiques (Peut-on tester les contraintes contextuelles en restant dans une salle de classe? Peut-on tester le succès d'une tâche sortie d'une réelle situation d'interaction et avec une limite de temps?), ou par des contraintes liées à l'homogénéisation du système – on parlera alors de fiabilité, d'objectivité, de validité ou de cohérence – l'évaluation ne se fait pas de façon libre **et ne permet parfois pas une latitude qui corresponde toujours au but visé** et mène ainsi parfois à des tests qui ont une portée représentationnelle divergeant de ce que laissent penser les intentions: on pensera, par exemple, à des dialogues téléphoniques qui sont évalués à l'écrit ou encore à des exercices grammaticaux sortis de tout contexte et construits pour éviter toute ambiguïté visant à évaluer la "production écrite".

- En effet, *last but not least*, même si les évaluations sont le plus souvent construites à l'interne du système scolaire, voire au sein de l'établissement ou par l'enseignant lui-même, **il existe dans tout système une forme de standard**. Les EVACOM, évaluations communes auxquels sont soumis tous les élèves du Cycle d'Orientation du canton, en font par exemple partie. Nous aurons l'occasion d'en reparler. Ainsi, même si elles sont peut-être moins fortes qu'ailleurs, les pressions qui peuvent être mises sur la réussite aux examens peuvent parfois **rendre l'impact sur l'enseignement particulièrement fort**.

Un exemple qui illustre très bien cette problématique est celui de la maturité (l'équivalent suisse du baccalauréat). Cet examen est d'autant plus intéressant puisque, même s'il est mis en place par les écoles gymnasiales dans les cantons, il est reconnu au niveau fédéral et est donc soumis à une réglementation – entre autres – de la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) qui édicte, comme mentionné dans le chapitre 3, des règlements ou des recommandations à son sujet. Ainsi, pour tout examen de maturité (que ce soit dans les différents cantons suisses ou par l'*Examen Suisse de Maturité* organisé pour quiconque ne passe pas par le cursus officiel, par exemple les écoles privées), l'*Ordonnance sur la Reconnaissance des Examens de Maturité* stipule que

*Les élèves maîtriseront une langue nationale et acquerront de bonnes connaissances dans d'autres langues. Ils seront capables de s'exprimer avec clarté, précision et sensibilité et apprendront à découvrir les richesses et les particularités des cultures dont chaque langue est le vecteur (Conseil Fédéral 2013, art. 5.3, c'est moi qui souligne).*

L'objectif global est donc relativement vague (et donc, on s'en doute, difficilement mesurable), mais met en avant **la Langue comme outil d'expression** (et non *d'interaction*, nuance...), et **liée à une culture**. Or, si on regarde la définition plus précise de ce que ceci implique en examinant les objectifs de l'*Examen Suisse de Maturité*, on lit que:

*L'examen de maturité dans le domaine des langues secondes vérifie :*

- l'acquisition des **compétences de communication orale et écrite** sur des  **sujets de nature littéraire, culturelle et personnelle** ;
- la **connaissance de notions littéraires, culturelles, historiques, socio-économiques permettant de comprendre la mentalité et le génie propre liés à la langue cible** ainsi que de juger et comparer les différences et les analogies avec sa propre réalité linguistique et culturelle.

*Cela implique que le candidat :*

- **comprenne le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits** dans divers types de textes, notamment littéraires ;
- **comprenne l'essentiel des échanges produits dans une discussion** portant sur des sujets relativement complexes ;
- **s'exprime oralement et par écrit de façon claire et détaillée** ;
- émette des **avis argumentés** ;
- participe avec **spontanéité** et **aisance** à une conversation courante, menée en langue standard, avec des locuteurs natifs ;
- **connaisse et applique les règles fondamentales du fonctionnement morphosyntaxique de la langue** ;
- **connaisse quelques oeuvres et courants littéraires** (en référence à son choix) ;
- relève certaines **analogies ou différences entre la langue cible et la langue première**.  
(Commission Suisse de Maturité 2011: 13)

Ainsi, quand on y découvre des éléments traitant des "œuvres et courants littéraires", de "conversation courante menée en langue standard avec des locuteurs natifs" ou encore des "règles fondamentales du fonctionnement morphosyntaxiques", on se rend compte que d'un même objectif peuvent donc être définis plusieurs éléments d'évaluation, témoignant d'une interprétation

différente. Ces derniers, probablement plus facilement évaluables, témoignent malgré tout d'un parti pris: on voit par exemple que l'aspect culturel se retrouve uniquement dans les connaissances littéraires alors qu'on aurait, pourquoi pas, pu interroger par exemple sur le système politique lié au(x) pays dans laquelle la langue est parlée ou les chansons populaires; au lieu du fonctionnement morphosyntaxique on aurait pu évoquer les richesses de vocabulaire et des nuances sémantiques; on aurait pu faire mention de la prononciation ou encore des registres de langage...

Ce choix est probablement aussi pertinent qu'un autre, et il n'est aucunement le propos ici de le remettre en question. Il faut cependant bien garder à l'esprit que ces modes d'évaluation et ces références (auxquelles, rappelons-le, tendent parfois des filières complètes d'enseignement comme c'est le cas pour la maturité) ont un impact sur la façon dont seront organisés les contenus et les méthodes, ce d'autant plus qu'il y a forcément dans ce processus une **interprétation de que cet objectif implique en termes de contenu**, ce que nous verrons dans le chapitre suivant.

### 3.4 Autres cadres de référence - l'exemple de l'Eveil au Langage

Il serait cependant irréaliste de passer directement des objectifs d'évaluation aux contenus, même si le lien entre ces deux "étapes" de transposition est indéniable. En effet, même si la matière qui sera réellement enseignée se calque comme nous venons de le voir sur des buts ou des examens de référence, les filières sont parfois également intégrées dans des programmes ou projets de référence qui, eux aussi, contraignent la matière à enseigner et les buts à atteindre – y compris au niveau représentationnel – et qu'on ne peut donc pas laisser de côté ici.

Si on reprend l'exemple du mouvement du *Language Awareness*, par exemple (voir page 29) et sa mise en pratique dans les écoles, on peut facilement imaginer que la définition d'un plan d'études suivant cette approche a eu une influence sur la définition des objectifs concrets d'enseignement. Nous verrons aussi que certains programmes se réfèrent au *Portfolio Européen des Langues (PEL)*, un outil dérivé des programmes du Conseil de l'Europe et destinés à une utilisation directe en classe. De la même façon, la *didactique intégrée*, si elle est officiellement mise en place dans les cursus, présuppose un agencement particulier des enseignements de langues et des buts bien spécifiques. Des outils émanant donc de projets ou de commissions tels que ceux-ci sont donc également à considérer lorsqu'on parle de "références", et ce particulièrement lorsqu'ils s'intègrent dans un curriculum officiel.

Un enseignement qui s'inscrit dans un projet didactique précis sera ainsi non seulement soumis à une organisation matérielle peut-être nouvelle, mais proposera surtout une vision de l'objet linguistique qui contrastera également peut-être avec ce qui est en place. Si on observe les buts de cadres tels qu'EVLANG ou EOLE (via le projet *Janua Linguarum* par exemple) que nous avons déjà mentionnés, on imagine facilement l'impact qu'ils peuvent avoir:

*On attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans trois dimensions:*

- A. *Le développement de représentations et attitudes positives: 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (=développement des attitudes).*
- B. *le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique /métacommunicatif [...] et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues [...]*
- C. *le développement d'une culture langagière [...] (Candelier 2003: 23)*

*Les domaines d'objectifs de JALING [comprennent]: [la] prise de conscience du plurilinguisme et de la pluriculturalité de l'environnement proche ou lointain et de la nécessité d'une socialisation plurilingue/pluriculturelle, [le] développement de la curiosité des élèves pour la découverte du*

**fonctionnement des langues (la (les) sienne(s) et les autres)**, de leur capacité d'écoute et d'attention pour reconnaître des langues peu familières, de leur capacité de discrimination auditive et visuelle, [la ] **structuration des connaissances** linguistiques des élèves par la démarche comparative, développement de la **réflexion sur le langage et les langues** et mise en place d'habiletés métalinguistiques de repérage, d'analyse, de classement [... ou la] construction chez les élèves d'une **culture langagière et d'attitudes ouvertes au plurilinguisme**. (Saudan et al. 2005: 22)

Même si, comme le notent De Pietro et Macaire (2003), le passage charnière entre de tels projets et de réels curriculums en classe est une étape difficile, il n'en reste pas moins qu'un enseignement qui se réclame "intégré", "plurilingue" ou incluant de "l'éveil au langage" montrera par les objectifs qu'il poursuit une conception de la discipline bien précise, incluant un **lien à la culture**, une considération du **concept abstrait de Langue**, une **approche comparative et diversifiée** ou encore **une réflexion sur l'identité liée à la langue** – les questions structurelles, littéraires ou fonctionnelles n'arrivant peut-être à ce moment qu'en deuxième plan.

Ces différents cadres et projets "externes" qui prennent, selon les filières et les cantons, plus ou moins de place, sont certes rarement mis en place de façon "brute" ou "exclusive" dans les écoles, probablement entre autres puisqu'ils se heurteraient si tel était le projet à des pratiques enseignantes qu'il est difficile de changer. Il n'en reste pas moins que les plans d'étude, sur lesquels nous allons nous concentrer maintenant, incluent parfois des références qui, elles aussi, donnent par leur adhésion à de tels mouvements une certaine couleur à la façon dont *la Langue* est présentée, du moins sur papier, et ce même si elles s'ajoutent à une liste parfois longue d'autres cadres et évaluations prescrits ou encouragés.

## 4. Plans d'étude

---

Nous venons d'avoir un petit aperçu des repères avec lesquels les programmes d'enseignement peuvent être conçus, et la marge d'interprétation qui peut parfois se cacher derrière le processus de définition même d'un programme d'enseignement.

Nous allons passer ici de façon plus précise à ces *plans d'étude*, et ce même si le concept mérite une précision. En effet, comme le note Krahnke, "a curriculum may specify only the goals (what the learners will be able to do at the end of the instruction), while the syllabus specifies the content of the lessons used to move the learners toward the goals" (Krahnke 1987: 2). Mais où placer le "plan d'études" dans la définition entre "curriculum" et "syllabus"? Faut-il distinguer *plans d'étude* et *programmes*? Même si pour certaines réglementations (pour la formation gymnasiale par exemple) la distinction est faite, ce n'est pas le cas partout. Nous allons dans ces cas traiter ici des *plans d'étude* en les approchant, comme le reste de ce chapitre, par la question du "pourquoi" et en isoler les objectifs. Nous les reprendrons ensuite en entame du chapitre suivant en pensant plutôt à ce qu'ils offrent de *programme* concret, traitant du "comment" et surtout du "quoi" en examinant les contenus proposés de façon plus précise. Nous partons donc du principe que, comme l'évoquent Richards & Rogers, "without clear statements of objectives, questions of content, teaching and learning activities and experiences, materials, and evaluation cannot be systematically addressed" (1986: 157).

### 4.1 Plans d'étude actuels dans le canton de Genève

Comme nous l'avons déjà souligné dans le chapitre 3, l'organisation de l'enseignement en Suisse se fait en grande partie au niveau cantonal. Il n'est donc pas surprenant de constater, dans les différents cantons, que les autorités créent des documents spécifiques à chacune des filières qui constituent son enseignement. Comme on s'en doute il serait trop fastidieux et relativement peu pertinent pour



ce qui doit être démontré ici de chercher à comparer *tous* les documents existants dans *tous* les cantons; il n'est d'ailleurs même pas nécessaire de présenter *tout* ce qui existe à Genève (dans les écoles obligatoires, gymnasiales, professionnelles ou générales) pour se avoir une idée de la variété des représentations de *la Langue* et *des langues* que l'on peut y trouver. Nous en retiendrons donc trois exemples, qui seront observés ici puis repris dans le chapitre suivant:

- Le Collège de Genève tout d'abord, parce qu'en tant que filière gymnasiale il mène comme nous l'avons noté à l'examen de maturité, et que cette finalité n'est pas sans influence sur les objectifs et les contenus de l'enseignement qui y est proposé.
- L'Ecole de Culture Générale ensuite, qui est une alternative non gymnasiale à l'enseignement secondaire II général. Ne menant pas à la maturité mais prétendant à un "accès à des formations professionnelles tertiaires dans les domaines des arts, de la communication, de la santé ou du social et de l'éducation" (DIP 2011: 1), ce plan d'études permettra de mettre en avant une façon différente de présenter les enjeux de l'apprentissage des langues.
- Finalement, nous examinerons le *Plan d'Etudes Romand*, qui guide les enseignements du Cycle d'Orientation (Secondaire I). Elaboré au niveau régional, il est particulièrement intéressant car très détaillé en termes d'objectifs.

Les écoles professionnelles étant nombreuses et diversifiées, et surtout s'inscrivant pour certaines dans un cursus défini au niveau fédéral depuis peu, elles seront laissées de côté, quand bien même leur orientation professionnelle et contextualisée de la langue enseignée est intéressante.

#### 4.1.1 Collège de Genève (formation gymnasiale)

Dans son *Plan d'Etudes* définissant les objectifs de l'enseignement gymnasial (complémentaire au *programme* qui en détaille les contenus et que nous observerons dans le chapitre suivant), le Collège de Genève décrit sa propre interprétation de la formation gymnasiale en langues vivantes:

##### **LANGUES ET COMMUNICATION**

*L'étude des langues vivantes permet à l'élève d'acquérir et de développer des compétences et des connaissances qui le rendent capable de comprendre des personnes parlant d'autres langues que la sienne et de s'en faire comprendre.*

##### **LANGUES ET PENSÉE**

*L'étude et la pratique des langues vivantes contribuent à la structuration de la pensée par l'exercice de la réflexion, de l'analyse et de l'argumentation. La connaissance d'autres cultures permet de développer des attitudes ouvertes et tolérantes envers d'autres modes d'appréhension du monde.*

##### **LANGUES ET CULTURE**

*L'approche d'oeuvres littéraires produites dans d'autres langues permet à l'élève de s'ouvrir à d'autres mondes culturels que le sien et d'apprécier sa propre culture par contraste et complémentarité. Elle favorise la perception des diverses formes artistiques et le développement du sens esthétique. Cette étude permet une réflexion sur les thèmes présentés dans les textes littéraires, soit les relations de l'homme à lui-même, à autrui, à la société et au monde.*

##### **LANGUES ET EXPRESSION DE SOI**

*L'étude des langues vivantes enrichit l'expérience personnelle de l'élève et lui permet d'exprimer son vécu affectif, imaginaire et créatif. (DIP 2010: 12)*

Les axes selon lesquels *la Langue* est présentée sont donc clairs: La **communication** avec "des personnes parlant d'autres langues", la "**structuration de la pensée**" et d'attitudes envers "**l'appréhension du monde**", un lien avec la **culture** – encore une fois par la littérature, et l'expression d'un "**vécu affectif, imaginaire et créatif**". La vision de *la Langue*, variée même si on y trouve certains partis pris, y est donc explicitement formulée.



Or, le *plan d'études* du Collège ne centre pas ses objectifs (uniquement) autour de cette vision relativement holistique de l'objet linguistique. Les différentes langues sont approchées, dans la suite du document, par une perspective bien individuelle. Les *objectifs généraux* propres à chacune des disciplines l'illustrent (c'est moi qui souligne):

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

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

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

D'autre part, l'étude de la langue et de la civilisation italiennes amène progressivement l'élève à se situer par rapport aux autres et favorise

- le développement d'un **esprit d'ouverture à l'égard d'une civilisation proche, à la fois nationale et européenne**;
- la compréhension des mécanismes linguistiques lui permettant de saisir les **dimensions historiques et géographiques** ainsi que la fonction sociale et psychologique de la langue;
- la **sensibilité artistique (curiosité à l'égard de la littérature, du théâtre, de la musique, des arts, des médias, etc.)**;
- la capacité de poser un **regard personnel** sur le monde environnant;
- la compréhension des **spécificités et des particularités d'une région (la Suisse italienne) et d'un pays (l'Italie)** (ibid: 16)

L'enseignement de **l'anglais** a pour but de développer chez l'élève les **quatre aptitudes** suivantes:

- la compréhension orale;
- l'expression orale;
- la compréhension écrite;
- l'expression écrite.

Il vise à **faire acquérir le vocabulaire et les structures de la langue**. Il a également pour but **d'éveiller l'intérêt de l'élève et de développer ses connaissances dans les domaines littéraire, culturel, socio-économique ou historique des pays anglophones**. Il veut inciter l'élève à **rechercher des informations, à les trier, à les traiter, puis à les présenter** oralement ou par écrit. L'apprentissage de l'anglais donne à l'élève les moyens de **communiquer partout**, aussi bien dans la vie courante que dans les **domaines scientifique, culturel, commercial et politique**. **L'anglais est la langue de communication dominante dans le monde entier**. Il est souvent utilisé pour la **recherche, la publication, ainsi que dans le stockage de l'information**. (ibid: 19)

L'objectif général de l'enseignement de **l'espagnol** choisi comme option spécifique est d'amener l'élève à **s'exprimer correctement et avec aisance** tant oralement que par écrit; l'élève doit peu à peu disposer d'un **vocabulaire** lui permettant d'aborder un large éventail de sujets. Divers aspects linguistiques, culturels, artistiques et sociaux sont abordés, de manière à ce que l'élève acquière peu à peu une **bonne connaissance des différents domaines de la civilisation du monde hispanique**. (ibid: 21)

Le constat est relativement frappant: alors que l'entame que nous avons citée plus haut propose une définition presque explicite de la nature de *la Langue*, les introductions de chacune des disciplines – puisqu'elles sont considérées séparément – proposent une orientation qui n'est pas réellement transversale ou cohérente, et surtout qui présente *les langues* enseignées par des approches parfois radicalement différentes! Que ce soit à travers l'importance accordée à la "sensibilité artistique"

exclusivement pour l'italien, un encouragement des voyages en terres germanophones pour la "Suisse plurilingue" que l'on lit pour l'allemand mais qui ne se retrouve pas pour l'italien, une référence aux domaines d'utilisation de l'anglais et à sa dimension internationale qui n'est évoquée que pour cette langue, ou encore un besoin de "s'exprimer correctement" en espagnol (ce "correctement" n'apparaissant que là...) les conceptions véhiculées témoignent de véritables partis pris. Nous aurons l'occasion de constater que certaines d'entre ces représentations résonnent d'ailleurs furieusement avec les discours des enseignants, que nous examinerons dans les chapitres 6 et 7.

#### 4.1.2 Ecole de Culture Générale (formation générale)

Il est intéressant par contraste de se pencher quelques instants sur le *plan d'études de l'Ecole de Culture Générale*. On lit par exemple dans la présentation du domaine "Langues et Communication" incluant les disciplines *Allemand, Anglais et Italien* que

*Dans un pays par vocation internationale comme la Suisse et dans un monde de mobilité, l'enseignement des langues secondes vise la promotion d'un esprit d'ouverture et d'intérêt tant linguistique que culturel, à l'égard de nos voisins tessinois, suisse-allemands, européens ainsi qu'à l'égard des pays anglophones.*

*Il a pour but de développer l'autonomie de l'élève face à la pratique de la langue étrangère en le formant à travailler de façon indépendante avec les différents manuels et outils de référence afin de progressivement se distancer de ces aides, et de s'exprimer librement tant oralement que par écrit. [...]*

*En première année [en tronc commun], en allemand et en anglais il s'agit essentiellement de consolider les bases acquises antérieurement et de développer progressivement de nouvelles connaissances et compétences de la langue. L'enseignement de l'italien ouvre les élèves à une nouvelle langue nationale et leur donne les éléments linguistiques de base.*

*En deuxième année et troisième année, [l'élève choisit entre deux orientations:] l'orientation Lecture et Expression offre la possibilité d'approfondir la langue à travers la lecture de textes variés quant à leurs sources et leurs difficultés, de livres et d'apprendre à s'exprimer par écrit et par oral sur des sujets d'intérêt général.*

*Quant à l'orientation Communication et Interaction (CI) elle donne aux élèves les moyens de communiquer dans les situations du quotidien et de défendre leurs opinions sur des sujets divers d'actualité. Les élèves y approfondissent leur compréhension globale de la langue et acquièrent les outils linguistiques nécessaires à une aisance globale dans l'expression orale et écrite.*

*L'option spécifique préprofessionnelle Communication-Information [qui est l'une des options de cursus choisie par les élèves] permet d'approfondir l'étude des langues. En 3<sup>ème</sup> année, la poursuite de l'étude d'une deuxième langue - l'allemand, l'anglais ou l'italien - est assortie d'un séjour linguistique d'une semaine dans un pays allophone. Au retour du séjour, un atelier permet aux élèves de se préparer à l'obtention d'un certificat externe reconnu au plan européen. (DIP 2011: 7, c'est moi qui souligne)*

Trois éléments particulièrement intéressants sont à retirer de cet exemple:

Premièrement, et c'est le plus flagrant, ce choix d'orientation entre une approche "Lecture et Expression" et "Communication et Interaction" est fascinant tant il propose qu'une langue peut tantôt être décrite par une perspective insistant sur l'interpersonnel et les aspects communicatifs ("communiquer dans les situations du quotidien" une idée qui résonne avec les intentions des *refugee teachers* mentionnés plus haut), tantôt par la "lecture de textes" et "l'expression [...] sur des sujets d'intérêt général". On remarque d'ailleurs que dans celle-ci, l'élève doit apprendre à "s'exprimer par écrit et par oral", alors que dans l'orientation CI, on parle "d'expression orale et écrite". Nuance, quand tu nous tiens...

Ensuite de cela, on remarque que, différemment des objectifs énoncés pour le Collège, on ne trouve **pas autant de distinctions dans les buts qui sont à atteindre pour chacune des langues, en tout cas à ce niveau**. Peu est donc donné sur la relative importance de différentes perspectives pour une langue ou une autre, et ce même si dans les descriptions détaillées de chacune des branches à chaque niveau on trouve des objectifs spécifiques distincts, dont nous rediscuterons dans le chapitre suivant. Ces derniers vont cependant de "faire découvrir et acquérir les premières bases de la langue (bases techniques et structurelles de la langue), la lecture de textes brefs ainsi que la possibilité de s'exprimer dans des situations typiquement quotidiennes" à "favoriser l'auto-correction afin de rendre l'expression orale et écrite compréhensible par l'interlocuteur ou le lecteur"; nous verrons donc que la différence entre ce qui concerne *la Langue* et *les langues* se retrouve également ici. La différence entre ces objectifs spécifique se ressent d'ailleurs particulièrement en comparant les cours spécifiques aux deux options (Communication-Interaction / Lecture-Expression) mentionnées ci-dessus, même s'ils diffèrent également même dans les cours de base entre l'allemand, l'anglais et l'italien pour des raisons non explicitées.

Cela étant, le "monde de mobilité" qu'on lit dans pour le domaine "Langues" apporte un autre élément important: ces objectifs impliquent en effet que **l'apprentissage des langues étrangères n'est pas restreint au cadre scolaire**. Que ce soit par "l'autonomie de la pratique" ou le travail indépendant, de façon encore plus forte par l'obligation d'un séjour linguistique et même le lien avec des certificats externes tels que nous les avons présentés dans la section précédente, l'école est présentée comme une étape parmi d'autres dans la progression de l'élève.

Le contraste avec les exemples du Collège est donc saisissant: selon la formation que suivront les élèves à la sortie du Cycle d'Orientation (et encore, les écoles professionnelles ont été laissées de côté!), la façon dont ils aborderont l'objet linguistique, du moins sur le papier, peut ainsi s'avérer très différente. Ceci peut tout à fait être lié à la distinction entre les visées des deux filières en soi: le monde professionnel pour l'Ecole de Culture Générale, et peut-être par là un besoin accru de reconnaissance à l'externe; le monde universitaire au contraire pour les porteurs d'une maturité, monde universitaire, qui, rappelons-le, fait la part belle à la littérature comme nous l'avons déjà discuté dans le premier chapitre (voir page 36). Les divergences n'en sont cependant pas moins intéressantes à observer.

### 4.1.3 Cycle d'Orientation (secondaire I): le Plan d'Etudes Romand

Après avoir comparé deux filières de l'enseignement secondaire, c'est maintenant sur le Cycle d'Orientation que nous allons nous concentrer. Notons avant de commencer que son *plan d'études* se distingue principalement des deux exemples que nous avons discutés parce que, premièrement, l'enseignement du secondaire I n'a pas de visée spécifique – il ne destine pas à un diplôme précis ou même une école précise – et en second parce que, faisant encore partie de l'enseignement obligatoire, il a été soumis à la réforme d'harmonisation nationale *Harmos* qui a été mise en place dans la fin des années 2000 et que nous avons déjà évoquée dans le chapitre précédent (voir la fin de la section 4.1.1.2 du chapitre 3, page 85). L'une des suites de cette réforme a été l'introduction d'un *Plan d'Etudes Romand* (PER), récapitulant les objectifs et contenus d'enseignement de toutes les disciplines scolaires dans les écoles obligatoires romandes – le Cycle d'Orientation genevois y compris. Ce plan d'études, qui comme nous le verrons dans le chapitre suivant est agrémenté d'un *Document de Liaison* qui facilite sa mise en pratique au niveau genevois, est donc de par sa nature déjà très différent de ceux que nous avons vus jusqu'à maintenant.

Dans le PER, le document intitulé "Commentaires Généraux sur le domaine *Langues*", détaille au fil de ses 19 pages l'intention de l'enseignement des langues au fil des 3 "cycles" d'enseignement (1<sup>er</sup> et

2<sup>ème</sup> à l'école primaire, 3<sup>ème</sup> au Cycle d'Orientation). Sans reprendre en détail tout ce qui y figure (voir CIIP 2012 pour le détail), on y note les éléments suivants (c'est moi qui souligne):

*Le domaine Langues, en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, vise à favoriser chez l'élève la maîtrise du **français** (règles de fonctionnement et capacités à communiquer) ainsi que le développement de **compétences de communication dans au moins deux langues étrangères**. Le domaine contribue ainsi à la constitution d'un **répertoire langagier plurilingue**, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles **d'autres langues**, les **langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier** – trouvent leur place. (CIIP 2012: 6)*

*Le domaine Langues implique une **réflexion sur les langues** (français, allemand, anglais...), invitant l'élève à mieux comprendre le fonctionnement des langues étudiées [...], entre autres en les comparant, dans le cadre d'une **didactique intégrée des langues**. Plus généralement, l'élève est amené à découvrir le fonctionnement du langage et de la communication, à développer son intérêt et sa motivation pour les langues, à l'aide notamment des démarches **d'éveil aux langues**. (ibid)*

*La connaissance de plusieurs langues s'avère, dans la société actuelle, une **nécessité pour la communication et les échanges**; elle est un **atout pour la réussite sociale et professionnelle** future et contribue également à favoriser, en retour, une meilleure connaissance du fonctionnement du français. (ibid)*

*Le domaine Langues développe quatre grandes finalités :*

- Apprendre à communiquer et communiquer
- Maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues
- Construire des références culturelles
- Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage (ibid)

*Au cycle 3, les attentes pour l'Allemand et l'Anglais sont déclinées en référence au **Cadre européen commun de référence pour les langues** (CECR) et sur la base des descripteurs par demi-niveaux figurant dans le **Portfolio des langues** (PEL II) (ibid: 12)*

*L'entrée dans les langues étrangères se fait surtout par l'oral et, au début, par la compréhension. [...] Le travail sur le **fonctionnement et les aspects formels de la langue est introduit progressivement** : il ne doit **en aucun cas inhiber la communication**, car il importe avant tout que l'élève prenne confiance dans ses capacités à **communiquer dans une langue étrangère**. (ibid: 17)*

*L'apprentissage d'une langue est **indissociable d'une découverte de la/des culture-s** dans lesquelles elle s'inscrit et dont elle est une des formes d'expression. [...] l'apprentissage d'une langue implique nécessairement une **réflexion interculturelle** portant (a) sur les éléments qui distinguent les cultures en contact, et (b) sur le fonctionnement de la communication entre personnes parlant des langues différentes. (ibid: 18)*

Le constat le plus important à ce stade est probablement celui que, jusqu'à un certain stade, **toutes les langues entourant l'élève** (langues d'origine et de scolarisation comprises) sont considérées communes et contribuent à son "identité plurilingue". En regard non seulement du CECR mais aussi de la *didactique intégrée* et de *l'éveil aux langues* qui sont explicitement pris comme cadres (le CECR étant même utilisé pour définir les attentes précises), *ces langues* sont donc présentées comme **formant un tout** "nécessaire pour la communication et les échanges" et menant à une "réussite sociale et professionnelle". Si on se souvient de l'importance de l'intégration sociale pour Miège au XVII<sup>e</sup> siècle, on peut voir que cette intention se retrouve, mais avec une visée globale et non concentrée sur une seule langue.

De plus, ce *Plan d'Etudes Romand* montre une façon de traiter la discipline qui se distingue de ce que nous avons pu observer pour le secondaire notamment par le fait qu' il est très **ancré dans d'autres programmes existants**, alors que le CECR n'est par exemple même pas mentionné pour la formation gymnasiale. Les références aux modèles proposés par le CECR et les projets d'approches plurielles se retrouvent également dans les "finalités" de ce domaine "langue", qui, en plus de favoriser la

conscientisation, l'ouverture et la réflexion, stipulent le **lien entre la langue et la culture** qui est selon ce *Plan d'Etudes* "indissociable".

Le document cite également de façon explicite que le but est pour les langues étrangère d'atteindre des "**compétences de communication**". Cette "communication" qui ne doit pas être freinée par les aspects systématiques (qui sont donc considérés comme secondaires) doit être abordée, *primo*, par "**l'oral**" et "par la **compréhension**". Les notions "d'expression de soi" ou de "s'exprimer correctement à l'écrit et à l'oral" comme on a pu les voir dans d'autres objectifs ne sont ici pas prioritaires.

On voit donc que le *PER* offre une image de l'objectif de l'enseignement des langues très différente de ce qu'on lit dans l'enseignement secondaire. Cette différence est peut-être, comme on l'entend parfois lorsqu'on évoque le sujet, simplement due au **niveau** des apprenants dans les différents ordres d'enseignement. Il est vrai que la littérature ou l'argumentation n'ont probablement que peu de sens lorsqu'on traite du premier contact avec une langue; on se souviendra que les didacticiens du début des temps modernes déjà plaçaient les "lectures" en fin de leurs ouvrages. De la même façon, on s'imagine difficilement travailler sur des "comptines et des chansons" (qui sont mentionnées dans le *PER*) avec des apprenants ayant plus de 15 ans... Il reste malgré tout légitime, surtout si on souhaite un système d'enseignement cohérent dans les ordres d'enseignement, de **soulever les différences de perspective** que l'on trouve dans ces plans d'étude – que ce soit entre le Cycle d'Orientation et le Secondaire II, ou même dans différentes filières du même ordre d'enseignement, et de se demander, par exemple, pourquoi au Cycle d'Orientation l'approche d'une nouvelle langue se fait par l'oral et par la compréhension alors qu'au Collège, comme on le voit pour l'espagnol qui n'est pas enseigné plus tôt, le but est dès ce premier contact de "s'exprimer correctement"; on peut également questionner pourquoi les approches plurilingues ou intégrées prennent (du moins supposément, comme nous allons le voir) une place aussi importante pour les élèves de 12 à 15 ans alors que les liens entre les disciplines sont nettement moins mis en avant, voire que ces dernières sont abordées de façon très différente (comme au Collège) par la suite. Les contraintes et attentes sociales placées sur une filière d'enseignement ou une autre jouent certainement un rôle dans ces particularités, mais ne rendent pas ces différences moins remarquables.

## 5. Conclusion

En guise de conclusion à ce chapitre, il semble important de rappeler ici que parmi toutes ces façons de traiter l'objet linguistique, il n'en est pas forcément de "meilleure" ou de "moins adéquate". Nous avons seulement pu voir au travers de ces exemples que les perspectives avec lesquelles les langues "sujets d'enseignement" sont abordées sont elle aussi très diverses, ce qui nous permet de revenir à notre question: **Quelle est la représentation de la Langue / des langues suivant la finalité de son enseignement?**

Alors que le chapitre précédent nous montrait que dans le monde académique et au sein de la société, les images renvoyées des langues ou de *la Langue* étaient très variées, on voit que c'est en réalité le même phénomène qui se produit lorsqu'on examine les finalités de l'enseignement et les objectifs de ce dernier. Les perspectives par lesquelles on aborde l'enseignement d'*une langue*, des *langues* ou, de façon plus implicite, de *la Langue* nous rappellent que, par exemple:

- Une langue peut être (et elle l'est aujourd'hui fréquemment) présentée comme un **outil de communication**, impliquant un souci de **l'interlocuteur** ou du **contexte** de la communication
- les références **culturelles** et la **perception du monde** liées à la langue cible et **l'intercompréhension** nécessaire dans l'appréhension d'une langue-culture étrangère

peuvent prendre plus ou moins d'importance, et peuvent parfois être liées à des éléments très précis tels que la **littérature**.

- de la même façon, on peut être tenté de favoriser en premier lieu **l'échange** et **l'interaction**, ou au contraire **l'expression "juste"** ou **"correcte"**
- les différentes langues sont tantôt comprises comme faisant partie d'un seul **répertoire plurilingue**, qu'il faut aborder comme un ensemble, ou tantôt comme des **disciplines séparées** qui ont des caractéristiques qu'il faut distinguer

En plus de cela, le fait de considérer dans ces documents *la Langue* ou *les langues* spécifiquement comme des sujets d'enseignement et non comme des objets d'utilisation fait émerger un trait de représentation directement lié au cadre scolaire et à cette disciplinarisation. En effet, la définition de **niveaux** et de **références standardisées**, ou même le simple fait d'évaluer les apprenants implique que la progression dans l'apprentissage d'une langue est quelque chose de **descriptible**, et ce par des standards et non par l'apprenant lui-même, et est par ailleurs dans plusieurs cas **quantifiable**. La finalité d'un apprentissage lorsqu'on pense au cadre scolaire n'est donc pas directement liée aux **besoins exprimés par l'apprenant** ou à une réalité socio-économique telle que perçue par ce dernier mais repose sur des **standards** qui, comme pour toute matière scolaire, prédéfinissent les éléments à privilégier et à évaluer.

Nous avons donc pu voir à ce stade que le simple fait de faire d'une langue un sujet d'enseignement offre déjà de nombreux terrains d'interprétation, dans lesquels débutent les travaux de *transposition*. Nous allons voir dans le chapitre suivant, notamment par la définition des *contenus* d'enseignement et par les *manuels* utilisés dans quelle mesure le *pourquoi* de l'enseignement des langues se traduit dans le *quoi* et le *comment*.





# Chapitre 5: Contenus, méthodes et manuels d'enseignement

"Essentially, a coursebook is a collection of choices made from a variety of options available."  
(Singapore Wala 2003: 59)

Ce cinquième chapitre s'intéresse à la *matière* telle qu'elle est supposément mise en pratique par les enseignants. Il traite donc par là du contenu de l'enseignement, et pose la question du "quoi".

Nous verrons dans ce chapitre que ces contenus ne peuvent être entièrement dissociés des *méthodes* (le "comment").

La première partie du chapitre examinera comment les mêmes documents officiels (plans d'étude) que présentés dans le chapitre 4 traitent de la matière qui doit être enseignée, et montrera en quoi les objectifs et les contenus sont parfois difficiles à associer, tant la conception de *la Langue* qui est véhiculée peut diverger.

La seconde partie montrera ensuite comment une langue est représentée dans différents types d'activités proposées par des manuels. Sans chercher à en extraire des conceptions précises d'une langue ou d'une autre, elle illustre par de nombreux exemples d'hier et d'aujourd'hui la portée représentationnelle que peuvent avoir les contenus tels que proposés dans différents ouvrages.

Ce chapitre se conclura par la question entourant la réelle mise en pratique de ces prescriptions, et la place que prennent les représentations et les choix des enseignants eux-mêmes dans le processus.

Le chapitre précédent nous a montré que le processus par lequel on définit l'objectif de l'enseignement des langues a déjà un impact sur la façon dont on présente l'objet linguistique. Ce processus a cependant lieu, si on se base sur le schéma de Chevallard, dans des sphères relativement éloignées des salles de classe. Rares sont, en effet, les programmes ou plans d'étude qui sont appliqués tels quels – ils n'en auraient d'ailleurs que peu de sens, puisqu'ils ne définissent pas – dans ce que nous avons vu jusqu'ici, la *matière* de façon concrète.

Nous allons donc maintenant, comme nous l'avons expliqué dans l'introduction au chapitre précédent, nous concentrer sur celles des étapes de la *transposition didactique* qui sont finalement le plus proches de celles des activités mêmes de l'enseignement, et qui ont pour l'objectif l'élaboration de *programmes*, de *méthodes* ou de *manuels*. On verra donc qu'au-delà du *pourquoi* de l'enseignement des langues, le *contenu* et d'une certaine façon la *manière* (le *quoi* et le *comment*) offrent aussi certaines représentations de la discipline, qui en découlent parfois, ou au contraire qui en divergent. Nous y répondrons donc à notre question citée au début du chapitre 4: **Quelle est la représentation de la Langue / des langues dans les méthodes et manuels d'enseignement?** Ceci nous mènera à discuter, en fin de chapitre-ci, des implications entre ces produits de la transposition didactique et la pratique des enseignants.

## 1. Le "quoi" et le "comment"

Il convient avant de démarrer réellement l'analyse des documents d'enseignement de clarifier quelques points terminologiques. En effet, on parle parfois de *méthodes* ou *methodologies*, d'*outils*, de *matériel didactique*, de *documents de cours* ou de *manuels*. La confusion pourrait être facile; parmi les documents que nous avons déjà examinés, on note par exemple que Miège en 1685 a intitulé son ouvrage la *Nouvelle Méthode [...]*, alors qu'il s'agit bel et bien d'un outil concret d'enseignement et pas d'un postulat sur une façon d'enseigner (qui n'est que sous-jacent). Dans ce travail, on traitera de *méthode* ou de *methodologie* pour reprendre ce que Richards & Rogers et Germain (1993) qualifient aussi d'*approche*, soit "un ensemble raisonné de propositions et de procédés [...] destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde" (Besse 1985: 14, voir aussi Germain 1993: 15)<sup>43</sup>. Une *approche* ou *méthode* peut donc dans la définition qui en est retenue se concrétiser autant dans un *plan d'étude* que dans un *manuel*. Un *manuel*, par contre, sera pour nous une façon de mettre en pratique une approche par du *matériel* d'enseignement concret, et nous comprendrons donc ce terme au sens large, nous rapprochant de l'*ensemble pédagogique* de Germain (*ibid.*). Livre du maître, manuel de l'élève, cahier d'exercices, séries de DVD/CD, activités en ligne, en somme tout ce qui constitue un ensemble prédéfini de matériel didactique et pédagogique édité sous un titre commun et conçus pour être utilisés conjointement seront compris ici. Nous nous contenterons d'ailleurs exclusivement de les examiner comme ressources documentaires, sans directement envisager leur utilisation en classe, que nous discuterons en fin de chapitre.

Comme déjà évoqué, les méthodes et les manuels et parfois même les contenus dans les plans d'étude traitent donc parfois autant du *comment* que du *quoi* de l'enseignement. Or, comme le note d'ailleurs très bien Germain (*ibid.*: 13), toute *méthode* offre non seulement une "conception de la langue" mais également une "conception de l'apprentissage", une "conception de l'enseignement" et une "conception de la relation pédagogique [entre enseignant, apprenant et objet d'enseignement]".

---

<sup>43</sup> Richards&Rogers distinguent cependant l'*approche* de la *méthode* (un plan d'enseignement dérivé d'une approche) et de la *technique*; nous n'irons pas aussi loin. Voir aussi Besse (2010: 16-17) pour une discussion de cette terminologie.

Richards & Rogers définissent eux aussi (1986: 22) que les approches se préoccupent de nombreux éléments tels que le type d'activités, le rôle des élèves, celui de l'enseignant et même la place du manuel. Tous ces points, même s'ils sont particulièrement intéressants, sortent du spectre de nos analyses ici, puisque nous cherchons à voir seulement quelles sont les *représentations de la Langue* ou *des langues* dans les manuels et approches. En d'autres termes, c'est le *quoi* qui nous intéresse en premier lieu, soit le "theory of language" de Richards & Rogers (1986: 16), le *comment* n'étant pertinent que dans la mesure où il s'y rapporte. Laissant de côté les considérations trop pédagogiques, et ce même si elles jouent un rôle essentiel dans l'activité enseignante, nous nous intéresserons surtout à *ce qui* est enseigné, les méthodes jouant le rôle d'arrière-plan.

Nous allons donc aborder ce chapitre par deux axes principaux: d'abord en examinant les **contenus** tels qu'ils sont présentés par les plans d'étude sur lesquels nous avons déjà jeté un coup d'œil, puis ensuite en examinant par différentes perspectives, couvrant aussi certains aspects méthodologiques, la façon dont ce contenu peut être présenté dans les **manuels**.

Comme nous avons déjà pu l'entrevoir dans le chapitre précédent, il ne faut cependant pas partir du principe qu'il y a **adéquation** totale entre les plans d'études, les manuels et les méthodes d'enseignement. Comme le note Besse, "des manuels, présentés dans leur préface comme 'communicatifs', comme se référant à la méthode communicative, ne le sont [par exemple] pas toujours dans leurs leçons et exercices" (2010: 20). Un plan d'études peut de la même façon s'inscrire, par exemple, dans le CECR mais se confronter à un manuel utilisé qui emprunte une autre approche. Bien entendu, il est évident à cet égard que les contraintes, autant dans l'élaboration de programmes de cours que de manuels, sont nombreuses; elles sont seulement liées au contenu à présenter mais également d'ordre matériel (temps à disposition, nombre de pages, couleurs ou encore matériel nécessaire), éditorial (par exemple pour la sélection et l'utilisation de sources authentiques ou l'adéquation des contenus au contexte local d'utilisation en classe), ou dans un certain sens peut-être commercial (en ce qui se rapporte, par exemple, à la facilité d'utilisation ou encore au prix d'un ouvrage à éditer). Les divergences de perspective sont donc parfois explicables, mais n'en sont pas moins intéressantes.

## 2. Les contenus dans les plans d'étude

Le chapitre précédent a permis de montrer que par leurs objectifs, les plans d'étude proposent une certaine façon d'aborder l'objet linguistique. Nous allons voir maintenant que les documents cantonaux officiels, qui définissent aussi dans une certaine mesure le *contenu* de l'enseignement, voire la *méthode* ou même le *manuel* à utiliser, proposent également une conception de la *matière* même qui contraste ou résonne avec les intentions déclarées. Il va d'une certaine façon de soi que les plans d'études s'intéressent aux contenus, dans la mesure où ils servent non seulement à définir les intentions de l'enseignement mais également les savoirs à enseigner et la répartition de ces derniers sur les années concernées. Richards le note bien dans sa discussion au sujet des étapes de création d'un programme: "It seems logical to assume that before we can *teach* a language, we need to decide *what* linguistic content to teach. Once content has been selected it then needs to be organized into teachable and learnable units as well as arranged in a rational sequence." (2013: 6).

Encore une fois, il est impossible de couvrir l'entier des programmes en vigueur à Genève. Il n'est même pas concevable, pour un même ordre d'enseignement, de présenter ici tout ce qui est en vigueur – soulignons notamment qu'au Collège, par exemple, puisque ce sont quatre langues qui sont enseignées sur quatre degrés selon divers profils, ce sont en fait plus de 25 programmes distincts qui sont mis en pratique dans les classes au quotidien. Afin de rester concise, nous allons

donc discuter ici, pour chacune des 3 filières, de la *première* des années d'enseignement de chaque cursus (9<sup>e</sup>, soit 1<sup>ère</sup> année du Cycle d'Orientation et 1<sup>ère</sup> année de l'Enseignement Secondaire II), celles-ci permettant de mettre régulièrement en exergue les différences entre langues "nouvelles" et disciplines marquant une continuité pour les élèves, et de me focaliser sur les programmes concernant la majorité des élèves (et non des options spécifiques).

## 2.1 Collège de Genève (formation gymnasiale)

L'analyse des programmes du Collège se révèle particulièrement intéressante compte tenu des questions qu'il a déjà soulevées dans le chapitre 4 (voir page 113). On se souviendra notamment de la différence marquée dans les intentions de la filière entre les propos communs à toutes les langues étrangères et les présentations des différentes disciplines. De même, l'ancrage littéraire que l'on pouvait voir dans les objectifs de l'Examen Suisse de Maturité et qui est spécifié dans la section "langue et culture" du plan d'études du Collège est un élément qui suscite la curiosité quant à la façon dont il s'inscrit dans l'enseignement d'une langue.

On peut lire dans "l'Avant-propos" aux *programmes* du Collège que ces derniers "sont établis sur la base du Plan d'Etudes", qu'ils "concrétisent les objectifs d'acquisition, de connaissances et de compétences définis par [ce dernier]" et qu'ils "sont issus d'un travail de concertation réalisé pour chaque discipline [...], ce qui induit naturellement une certaine diversité d'approche" (DIP 2007: 1)<sup>44</sup>

Cette "diversité d'approche", que l'on constatait déjà assez fortement dans les finalités de l'enseignement de chacune des langues, est cependant relativement atténuée lorsqu'on observe les contenus spécifiques aux différentes langues, qui sont en réalité dans tous les programmes, "Troncs Communs" (TC) ou branches spécifiques, structurés selon les quatre activités langagières les plus couramment utilisées (l'interaction étant incluse dans l'expression orale), et ce même si ces dernières ne sont mentionnées telles quelles que pour l'anglais dans les *objectifs généraux* que nous avons vus précédemment:

ALLEMAND		1 <sup>re</sup> ANNEE		
Compréhension écrite		Compréhension orale		
Expression écrite		Expression orale		
1 <sup>re</sup> TC	<b>Types de textes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>textes simples sur des thèmes d'actualité tirés, par exemple, de magazines pour les jeunes</li> <li>différents types de textes authentiques (lettres, articles de journaux courts, interviews, etc.)</li> <li>textes littéraires simplifiés (<i>teen</i> ou <i>easy readers</i>, passage progressif du niveau A au niveau C)</li> <li>lectures suivies simples destinées aux élèves non-germanophones</li> </ul>	<b>Types de sources</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>informations et consignes se rapportant au travail en classe (<i>Unterrichtssprache</i>)</li> <li>médias : laboratoire de langues, TV, enregistrements sonores divers</li> <li>textes narratifs</li> <li>différents intervenants</li> </ul>	<b>Types de productions</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>réponses à des questions par rapport à un texte, une situation, un thème, etc.</li> <li>restitution du contenu d'un texte (<i>Nacherzählung</i>)</li> <li>résumé (<i>Zusammenfassung</i>)</li> <li>rédaction libre ou dirigée d'un texte simple</li> <li>description de lieux, de personnes, d'images (photos / tableaux)</li> </ul>	<b>Types d'entraînements</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>prononciation, intonation, fluidité</li> <li>discussions, dialogues</li> <li>production de textes suivis (résumés, descriptions, etc.)</li> <li>prise de position</li> </ul>
	<b>Activités / compétences</b> Entraîner les différentes stratégies de lecture (globale, sélective, détaillée): <ul style="list-style-type: none"> <li>déduire la signification de mots inconnus à partir du contexte</li> <li>identifier les mots clés et les informations clés dans un texte</li> <li>comprendre l'enchaînement des événements dans un texte</li> </ul> Elaborer un vocabulaire en relation avec le texte étudié Entraîner l'utilisation d'un dictionnaire allemand-français	<b>Activités / compétences</b> Entraîner les différentes stratégies d'écoute (globale, sélective et détaillée): <ul style="list-style-type: none"> <li>comprendre et exploiter des messages oraux de longueur variable</li> <li>découvrir les variantes régionales de la langue</li> </ul>	<b>Activités / compétences</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>établir une liste de mots clés d'un texte</li> <li>restituer le contenu d'un texte lu</li> <li>résumer un texte</li> <li>répondre à des questions ou exprimer ses réactions par rapport à un texte, une problématique, une situation, etc.</li> <li>écrire un texte libre</li> <li>organiser un récit, une description</li> </ul>	<b>Activités / compétences</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>exercer la prononciation</li> <li>lire à haute voix</li> <li>réciter un texte, un poème appris par coeur</li> <li>réagir à propos de situations simples et quotidiennes</li> <li>résumer un texte</li> <li>décrire une personne, un paysage, une image, une situation, etc.</li> <li>mener une conversation simple sur un sujet étudié ; interviewer</li> <li>jouer des sketches</li> </ul>

Image 21: Extrait du programme du Collège de Genève - Allemand (DIP 2007: 2)

<sup>44</sup> Il est curieux de constater que des programmes "se basant sur un plan d'étude" aient été publiés avant la dernière version de ce dernier...

Cette structuration par "types", "activités" et "compétences" (la distinction entre les trois n'étant pas forcément explicite, mais là n'est pas le propos) est par ailleurs complétée par les "aspects formels" ou la "grammaire" (deux termes parfois interchangeables) et le "vocabulaire" qui doit être traité:

ALLEMAND		1 <sup>re</sup> ANNEE	
<b>Aspects formels</b>			
1 <sup>re</sup> TC	<b>Notions à revoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>cas et déterminants: emploi du nominatif, du datif et de l'accusatif</li> <li>prépositions (sans génitif)</li> <li>pronoms interrogatifs, personnels et réfléchis</li> <li>conjugaison du présent, du passé composé et du prétérit des verbes réguliers et irréguliers; impératif; subjonctif 2; présent des auxiliaires de temps et de mode</li> <li>auxiliaires de mode (emploi et conjugaison du présent et du prétérit)</li> <li>syntaxe: subordonnée avec <i>dass</i> et <i>weil</i>; phrase coordonnée avec <i>denn</i>, <i>und</i>, <i>oder</i>, <i>aber</i>; structure de l'inversion</li> <li>adjectifs compléments de nom: place</li> </ul>	<b>Notions nouvelles / à approfondir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>cas: introduction du génitif</li> <li>adverbes pronominaux</li> <li>conjugaison: introduction du futur, approfondissement du prétérit; subjonctif 2 présent: <i>würde</i> + infinitif (utilisation active) et formes contractées (reconnaissance uniquement); subjonctif 2 passé</li> <li>utilisation du subjonctif 2 (hypothèse, conseil, demande police)</li> <li>syntaxe: subordonnée avec <i>wenn</i>, <i>als</i>, <i>obwohl</i>, <i>damit</i>, <i>um... zu</i></li> <li>question indirecte</li> <li>introduction de la subordonnée relative</li> <li>phrase coordonnée: introduire <i>sondern</i></li> <li>sensibilisation au passif</li> <li>adjectifs compléments de nom: déclinaison</li> <li>négation</li> </ul>	
	<b>Vocabulaire</b>		
<b>Champs lexicaux à revoir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>révision du lexique utilisé au CO (mots en gras), plus particulièrement les champs lexicaux suivants:</li> <li>parler de soi: école, famille, loisirs, sentiments</li> <li>vêtements et accessoires</li> <li>description d'une personne (aspect extérieur, parties du corps, caractère)</li> <li>aliments</li> <li>habitat, meubles</li> <li>indications de lieu et de temps (adverbes, prépositions, date, conventions épistolaires)</li> <li>liste des verbes réguliers et irréguliers figurant explicitement dans le programme du CO</li> <li>adverbes de liaison: <i>zuerst</i>, <i>dann</i>, <i>danach</i>, <i>zuletzt</i>; <i>denn</i>, <i>deshalb</i>, <i>deswegen</i>; <i>trotzdem</i>; <i>entweder - oder</i>, <i>zwar - aber</i></li> <li>vocabulaire nécessaire à la compréhension des consignes; termes grammaticaux</li> </ul>	<b>Champs nouveaux / à approfondir</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>être humain: parties du corps, sentiments, comportement, santé, maladie</li> <li>école, sport, loisirs, tourisme</li> <li>météorologie</li> <li>parler de l'avenir: projets, bonnes résolutions, pronostics</li> <li>langues, pays, différences culturelles</li> <li>métiers, monde du travail</li> <li>art, musique et littérature</li> <li>description d'une image</li> <li>opinion et prise de position simple</li> <li>constitution d'un vocabulaire spécifique aux textes abordés en classe</li> <li>le nombre de mots introduits et appris pendant la première année devrait s'élever à environ 800 mots, le vocabulaire actif être élargi d'environ 350 mots</li> </ul>		

Image 22: Extrait du programme du Collège de Genève - Allemand (DIP 2007: 3)

Cette façon de présenter les contenus de l'enseignement n'est certes pas meilleure ou moins bonne qu'une autre, mais elle renvoie la représentation d'une **séparation nette entre une langue utilisée à diverses fins** par les compétences exercées et **les aspects grammaticaux** – de façon intéressante, ces derniers n'étant par exemple pas mentionnés dans les *objectifs généraux* de plusieurs des disciplines, notamment de l'allemand. On ne peut donc pas, avec cette présentation des contenus, présupposer de la façon dont les aspects formels seront combinés ou enseignés par les activités langagières, ni même de la place que prendra cette dimension "technique" dans la pratique d'enseignement ou l'évaluation.

Un exemple tout aussi frappant de cette binarité, bien que différent, se trouve lorsqu'on examine les contenus de l'enseignement de l'italien. Alors que, on s'en souviendra, les *objectifs généraux* de l'enseignement de cette langue indiquait avoir pour but de "[tenir] compte des aspects **communicatifs, cognitifs et socio-culturels** qui interviennent dans l'apprentissage de la langue." (DIP 2010: 16), on peut voir (voir Image 23) que les différents domaines grammaticaux sont non seulement présentés (même si ce n'est peut-être pas l'intention) comme s'ils étaient liés aux activités langagières, mais s'y immiscent, puisqu'on peut voir que les "exercices grammaticaux" figurent comme contenu de "l'expression écrite". Si on se rappelle la distinction faite par Widdowson (1978 :11) qui distingue que « l'usage » d'une langue, i.e. la formation d'éléments et de phrases grammaticalement corrects et son « emploi », de la façon dont l'objet linguistique est utilisé dans un contexte communicatif, on se rend compte que c'est apparemment surtout l'*usage* qui prime ici, le reste venant en second plan (la section "vocabulaire" tient d'ailleurs en une ligne: "selon le manuel utilisé et les lectures choisies" (*ibid*: 2)):

ITALIEN		1 <sup>re</sup> ANNEE	
Compréhension écrite		Compréhension orale	
<ul style="list-style-type: none"> <li>textes simples contenus dans le manuel utilisé (dialogues + textes à la 3<sup>e</sup> personne)</li> <li>lecture suivie d'un texte simple</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>informations et consignes se rapportant au travail en classe</li> <li>textes et exercices liés au manuel</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>exercices grammaticaux, phrases simples (affirmatives, interrogatives, négatives)</li> <li>descriptions de lieux, de personnes, d'images (photos, tableaux, etc.)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>prononciation</li> <li>intonation</li> <li>accents</li> <li>dialogues</li> <li>réponses à des questions</li> </ul>	
<p>La première année est le début de l'apprentissage de l'italien, aussi les différentes activités se pratiquent-elles à un niveau élémentaire avec une progression dans l'acquisition des compétences pendant l'année scolaire.</p>			
1 <sup>re</sup> TC		Aspects formels	
<b>Activités / Compétences</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>expliquer des mots</li> <li>lire des textes brefs</li> <li>étudier le vocabulaire</li> <li>retrouver, expliquer les points de grammaire dans les textes</li> <li>entraîner l'utilisation d'un dictionnaire bilingue</li> </ul>		<b>Activités / Compétences</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>écouter, comprendre des messages oraux et y répondre</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>articles définis, indéfinis, partitifs.</li> <li>emploi des prépositions (simples et articulées)</li> <li>expressions de temps : <i>da-fa-fra</i>.</li> <li>pluriels des noms et adjectifs réguliers et formation des féminins</li> <li>pluriels irréguliers: mots invariables, noms masculins se terminant par <i>-io</i>, noms masculins se terminant par <i>-co</i> et <i>-go</i></li> <li>noms altérés diminutifs</li> <li>pronoms interrogatifs : <i>che, chi, che cosa, quale, quanto</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>pronoms personnels sujet et complément (<i>oggetto</i> et <i>di termine</i>), les pronoms forme forte et réfléchie, la place du pronom personnel, l'accord du participe passé</li> <li>pronom impersonnel <i>si</i></li> <li>adjectifs et pronoms possessifs (avec la règle des noms de parenté)</li> <li>adjectifs et pronoms démonstratifs (<i>questo-quello</i>)</li> <li>adjectif <i>bello</i></li> <li>adjectifs numéraux cardinaux</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>adjectifs indéfinis : <i>ogni, qualche, alcuni-e</i></li> <li>adjectifs et adverbes indéfinis : <i>molto, tanto, troppo, tutto, poco</i></li> <li>adverbes de temps : <i>ora, adesso, oggi, ieri, domani, mai, sempre</i>, etc.</li> <li>adverbes de lieu : <i>sopra, sotto, vicino, lontano</i>, etc.</li> <li>utilisation de : <i>c'è-ci sono / mi piace-mi piacciono</i></li> <li>verbes auxiliaires <i>essere</i> et <i>avere</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>verbes réguliers au temps de l'indicatif (présent, passé-composé, futur) et à l'impératif</li> <li>verbes terminés en <i>-care, -gare, -ciare, -giare</i></li> <li>verbes en <i>-isc</i>.</li> <li>phrases hypothétiques au présent et au futur</li> <li>verbes irréguliers suivants : <i>andare-aprire-bere-chiudere-dare-dire-dovere-fare-leggere-mettere-nascere-perdere-piacere-potere-prendere-rispondere-sapere-scegliere-scrivere-spendere-stare-succedere-uscire-vedere-venire-vivere-volere</i></li> </ul>	

Image 23: Extrait du programme du Collège de Genève - Italien (DIP 2007: 1)

Encore une fois, il n'est pas question ici d'absolument remettre en question le projet d'entamer l'enseignement d'une langue étrangère par un travail technique – chaque approche ayant ses avantages et ses inconvénients. Les finalités des *objectifs généraux*, qui contrastent avec ce qu'on lit ici dans le *programme*, se retrouvent d'ailleurs peut-être dans d'autres contenus ou plus tard dans le cursus d'enseignement; les aspects socio-culturels peuvent ainsi par exemple tout à fait surgir par le choix des textes, extraits audio ou sujets thématiques utilisés, qui ne sont pas mentionnés explicitement dans les points décrits ici. Il semble seulement important de souligner que les *contenus* tels que présentés dans un plan d'étude peuvent parfois créer ou sembler créer une forme de dissonance, comme l'évoquait Besse (2010: 20), entre la finalité poursuivie et l'agencement des contenus de l'enseignement. Ceci soulève peut-être également un "défaut" de la didactisation au cours de laquelle, comme le soulève Roulet, "on se contente parfois [...] d'un discours épistémologique sommaire, juxtaposant, sans prendre de distance critique, des modèles et des références qui ne sont pas toujours compatibles et qui ne sont pas nécessairement applicables" (1989: 6).

## 2.2 Ecole de Culture Générale (formation générale)

Le simple choix de présenter les contenus dans différentes "rubriques" peut donc déjà être une forme de représentation en, soi, d'autant plus si les éléments que l'on retrouve dans ces rubriques sont agencés d'une façon particulière. La situation est différente lorsqu'on examine les programmes de l'Ecole de l'Ecole de Culture Générale. Avant tout, on se souviendra que les objectifs du "domaine langue" ne distinguaient pas les différentes disciplines enseignées, mais nous avons déjà noté que cette distinction surgit lorsqu'on examine les programmes spécifiques, année par année. De plus, et surtout, le *contenu* en tant que tel de l'enseignement n'est pas spécifié – en réalité, on trouve pour chaque année dans chaque langue (et selon chaque approche retenue, voir page 115) des *objectifs spécifiques* qui ont déjà été évoqués. Ces *objectifs* – qui s'assimilent malgré tout aux points à traiter durant l'année, sont accompagnés (ou donnent lieu à) des *savoirs et savoir-faire essentiels* et des



*exemples de situations-problèmes* qui agrémentent les indications de contenu. De même, *l'évaluation* est détaillée. Aucune mention (ou seulement indirectement dans ces catégories) n'est cependant faite par exemple des points de vocabulaire à traiter ou encore des types de textes à étudier, en d'autres termes du réel *contenu* de l'enseignement, qui doit en être inféré.

On voit (Image 24) que pour l'allemand, l'objectif précis de la 1<sup>ère</sup> année est défini de façon relativement vague comme étant lié à "l'expression" et à l'apprentissage de "vocabulaire" et de "grammaire de base". Les *savoirs et savoir-faire* comprennent, eux, la rédaction, l'expression orale au présent, la compréhension écrite, le vocabulaire à "utiliser correctement" et certains points de grammaire très précis. Quant aux *situations-problèmes* correspondant à ces apprentissages, elles sont, en revanche, liées à l'expression écrite – sans pour autant qu'il y ait plus de détail sur le contenu à aborder. L'évaluation, elle, porte sur des activités de compréhension et de production écrite et orale, les aspects de structure langagière n'apparaissant que dans l'expression écrite; L'image de *la Langue* entre les objectifs et ces contenus est donc difficile à se figurer...

C'est d'ailleurs une représentation relativement différente mais également quelque peu hétérogène que l'on constate pour le programme de l'anglais (Image 25), qui mentionnent la grammaire dans les *objectifs* et dans *l'évaluation* alors que les *savoirs et savoir-faire*, eux, n'en font pas état, et qui propose donc soit une approche basée sur les activités, soit sur les structures grammaticales, le lien entre les deux n'étant que suggéré dans les *situations-problèmes*.

<b>ALLEMAND</b>	<b>1DC</b>
<b>Objectifs</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Atteindre un seuil d'expression déterminé en expression orale et écrite dans des situations telles des dialogues, la rédaction de lettres ou descriptions, de situations, de personnages.)</li><li>• Maîtriser l'apprentissage et renforcer l'utilisation d'un vocabulaire et de grammaire de base</li></ul>	
<b>Savoirs et savoir faire essentiels</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Rédiger un texte au présent (lettre, récit, description)</li><li>• S'exprimer en termes simples au présent (dialogue, parler suivi)</li><li>• Comprendre un texte rédigé au présent et en dégager le contenu global et le détailler</li><li>• Conjuguer correctement un verbe au présent</li><li>• Conjuguer un nombre de verbes donnés au passé-composé</li><li>• Utiliser correctement un nombre de mots donnés</li><li>• Placer l'adjectif épithète correctement.</li></ul>	
<b>Exemples de situations-problèmes</b>	
Déterminer, sélectionner et utiliser à bon escient les outils lexicaux et grammaticaux pour rédiger un texte de cinquante mots sur un sujet donné et dans un contexte précisé.	
<b>Évaluation</b>	
L'évaluation se fait sur les quatre domaines suivants:	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Compréhension orale, enregistrement de narrations ou de dialogues avec exercices de compréhension globale ou sélective.</li><li>• Compréhension écrite, lecture de textes inconnus avec exercices de compréhension globale ou sélective.</li><li>• Production orale, comptes-rendus de lecture, dialogues, discussions, argumentations.</li><li>• Production écrite, rédaction de textes et exercices divers portants sur l'acquisition des structures langagières.</li></ul>	

Image 24: Extraits du Plan d'Etudes de l'Ecole de Culture Générale: Allemand (DIP 2011: 24)



<b>ANGLAIS</b>	<b>1DC</b>
<b>Objectifs</b>	
L'enseignement a pour but que les élèves :	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• renforcent les structures grammaticales étudiées au cycle d'orientation en apprennent des nouvelles</li> <li>• sachent reconnaître ces structures dans des textes, les utiliser oralement ou pour rédiger de courts textes</li> <li>• lisent et comprennent des textes adaptés à leur niveau</li> <li>• acquièrent une certaine aisance en anglais</li> </ul>	
<b>Savoirs et savoir faire essentiels</b>	
<b>Production écrite</b>	
L'élève est capable de rédiger un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui l'intéressent personnellement. Il peut par exemple s'exprimer sur ses goûts, faire des suggestions, exprimer sa volonté, raconter des événements au passé, exprimer des souhaits, parler de projets, d'intentions et de l'avenir.	
<b>Compréhension écrite</b>	
L'élève est capable de comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante, adaptée à son niveau (lectures simplifiées, « readers »).	
<b>Production orale</b>	
L'élève est capable de répondre de façon simple aux questions posées en classe. Il peut communiquer, avoir des échanges assez brefs, mais commence à tenir de petites conversations.	
<b>Compréhension orale</b>	
L'élève comprend les points essentiels de toute forme de discours quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers.	
<b>Exemples de situations-problèmes</b>	
À partir d'un texte inconnu, être capable de répondre, par écrit aux questions en ayant intégré les structures grammaticales adéquates ainsi qu'en utilisant un vocabulaire adapté.	
<b>Évaluation</b>	
Contrôles réguliers oraux et écrits du vocabulaire et des structures au fur et à mesure de leur apprentissage, puis épreuve de synthèse en fin d'année.	

Image 25: Extraits du *Plan d'Etudes de l'Ecole de Culture Générale: Anglais (DIP 2011: 25)*

On pourrait débattre longtemps à ce stade de cette façon de structurer le contenu, de l'adéquation entre les *objectifs*, *savoirs/savoir-faire* et *l'évaluation*, de la place des *situations-problèmes* évoquées, de la différences entre les façons de présenter l'enseignement des différentes langues en regard des finalités déclarées dans la première partie du document, mais là n'est pas l'objectif ici. Deux points me semblent seulement essentiels à rappeler, ou à en déduire:

Premièrement, comme il a déjà été évoqué, le type d'analyse effectué ici permet de montrer que toutes les étapes de transposition didactique et les différentes instructions ou documents qui en résultent sont autant de **rouages dans lesquels le savoir tel qu'il doit être enseigné est d'une certaine façon interprété** – et il y a donc tout autant de possibilités que ces différentes façons insistent sur des aspects divers qui peuvent soit se compléter, soit au contraire sembler tendre dans des directions distinctes.

Cette possible diversité des approches met en avant un second point, dont nous allons traiter plus en détail en fin de chapitre: la place que prennent, en fin de compte, les **choix de l'enseignant même**. Un programme très détaillé, parfois lié à un calendrier ou un manuel précis laisse en effet, du moins en théorie, une plus petite **latitude** à l'enseignant qu'un cursus qui – comme celui que nous venons de voir – spécifie seulement les points clés à traiter, ce d'autant plus si ce dernier propose différentes approches; nous verrons dans quelle mesure les manuels jouent un rôle-clé là-dedans, à la page 148.

## 2.3 Cycle d'Orientation (Secondaire I)

Nous avons déjà jeté un regard sur le *Plan d'Etudes Romand* qui est un document de coordination au niveau romand, et qui sert de référence pour l'enseignement obligatoire dans la Suisse francophone. Ce dernier, basé en grande partie sur les descripteurs du CECR (et le *Portfolio Européen des Langues*) ne spécifie cependant pas les contenus concrets. C'est dans des documents cantonaux, appelés à Genève *Documents de Liaison*, élaborés à l'interne pour les enseignants par le Département de l'Instruction Publique via les *Groupes de Discipline* du Cycle d'Orientation que l'on peut trouver les indications sur la *matière* de l'enseignement. Ainsi, comme on le lit par exemple pour l'allemand, "le [...] document de liaison[...] a pour but de faciliter la planification et l'organisation de l'enseignement de l'allemand au cycle d'orientation. Le travail est organisé par thèmes et se base sur des descripteurs d'activités langagières" (DIP 2015a: 2)

Ce document, en ce qui concerne l'allemand, répartit donc les différentes compétences fonctionnelles à atteindre par des **thématiques**, qui se retrouvent dans un **calendrier** précisant les durées de chaque enseignement en fonction du regroupement des élèves (R1, R2 ou R3, ce qui correspond aux élèves des moins aux plus "scolaires"). Chacune des thématiques est ensuite détaillée en fonction des compétences à travailler, liées aux références du *Plan d'Etudes Romand* (ici: L2 34) et mentionne des *Ressources* utilisables pour maîtriser la compétence en question.

Semaines	R1	R2	R3		
1	SE PRÉSENTER I 6 semaines avec réalisation d'une affiche, d'une lettre, d'un e-mail	SE PRÉSENTER I 6 semaines avec réalisation d'une affiche, d'une lettre, d'un e-mail	SE PRÉSENTER I 5 semaines avec réalisation d'une affiche, d'une lettre, d'un e-mail		
2					
3					
4			ÉCOLE I 4 semaines	ÉCOLE I 3 semaines	ÉCOLE I 3 semaines
5					
6					
7	LOISIRS 6 semaines	LOISIRS 6 semaines avec 1 semaine de CE + EO: prise de rendez-vous		LOISIRS 6 semaines avec 1 semaine de CE + EO: prise de rendez-vous	
8					
9					
10		PROJET EO 4 semaines	PROJET EO 3 semaines SE PRÉSENTER II: moi, les autres, mon environnement		
11					
12					
13					
14	LOISIRS 6 semaines	PROJET EO 4 semaines	PROJET EO 3 semaines SE PRÉSENTER II: moi, les autres, mon environnement		
15					
16					
17					
18					

Loisirs		
L2 34 – PRODUIRE DES TEXTES ORAUX VARIÉS PROPRES À DES SITUATIONS DE LA VIE COURANTE / PRENDRE PART À UNE CONVERSATION		
L'élève sera capable de...	Ressources	Remarques et indications
... convenir soi-même d'un rendez-vous (ou d'une activité commune) l'accepter ou le refuser en se justifiant et en proposant une alternative.	KB 29/4-5-6 (7) KB 30/7 (7) KB 48/6 (10) KB 76/2 (15)	

Image 26: Extraits du Document de Liaison Allemand (DIP 2015a: 6 et 21)

Cette façon d'agencer et de présenter le contenu de l'enseignement est différente de ce que nous avons vu jusqu'à présent, et donc intéressante au niveau de la conception qu'elle renvoie à plus d'un égard:

- Premièrement, l'enseignement n'est pas structuré à première vue selon les activités langagières ou compétences fonctionnelles à atteindre, mais en fonction de *thématiques* prédéfinies. **La langue allemande n'est pas découpée selon comment on l'utilise, ni selon sa structure, mais selon les sujets dont elle permet traiter.** Ces derniers sont, comme le préconisent les cadres suivis, proches du vécu de l'élève.
- Le **fonctionnement de la langue**, tel que stipulé dans le *PER* (et le CECR), est, comme nous l'avons vu pour le Collège, un parmi plusieurs objectifs de l'apprentissage. Les aspects grammaticaux ne sont pas liés aux compétences mais sont cependant raccordés aux différentes thématiques et ce de façon parallèle aux compétences, ce qui, au contraire de ce qu'on observait pour le Collège, fait un lien direct entre les aspects formels et la structure

plus générale suivie. On trouve cependant dans le descriptif de l'EVACOM (Evaluation Commune à tous les élèves du canton) la mention spécifique des thématiques traitées, et de la présence du "fonctionnement de la langue" comme compétence à part. (DIP 2015b). Encore une fois, il est donc difficile à cette lecture de préjuger de l'imbrication de ces aspects dans l'enseignement par activités langagières.

- L'un des éléments les plus frappants est cependant la définition du **calendrier d'apprentissage**. Non seulement ce dernier définit **les domaines d'utilisation de la langue qui prennent (ou doivent prendre) plus de place que d'autres**, mais il marque une fois de plus les attentes distinctes en fonction du regroupement des élèves. Nous revenons donc aux questions de niveau évoquées précédemment – ces derniers prenant un sens différent puisqu'il est spécifié ici qu'on doit distinguer les attentes en fonction du type d'élève.
- Enfin, en plus des périodes à allouer à chacune des thématiques, ce *document* mentionne explicitement les **ressources qui peuvent être utilisées**. On voit par là qu'un lien très précis est fait aux *activités mêmes* qui seront conduites en classe, plutôt que de laisser totale liberté à l'enseignant. Ceci est cependant caractéristique du Cycle d'Orientation qui, de par sa structure et sa place dans l'Enseignement Obligatoire, propose un enseignement qui se veut cohérent dans tous les établissements du canton. Le matériel contribuant à cette cohérence est lui aussi standardisé (il existe donc même un *catalogue des moyens d'enseignement*) même si la marge de manœuvre de l'enseignant s'en retrouve réduite.

Cette mention des ressources et des manuels utilisés se retrouve d'ailleurs à plus forte dans le *Document de Liaison* pour l'anglais, qui spécifie même que:

*Ce document [...] vise à accompagner la mise en application concrète du Plan d'études romand (PER) pour l'enseignement de l'anglais dans la nouvelle organisation du cycle d'orientation. Il sert, comme son nom l'indique, à faire le lien entre :*

- **le Plan d'études romand** et ses finalités,
- **le CECR** (Cadre européen commun de référence) et le **PEL** (Portfolio européen des Langues), indissociables outils de concrétisation des visées et objectifs d'apprentissage du PER et
- **le manuel de cours** actuel.

*Ce document présente, tout d'abord, un aperçu général de la progression en anglais, selon une approche connue par les enseignant-e-s, car fondée sur le manuel de cours actuel et déployée sur les trois ans du cycle d'orientation (DIP 2013: 5)<sup>45</sup>*

Ainsi, ce n'est pas seulement en suivant des objectifs précis que l'enseignant doit élaborer son cours, ni comme pour l'allemand en fonction d'un calendrier indiquant des thématiques à traiter (même si ces dernières sont néanmoins listées comme contenus à voir pendant l'année), mais aussi d'après **un même manuel**. Les compétences fonctionnelles et objectifs élaborés par le *Plan d'Etudes Romand* sont en effet détaillées dans ce document en fonction des descripteurs du CECR visés pour l'année, et reliés (comme on le voyait pour les *Ressources* en allemand) aux différentes unités du manuel *New Live*. Ce dernier, à l'inverse de ce qu'on voyait pour l'allemand, prend cependant une place plus grande dans l'agencement du contenu puisqu'il sert (supposément) de trame et non seulement de ressource annexe:

---

<sup>45</sup> Notons ici que, suite à l'introduction progressive de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire genevoise, cette discipline au Cycle d'Orientation subit une transition, qui se traduit surtout par des objectifs différents d'apprentissage au CO et l'utilisation dès 2016 d'un nouveau manuel. Le *Document de Liaison* de 2015-2016, année "tampon", est donc moins détaillé et focalisé sur le manuel *More!*, utilisé uniquement jusqu'en 2016 avant l'arrivée des ouvrages de la série *English in Mind*. Nous nous basons ici sur les documents issus avant cette transition, mais les conclusions tirées des exemples proposés s'appliquent également après.

	REGROUPEMENT 1	REGROUPEMENT 2	REGROUPEMENT 3
9 <sup>e</sup>	NL 6 <sup>e</sup> : Hello, à U3	NL 6 <sup>e</sup> : Hello, U1 à U4.L1	NL 6 <sup>e</sup> : Hello, U1 à U4

Image 27: Extrait du Document de Liaison Anglais (DIP 2013: 6)

On voit par là que l'enseignement est pensé comme étant construit en suivant ce manuel, avec un but au terme de l'année correspondant aux unités et leçons qui doivent être vues, "réduisant" en quelque sorte, pour les enseignants qui n'iront pas creuser plus loin, l'entier des objectifs du *PER* à l'utilisation de ce support.

Une vision réductrice nous ferait donc imaginer que l'entier du processus de définition des savoirs pour l'anglais du Cycle d'Orientation serait représenté dans un manuel – les finalités, objectifs et autres cadres de référence ne seraient à ce moment-là que des éléments d'arrière-plan; Swan (1992) mentionne également que cela signifierait ôter une partie de sa responsabilité à l'enseignant. Heureusement, comme nous l'avons déjà évoqué et comme nous y reviendrons, l'enseignant reste malgré tout en contrôle du contenu transmis, et nous verrons à ce propos que le manuel tel qu'il est prévu n'est pas forcément utilisé de la même manière par tous. En d'autres termes, les enseignants genevois, même au Cycle d'Orientation, ont (ou s'autorisent?) une certaine marge de manœuvre, et ne sont donc pas forcés d'être "in the difficult position of being a sole mediator between this pre-established representation of content and the learner" (Waltermann & Forel 2015: 43).

Il n'en reste pas moins que les manuels, encore plus proches des pratiques enseignantes que les contenus définis par les plans d'étude, prennent dans la pratique une place parfois non négligeable. L'exemple montré ici illustre peut-être de façon explicite, mais il est évident que l'enseignement de l'anglais dans les classes de 9<sup>e</sup> année du Cycle d'Orientation n'est de *loin* pas le seul dans lesquelles le contenu de l'enseignement suit le rythme dicté par un manuel précis; bien d'autres enseignants ou établissements fonctionnent de la sorte. Que ce dernier soit défini dans le plan d'études (comme c'est le cas ici, ou même dans certaines autres filières, par exemple pour la 1<sup>ère</sup> année d'anglais au Collège où un choix entre deux manuels est proposé) ou que ce soit à l'établissement, voire à l'enseignant, de choisir son propre manuel n'enlève finalement rien au fait que "the textbook is an almost universal element of [Language] Teaching" (Hutchinson & Torres 1994: 315)

### 3. Approches de *la Langue* dans les manuels

Le manuel est une ressource qui peut simplement servir d'outil mais qui, selon les situations, va parfois jusqu'à figurer dans le programme comme structurant le contenu des leçons. En tous les cas, sa place n'est pas à négliger, comme le soulignent par exemple James & Garrett:

*Teachers tend to be highly dependent on textbooks. If one pauses to ask why this should be so, the answer must be that, for many, the textbook is a lifeline to survival in the classroom, and an eminently good textbook can often make teaching a far more pleasurable and stimulating occupation (1992: 8, voir aussi notamment O'Neill 1982 ou Allwright 1981 sur le rôle du manuel)*

Même s'ils font partie de l'ensemble des références traitant de la *matière* hors des salles de classe, les manuels ont malgré tout une place privilégiée, d'autant qu'ils sont les seuls à se retrouver concrètement *dans* l'activité enseignante. Comme le notent Born-Lechtleitner et al., "les outils d'enseignement sont souvent appelés des plans d'études 'insidieux'. Par cela, on veut dire que du

point de vue des enseignants, ils régissent l'enseignement plus que les plans d'étude eux-mêmes ou d'autres règlements"<sup>46</sup> (2009: 3, ma traduction).

Puisqu'ils sont malgré tout une référence *parmi d'autres*, on pourrait légitimement, comme nous l'avons fait pour les différents objectifs et contenus, chercher à repérer les divergences dans les représentations de l'objet linguistique entre les contenus des plans d'étude et les manuels; ceci ne semble d'ores et déjà plus particulièrement nécessaire, puisque ces divergences ont déjà été illustrées. Il est cependant évident qu'elles ont lieu à ce niveau aussi, d'autant plus que les manuels sont tout aussi, voire plus complexes que les plans d'étude et que les terrains de discorde sont potentiellement nombreux.

Cette section se concentrera ainsi seulement sur les différentes façons dont *la Langue* peut être représentée dans les manuels, sans forcément mettre le doigt sur ces (in)cohérences. Ils ne seront d'ailleurs pas abordés par degrés, par niveaux, par langue, ou encore suivant une quelconque chronologie, en premier lieu parce que cela fixerait un cadre qui nous ferait peut-être passer à côté d'éléments particulièrement intéressants, mais aussi parce qu'il est souvent difficile – sinon impossible – de dégager une seule représentation pertinente sur un manuel entier ou pour *une langue* en particulier (et c'est plutôt une bonne nouvelle!).

De plus, nous examinerons surtout les manuels principaux (*Livres de l'élève, Student's book, Kursbuch...*), et non les cahiers d'exercices, CDs, DVD, lexiques ou livres du maître qui les accompagnent. Il est évident que ces derniers font partie d'ensembles et que certains traits de représentation passent parfois au travers de l'un des outils annexes, mais encore une fois, le but n'est pas dans cette section d'avoir un éventail complet (but utopique surtout compte tenu de l'immensité du nombre des manuels existants pour enseigner les langues dont nous parlons). L'objectif est surtout d'illustrer par des exemples isolés les représentations de la *Langue* que l'on peut trouver dans les ouvrages. Nous en profiterons d'ailleurs aussi pour nous référer régulièrement à des manuels beaucoup plus anciens, qui nous montreront que certaines conceptions de l'objet linguistique que l'on peut mettre en évidence dans des contenus actuels sont en fait des échos à des représentations ayant cours depuis longtemps.

Finalement, afin de structurer malgré tout les exemples, c'est par des *approches* ou *méthodes* que les différents contenus des manuels seront abordés. Même si le projet n'est pas de faire l'historique ou la comparaison des méthodologies utilisées, ni même de présupposer que tout peut partir de ces dernières, nous aurons ainsi même si elles ne sont pas le propos central de ce chapitre l'occasion d'en aborder certaines caractéristiques, et ce toujours en nous concentrant sur la façon dont *une Langue* peut être représentée.

### 3.1 Exemples de représentations de *la Langue* dans les contenus des manuels

A la fin de leur analyse des *méthodes*, Richards & Rogers dégagent trois "theories of language" (1986: 16): "structural", "functional" et "interactional". Germain (1993: 300), lui, fait ressortir des approches qu'il discute au fil de son ouvrage "cinq grandes conceptions de la langue [...]: formelle, pragmatique, sémantique, expressive, et interactionnelle". La structure qui suivra se distingue de celle de ces auteurs pour deux raisons: premièrement, parce que les deux ouvrages basent leur analyse sur les méthodes "contemporaines" et ne considèrent pas l'enseignement d'avant le XXe siècle comme

---

<sup>46</sup> "Lehrwerke werden oft 'heimliche' Lehrpläne genannt. Damit wird ausgedrückt, dass sie aus der Sicht der Lehrkräfte mehr als die Lehrpläne selbst oder andere Regelungen den Sprachenunterricht bestimmen."

représentatif de ces conceptions, et en second lieu parce que certains éléments n'y sont pas explicités, alors qu'ils peuvent renforcer le propos. Germain, par exemple, considère la *culture* comme étant un objet d'enseignement à part entière (*ibid*: 14), alors qu'on peut aussi raisonnablement partir du principe (et nous l'avons vu dans les théories linguistiques) que l'aspect culturel est l'une des perspectives par laquelle une *langue* peut être abordée. Dans les nombreux documents – historiques et actuels – que j'ai ainsi pu analyser au cours du temps, notamment dans l'organisation de séminaires à ces sujets, de nombreux traits de représentation de *la Langue* m'ont à cet égard paru pertinents, et c'est donc en fonction d'approches qui me semblent illustrer de façon plus exacte les exemples que ces derniers seront présentés, sans pourtant présumer qu'il n'y aurait pas d'autre ou de meilleur moyen de les classer, ni même que cette proposition couvre absolument toutes les approches de l'objet linguistique.

### 3.1.1 Quand une langue est enseignée par et pour la grammaire

Nous avons déjà vu dans les exemples des contenus proposés par les plans d'étude la place que peuvent prendre les aspects formels et grammaticaux de *la Langue* dans l'enseignement; cette place est d'ailleurs, et a déjà souvent été, sujette à controverse, et n'est pas sans nous rappeler l'inévitable approche nommée *Grammaire-Traduction*, pour laquelle Germain explique que "la forme de la langue (les structures linguistiques, la morphologie, la syntaxe) occupe une place prépondérante, bien que la signification des textes littéraires soit aussi prise en considération" (1993: 103). Ce courant est non seulement intéressant par sa façon de structurer le contenu, mais également par ce qu'il véhicule au sujet de la place des langues modernes.

Nous avons déjà évoqué dans le chapitre 3, notamment par l'exemple de la *Grammaire Générale et Raisonnée de Port-Royal*, l'importance qu'a pu prendre le latin en termes de représentation de ce qu'était une langue. Notons donc ici que cette représentation de la **centralité du latin** et des langues anciennes, qui ont servi de référence puisqu'enseignées par une approche grammaticale, a aussi touché les sphères didactiques à l'entrée des langues modernes dans les cursus scolaires:

*The fear of being labelled a 'soft option' forced modern language teachers and textbook writers to ape the methods of the classics. French had to be made as 'demanding' as Latin, and German as 'intellectually disciplined' as Greek. Textbooks had to be 'thorough', i.e. exhaustive in their listing of exceptions and peculiarities, and based on selections from the 'best authors'. Spoken language, was, at best, irrelevant and accuracy was elevated to the status of a moral imperative (Howatt 2004: 155)*

Du (génitif).	Masc. } des.	Neut. } des.
<b>Rem. Les noms masculins et neutres ajoutent s ou t à au Génitif du Singulier.</b>		
Du tailleur,	des Schneiders;	
du chien,	des Hundes;	
du boulanger,	des Bäckers;	
du voisin,	des Nachbarn;	
du sel,	des Salzes.	
<hr/>		
Le chien du boulanger,	der Hund des Bäckers,	
	des Bäckers Hund (4).	
L'habit du tailleur,	der Rock des Schneiders,	
	des Schneiders Rock (5).	
<b>THÈME.</b>		
4.		
Avez-vous le coffre de cuir? — Je n'ai pas le coffre de cuir. — Avez-vous mon joli coffre? — Je n'ai pas votre joli coffre. — Quel coffre avez-vous? — J'ai le coffre de bois. — Avez-vous mon vieux bouton? — Je ne l'ai pas. — Quel argent avez-vous? — J'ai le bon argent. — Quel fromage avez-vous? — J'ai le vieux fromage. — Avez-vous quelque chose? — J'ai quelque chose.		

Nous l'avons déjà par exemple observé dans les finalités de l'ouvrage de Meidinger, qui affirmait que "l'apprentissage de la langue française par les règles est, comme chacun sait, le chemin le plus court et le plus sûr que l'on puisse emprunter" (1799: iii, ma traduction, voir section 2 du chapitre 3). Ainsi, il n'était pas rare de trouver jusqu'à la fin du XIXe siècle des outils offrant une représentation de *la Langue* exclusivement basée sur **les structures grammaticales**, qui devaient ensuite mener à des activités de **traduction**, comme par exemple chez Ollendorff, dont la *Nouvelle Méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois* est un bon exemple (Image 28). On y voit notamment la règle du génitif allemand pour les

Image 28: Extrait de la *Nouvelle Méthode* (Ollendorff 1843: 21)



noms masculins, autant sur l'article "des" que par le suffixe "-s", assortie de quelques exemples (1843:21), et suivie de thèmes à effectuer couvrant le contenu de cette leçon et des précédentes.

Même si l'heure n'est aujourd'hui plus (ou plus autant) à des leçons menant de la grammaire à la traduction telles qu'on les voyait à cette époque-là, il n'en reste pas moins que les activités consistant à appliquer de façon technique une règle existent toujours dans les manuels, comme on le voit dans l'exemple ci-joint. Ainsi, comme le note Stranks, "despite the advent of the [...] Communicative approach [(dont nous parlerons dans quelques paragraphes)...], the dominance of grammar in teaching materials remains high" (2003: 329) – l'impact des langues mortes est donc selon cet auteur encore d'actualité aujourd'hui!

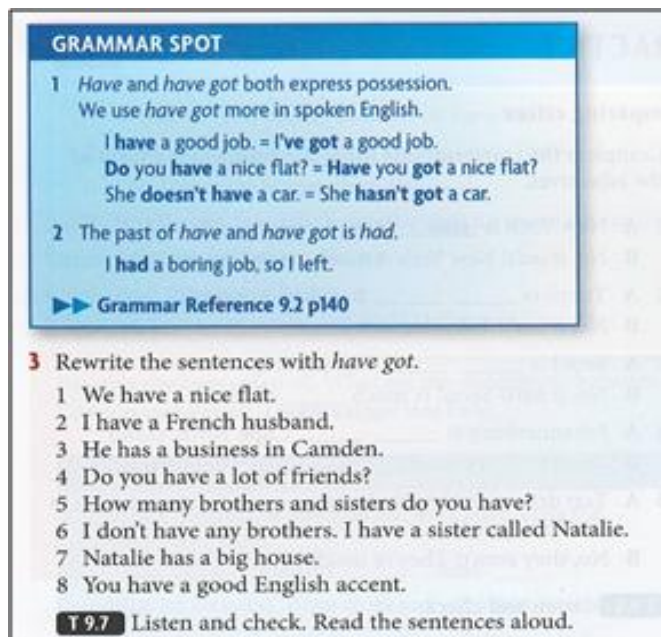


Image 29: Extrait de *New Headway Elementary*, 4<sup>th</sup> Ed. (Soars & Soars 2011: 72)

### 3.1.2 Quand une langue est enseignée par et pour l'oral

Il est intéressant par contraste avec ce que nous venons de voir d'examiner les arguments du mouvement de la Réforme, ayant précisément remis en question cette approche calquée sur les langues classiques. Le changement de paradigme est aussi fascinant si on l'examine par l'angle représentationnel, puisque plus que seulement par sa conception de l'apprentissage, c'est également la *Langue* telle qu'enseignée qui y est considérée d'un angle radicalement différent. L'un des exemples les plus emblématiques de cette divergence de perspective se trouve par exemple chez Viëtor, qui dans son pamphlet *Der Sprachunterricht muss umkehren* ("L'enseignement des langues doit faire demi-tour") le souligne et met en évidence une conception centrale du mouvement:

*"Venons-en seulement aux langues étrangères; d'un point de vue commun, la même méthode de grammaire scolaire, le même enseignement absolument faux de l'écrit devraient accomplir le miracle de transmettre la langue à l'élève! Non et encore non! Quand bien même il vous parvenait de faire entrer dans sa tête la meilleure grammaire et le vocabulaire le plus complet, alors n'aurait-il toujours appris aucune langue! 'La langue est faite de sons, et non de lettres'" (1886: 5, ma traduction, c'est moi qui souligne)<sup>47</sup>*

Cette primauté de l'oral – une caractéristique de ce changement qui ne surprend pas lorsqu'on l'associe aux réformateurs tels que Sweet ou Passy proposait donc une façon d'aborder une langue qui entraînait en conflit avec ce qui se faisait à l'époque:

*"The heart of the Reform Movement's philosophy was the supremacy of the spoken language. The children should hear the new language first, spoken properly by the teacher in the classroom, before seeing it in its written form. Moreover, when they did come to read the texts, they should not be misled by the use of the phonetically irregular and inconsistent traditional orthography, but should see the words in specially prepared, phonetically transcribed form first. Secondly, they claimed that the use of isolated*

<sup>47</sup> "Kommen wir aber zu den fremden Sprachen, so soll nach allgemeiner Ansicht dieselbe Art Schulgrammatik, dieselbe grundverkehrte Schriftelehre, das Wunder wirken, dem Schüler die Sprache zu übermitteln! Nein, und abermals nein! Und wenn es euch gelänge, ihm die beste Grammatik und das umfassendste Wörterbuch in den Kopf zu schaffen, so hätte er noch immer keine Sprache gelernt! 'Die Sprache besteht aus Lauten und nicht aus Buchstaben'"



*sentences was absurd and should be replaced by connected texts of some intrinsic value. The class should concentrate on oral question-and-answer work with the teacher, and should never learn the grammar until after they had seen it in operation in the texts themselves" (Howatt 1982: 265)*

Ainsi, ce n'est plus une **langue par les règles, écrite**, que l'on apprend, mais une **langue par l'oral**, partant du principe que c'est l'essence même de l'objet linguistique comme le rappelle Sweet: "grammarians tacitly assume that the spoken is a mere corruption of the literary language. But the exact contrary is the case: **it is the spoken which is the real source** of the literary language" (Sweet 1899: 49, c'est moi qui souligne).

Nous avons déjà évoqué à plusieurs reprises l'équilibre entre *l'écrit* et le *parlé*, et ce par des exemples datant pour certains de bien avant la réforme de la fin du XIXe siècle. Nous avons aussi évoqué la place que pouvait prendre la grammaire au sein des activités langagières – on se rappellera qu'elle figurait dans certains *programmes* du Collège en lien avec l'expression écrite – et de ce que cela pouvait signifier comme première approche d'une langue étrangère, surtout en comparaison avec d'autres perspectives telles que celle du *Plan d'Etudes Romand* qui prône mot pour mot une approche par l'oral. Même sans amalgamer trop exclusivement l'écrit et les structures grammaticales, on remarque ici que deux axes de représentation se dégagent.

Cet enjeu dans l'enseignement des langues se traduit bien évidemment aussi dans les manuels. Nous avons déjà vu comment pouvait se représenter un enseignement par la grammaire écrite; l'oral peut ainsi être aussi tout autant mis en avant. On retrouvait d'ailleurs des exemples de l'importance de la prononciation dans les manuels déjà au XVIe siècle, notamment dans l'ouvrage de Bellot, auteur que nous avons déjà évoqué puisqu'il donne comme but à l'enseignement des langues *son emploi permettant l'insertion dans la société*. Comme on le voit dans ses *Dialogues Familiers* (Image 30), il

Iames.	Iaques.	Iéms.
I did neuer learne to play at dyce.	Je n'apprens ja- mais à iouer aux dez.	Ey did neuer lérn tou plé at deis.
Peter.	Pierre.	Piter.
Let vs then play at tables.	Ionons donques aux sables.	Let vs den plé at tâbels.
Stephen.	Estienne.	Stiwin.
Our maister shoud not be wel pleased with all.	Nostre Maistre n'en serois point contens.	Auour mèster chould not be ouel plésed ouis àl.
Peter.	Iourons nous	Piter.
Shall we then play at boules?	donques aux boules.	Châl ouy den plé at baules?

Image 30: Extrait des *Dialogues Familiers* (Bellot 1858: 72)

explique précisément qu'il a "trouvé bon de [...] mettre en main quelques petis dialogues en François, & Anglois, ésquelz (pour leur plus ample instruction) i'ay escrit l'Anglois, non seulement selon que les habitans du país l'escrivent: Mais aussi ainsy qu'il est, & doit estre prononcé" (1585: 4). Ceci montre donc qu'il estime aussi qu'une **langue doit avoir une finalité orale** et non (ou du moins pas seulement) écrite, et ce même si sa façon d'aborder la transcription n'est pas aussi réfléchie que celle des phonéticiens du XIXe siècle.

Aujourd'hui, et surtout depuis la séparation des différentes activités langagières (production/réception écrite et orale, interaction) qui comme nous l'avons vu guident nombre des programmes d'enseignement, on peut surtout observer l'importance de la langue parlée par la **proportion des contenus qui y sont dédiés** – malgré le fait que cela s'avère dans certains cas difficile lorsque le manuel propose des tâches mêlant les différentes activités. On peut cependant, pour aller un peu plus loin, également examiner dans quelle mesure les tâches orales sont liées à la **prononciation**, aspect également important dans le mouvement de la Réforme qui s'est beaucoup référé à la phonétique, comme on le voit dans les exemples suivants qui illustrent ainsi autant des aspects prosodiques que phonétiques ou phonologiques:

**Arbeiten Sie zu viert und sprechen Sie über Hausarbeiten.**

- *Kochen macht mir Spaß.* ↘
  - *Das mache ich auch ganz gern.* ↘
    - ▲ *Was? ↗ Kochen finde ich furchtbar.* ↘ *Das ist doch total langweilig.* ↘
    - ▼ *Stimmt, → das mache ich auch nicht so gern.* ↘ *Aber Einkaufen → – das mache ich ganz gern.* ↘

Image 32: Extrait de *Tangram Aktuell 1* (Dallapiazza et al. 2005: 21)

En somme, les outils actuels (et moins actuels) peuvent considérer les aspects oraux de *la Langue* comme étant primordiaux ou, au contraire, secondaires, et ce même si une forme d'équilibre dans les activités langagières est de nos jours courante.<sup>48</sup>

2 a) R8.20 Listen to these words. Notice how we say the pink and blue letters.

/ɔ:/ forty four sport boring  
awful August daughter small  
always morning water short

/ɜ:/ burger first work shirt skirt  
Turkish German girl early  
thirty third surname

b) P Listen again and practise.

a) Look at these sentences from Helen and Sam's conversation. Why do we link the words in pink and blue?

Do you have any good ideas?

We were there a week ago.

See you this evening.

b) R8.13 Look at R8.13, p124. Listen again and notice the consonant-vowel linking.

Image 31: Extrait de *Face2Face Starter* (Redston 2009: 69 et 67)

### 3.1.3 Quand une langue est enseignée par et pour des automatismes

Les représentations de la langue enseignée ou de *la Langue* de façon générale ne se restreignent cependant pas à la position que prennent les manuels dans ce délicat jeu de proportions. D'autres éléments peuvent en effet émerger, et proposer une représentation de l'objet linguistique alternative, et ce sans pour autant être liées au débat écrit/oral. Par exemple, même si les approches formelles que nous avons évoquées auparavant sont souvent critiquées (entre autres par la Réforme que nous venons d'évoquer) par ceux décriant la primauté de l'écrit, cela ne signifie pas que les didacticiens favorisant l'oral n'ont pas eux aussi eu, pour certains du moins, des objectifs tout à fait liés aux structures et surtout aux structures *correctes*! Palmer, par exemple, qui dans ses *Principles of Language Study* encourage une approche basée sur la phonétique et le "Ear-Training", n'en mentionne pas moins que "one of the duties of the language-teacher and methodwriter is to react against the **tendency of the student towards inaccuracy**" (1921: 107, c'est moi qui souligne).

Malgré cela, Palmer propose une approche qui est loin de celle de la grammaire-traduction discutée plus haut, puisqu'il suggère, lui, que: "We wish to speak ; if the foreign sentence springs to our lips as soon as we have formulated the thought, if we are unconscious of the words or the form of the words contained in it, if we are unaware of the manner in which we have pieced it together, it is certain that we have produced it automatically, we have produced it as **the result of a perfectly formed habit.**" (1921: 98, c'est moi qui souligne). Ainsi, c'est ***la Langue* comme un ensemble d'habitudes entraînées à l'oral** que Palmer met en avant (parmi nombre d'autres éléments que nous ne discuterons pas ici, comme la *gradation* que nous avons déjà mentionnée), et non un outil structurel à la traduction.

Cette représentation de la *Langue* comme basée sur des usages systématiques se retrouve aussi, comme le note Germain, dans "la méthode audio-orale" (communément reliée aux mouvements d'après-guerre américains), qui définit l'objet linguistique comme "un ensemble d'habitudes, c'est-à-dire **d'automatismes** linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée, sans réflexion en quelque sorte" (Germain 1993: 142). La création de ces habitudes

<sup>48</sup> Là encore, on pourrait se poser la question de leur réelle mise en pratique, de la place qu'elles prennent dans l'évaluation... mais ce serait aller trop loin pour ce qui nous préoccupe ici.

(ou le travail de "drill" comme il est parfois nommé) autour de structures précises se retrouve donc dans les activités qui réutilisent les mêmes structures de façon répétitive comme on le voit par exemple dans l'Image 33:



Image 33: Extrait de *Vorwärts International K1* (Nuffield Foundation 1978: 81)

Il serait cependant erroné de penser que l'idée **qu'une langue se traduit par des habitudes** est restreinte au cadre précis des méthodes créées dans la première moitié du XXe siècle. On trouve en effet aujourd'hui encore des activités liées à des répétitions grammaticales supposées entraîner les structures (voir Image 34):

L'une des principales critiques à ce type d'activités – surtout quand elles sont liées à des structures à maîtriser et que ces dernières priment sur le reste – est le **manque de considération attribué au sens** des énoncés produits, et ce même si ces derniers ont des visées pratiques. Comme le note Stranks, cette critique est parfois encore de vigueur: "[concern] with grammatical form continues to take precedence over meaning considerations" (2003: 329). Comme nous le verrons, c'est donc sans surprise que le mouvement dit *communicatif* cherche à s'en distinguer.

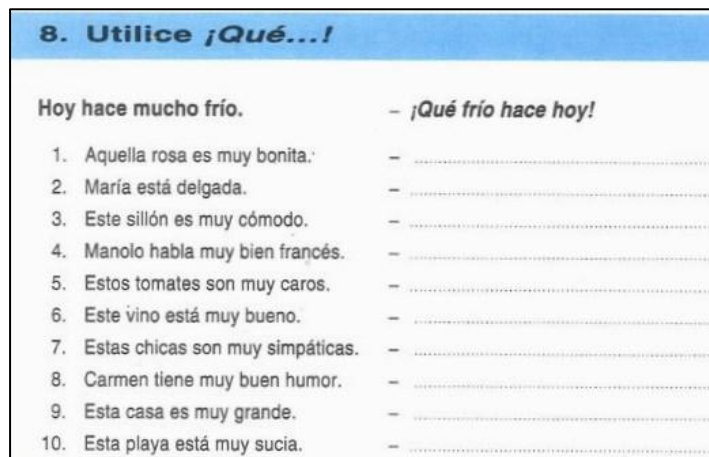


Image 34: Extrait de *Español 2000* (García Fernández & Sánchez Lobato 1998: 163)

### 3.1.4 Quand une langue est enseignée par et pour des situations concrètes

Germain le relève: "l'objectif fondamental de toutes les méthodes ou approches contemporaines [...] est la communication" (1993: 300). Il serait cependant malvenu de chercher ici à montrer des exemples précis de "quand la langue sert à communiquer", tant cet aspect recouvre d'éléments distincts, tous intéressants. On pourrait par exemple revenir sur la problématique des communications écrites et orales, sur la manière dont les manuels travaillent des dialogues ou sur la place liée aux activités en paires. De tout ce qu'implique la *communication*, qui renvoie à une "conception pragmatique" de la langue selon Germain (1993: 301), deux aspects seront retenus ici: le contexte et par là les interlocuteurs, et les fonctions du langage, chacune d'entre elles faisant d'ailleurs aussi écho à d'autres courants que le *communicatif*. Dans son explication sur l'approche situationnelle, qui n'est pas communicative mais qui partage l'intention de placer une langue dans son contexte d'usage, Germain explique que **"les structures sont conçues comme devant être liées ou associées aux situations dans lesquelles elles sont censées être utilisées"** (1993: 192). C'est donc **la Langue en contexte** qui est mise en avant, le reste (par exemple les règles de grammaire abstraites) ne venant que comme servant cette utilisation, et c'est précisément par les activités liant une langue à divers cadres d'énonciation que cette représentation transparait, comme par exemple:



**1.1.** Fíjate en las expresiones que hay debajo; las usamos todas para desearle algo a otras personas. Son fórmulas, casi clichés, que aparecen normalmente en situaciones muy determinadas, como las que tienes en las viñetas. ¿Por qué no relacionas cada frase con el contexto correspondiente? Algunas son polivalentes.

1. ¡Que te mejores!  
2. ¡Que cumplas muchos más!  
3. ¡Que lo pases bien!  
4. ¡Que tengas suerte!  
5. ¡Que aproveche!  
6. ¡Que todo salga bien!  
7. ¡Que tengas buen viaje!  
8. ¡Que sueñes con los angelitos!  
9. ¡Que te den!  
10. ¡Que te vaya bien!  
11. ¡Y tú que lo veas!  
12. ¡Que te sea leve!  
13. ¡Que sedis muy felices!  
14. ¡Que te diviertas!  
15. ¡Que tengas una buena entrada y salida de año!

- Ante un examen, una entrevista de trabajo o cualquier otro tipo de prueba.
- Ante un día difícil o un trabajo duro.
- A una persona enferma.
- A alguien que se va a dormir.
- A alguien que está comiendo o va a comer.
- A alguien con quien estás muy enfadado.
- Respuesta a un deseo expresado por otra persona.
- A alguien que va a empezar una nueva etapa.
- En Nochevieja.
- A alguien que se casa.
- A alguien que cumple años.
- A alguien que va a ser operado, que va a tener un hijo o que va a pasar por cualquier otra circunstancia que puede tener algún riesgo.
- A alguien que va a hacer algo lúdico.
- Ante un viaje.
- A alguien que sale a divertirse o que va a una fiesta.

Image 35: Extrait de *Prisma Progres B1* (Equipo Prisma 2009: 42)

**7 In trattoria**  
Ecco l'ordinazione che ha preso il cameriere.  
Cosa è giusto e cosa è sbagliato? Ascolta il dialogo e decidi

	si	no
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Buongiorno signora, vuole il menù?
- ▼ No, grazie, vorrei solo un primo. Che cosa avete oggi?
- Spaghetti ai frutti di mare, tagliatelle ai porcini, tortellini in brodo, minestra di fagioli...
- ▼ Ah, va bene così, per me gli spaghetti.
- E per il ragazzo?
- ▼ Vuoi anche tu la pasta o preferisci qualcos'altro?
- ◆ Mmm, una cotoletta con le patatine fritte.
- E da bere?
- ▼ Un quarto di vino rosso e mezza minerale, per piacere.
- Gasata o naturale?
- ▼ Naturale. E tu... che cosa vuoi?
- ◆ Mmm... una coca... senza ghiaccio.

Image 36: Extrait de *Nuovo Espresso 1* (Ziglio & Rizzo 2014: 37)

WOMAN: Good morning, Mr Roberts. How are you?  
MAN: Oh, good morning, Dr Wagner. I'm very well, thank you. And you?  
WOMAN: I'm fine, thank you.

MAN: Hello, Mary.  
WOMAN: Hi, Tom. How are you?  
MAN: Fine, thanks. And you?  
WOMAN: Not bad – but my daughter's not well today.  
MAN: Oh, I'm sorry to hear that.

Image 37: Extrait du *New Cambridge English Course 1* (Swan & Walter 1990: 11)

Cette mise en situation peut bien sûr passer par plusieurs éléments (on se souviendra de tout ce que liste le CECR (2001: 43)), comme par exemple le lieu, les événements ou les objets. Certaines approches ou activités se concentrent ainsi parfois sur celui de ces facteurs qui concerne la "personne" (ou *les personnes*) auxquelles on s'adresse – proposant donc ce que Richards & Rogers relèvent comme étant une théorie *interactionniste* de la *Langue* ("a vehicle for interpersonal relations and for the performance of social transactions between individuals", 1986: 17), une vision de la *Langue aidant à créer et maintenir les relations sociales* que l'on retrouve par exemple dans les activités basées sur des conversations aux acteurs multiples ou sur les registres de langage.

L'importance des interlocuteurs dans l'enseignement d'une langue n'est cependant, elle non plus, pas nouvelle. On trouvait par exemple déjà chez John Florio, l'un des *refugee teachers* du XVI<sup>e</sup> siècle, une idée des différences de discours propres à certains

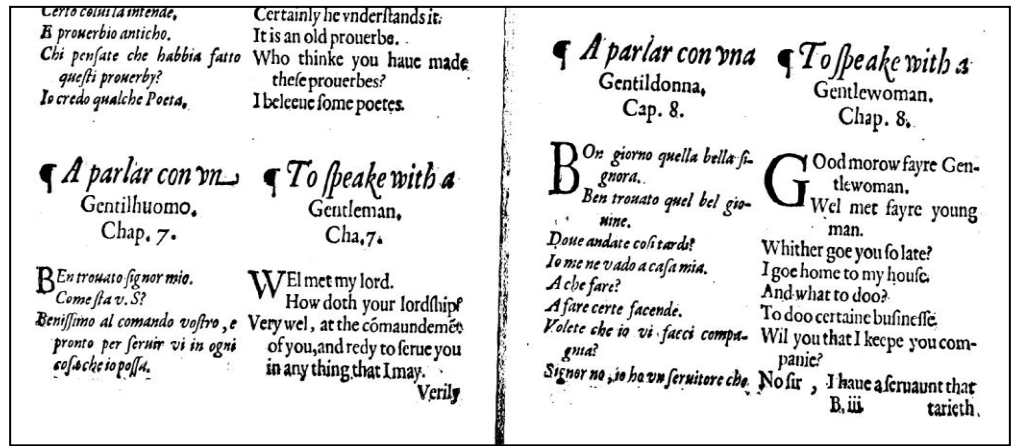


Image 38: Extrait des *First Fruits* (Florio 1578: 7)

interlocuteurs qui est mise en avant dans les dialogues de ses *First Fruits*, dans lesquels l'apprenant sera confronté à ce qui se dit "à un gentilhomme", "à une demoiselle" ou encore "à une servante" (Image 38). On voit donc qu'hier comme aujourd'hui, que la *Langue* soit abordée par une approche ou une autre, la situation dans laquelle elle sert est parfois considérée comme primordiale.

### 3.1.5 Quand une langue est enseignée par et pour ce qu'elle permet de faire

Il est vrai que la méthode communément appelée *communicationnelle* va plus loin que la simple prise en considération du contexte dans lequel une langue est utilisée. Partant précisément de l'idée selon laquelle **une langue est un outil**, les perspectives *actionnelles*, *notionnelles* ou encore *fonctionnelles* se rapprochent puisque dans cette représentation c'est réellement ce à quoi sert la *Langue* qui est mis en avant, comme le montre Wilkins à propos des notions: "the restrictions on the language needs [...] is then **not a function of the situations** in which [the learners] will find themselves, **but of the notions they need to express**" (Wilkins 1972: 5). On retrouvait également, rappelons-le, cet aspect *utilitaire* la formulation de "je peux..." que proposent les descripteurs du CECR et qui sont parfois repris dans les manuels actuels, par exemple lorsque des phrases clé sont associées à des actes de langage précis (Image 39).

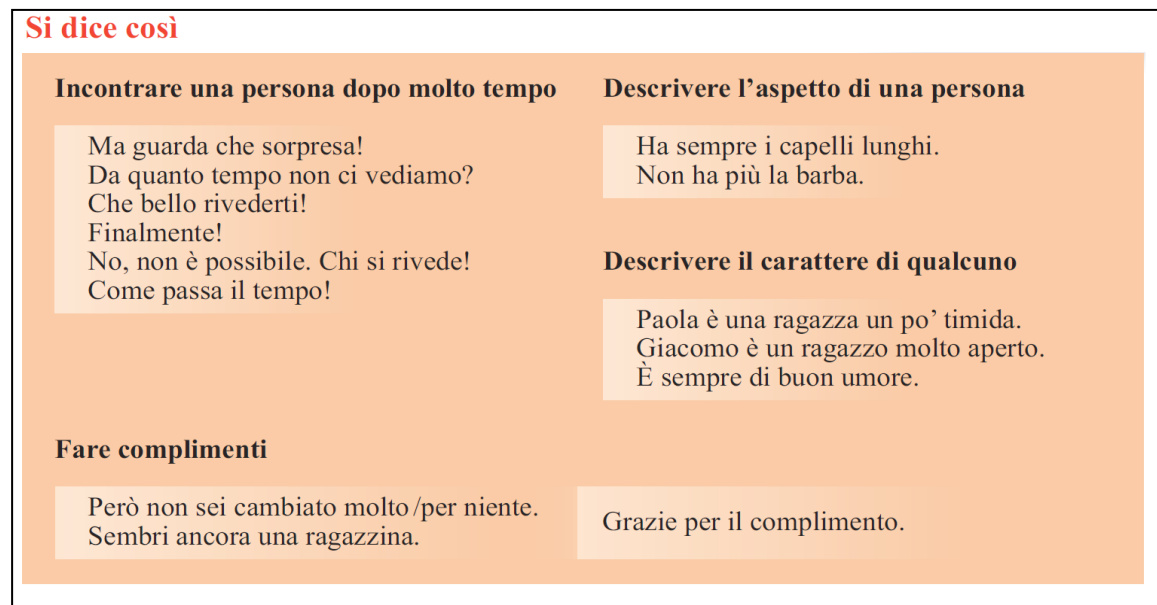


Image 39: Extrait de *Allegro 2* (Toffolo & Tommasini 2011: 16)

L'idée n'est encore une fois pas de dresser le portrait de ces approches ou de la distinction entre *action*, *notion* et *fonction* (voir notamment Howatt 2004: 339 pour plus de détail); nous en



retiendrons seulement qu'elles considèrent toutes la langue enseignée par **ce qu'elle permet de faire**, cette dernière n'étant qu'une forme **d'outil** pour arriver à ces fins – on peut donc les définir comme proposant une vision **fonctionnelle** de *la Langue* (Richards & Rogers 1986: 17). Ainsi, les structures et les énoncés ne sont pas classés d'après une difficulté ou une situation, mais d'après ce à quoi elles servent ou peuvent servir.

Même si l'approche **communicative** est souvent déclarée comme figurant parmi les plus récentes puisqu'elle date de la fin du XXe siècle et trouve donc son écho dans plusieurs outils ou programmes actuels, le fait d'associer une langue à un emploi particulier est – elle aussi – relativement ancienne. Guy Miège, par exemple, que l'on avait déjà mentionné puisqu'il soulignait l'importance de la langue pour faire "bonne figure" dans la société, présente ses *dialogues* d'après l'intention de communication qu'ils reflètent. On y trouve ainsi un Dialogue "pour demander le chemin" (1685: 91) "pour se loger dans une hôtellerie" (*ibid*: 46), "pour prendre une chambre" (*ibid*: 51), "pour donner son linge à blanchir" (*ibid*: 59) ou encore "pour acheter chapeau, perruque, gants, bas et souliers" (*ibid*: 72). L'analogie avec certains des contenus des manuels d'aujourd'hui, n'est donc pas difficile, même si les activités ont évolué depuis le XVIIe siècle:

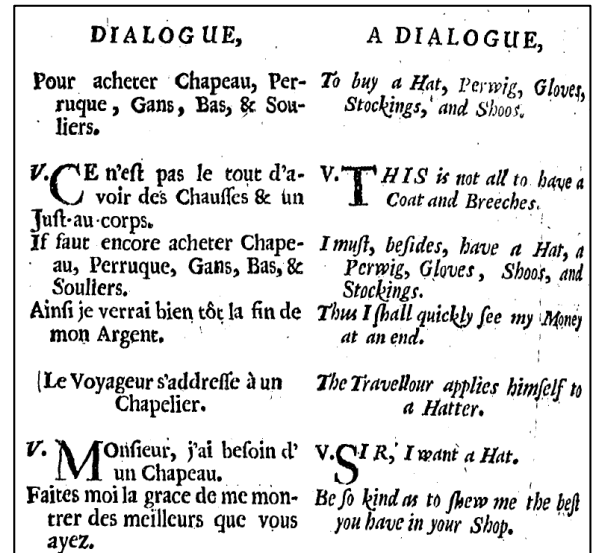


Image 41: Extrait de la *Nouvelle Méthode* (Miège 1685: 72)

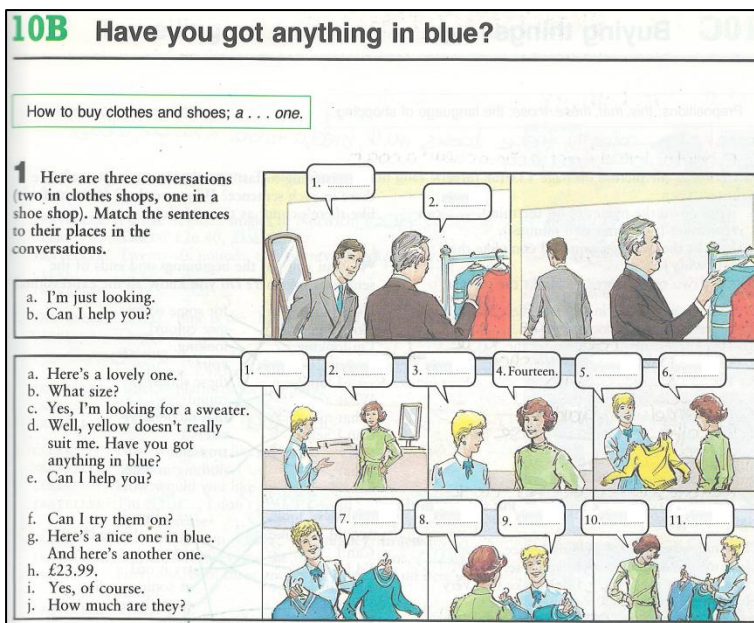


Image 40: Extrait du *New Cambridge English Course* (Swan & Walter 1990: 49)

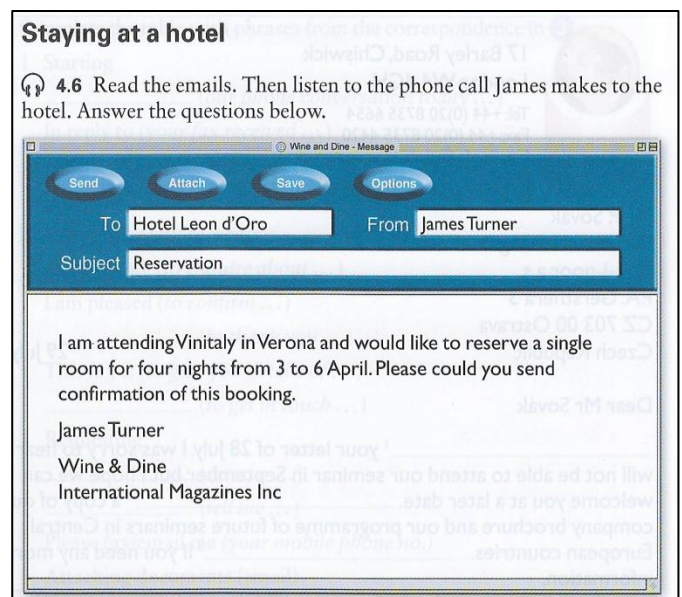


Image 42: Extrait de *International Express* (Taylor 2004: 40)

Les approches actuelles, notamment promues par le CECR, s'engagent cependant même un peu plus loin dans le travail de la contextualisation et de l'utilisation de la langue enseignée, notamment dans l'approche par **tâches**, qui fait (comme nous l'avons déjà évoqué) de chaque apprenant un **acteur social** – ces derniers ne sont donc pas seulement confrontés à des situations typiques mais en deviennent des acteurs, par exemple en devant eux-mêmes décider d'une sortie avec un partenaire (Image 43).

**B 5 Was möchten Sie am Samstag machen?**

Notieren Sie eine Veranstaltung aus dem Veranstaltungskalender.

am Vormittag	am Mittag	am Nachmittag	am Abend
9-12 Uhr	11-14 Uhr	13-18 Uhr	17-22 Uhr

**SAMSTAG**

03.

**APRIL**

**MUSIK**

**Rock/Pop/Folk**  
 IN DER ALTEN OPER  
 20.00 Seal ausverkauft!  
 IM IRISH PUB  
 21.30 Irish Music Session  
 IN DER FESTHALLE  
 20.00 Naturally 7  
 IM UNTERHAUS (MAINZ)  
 20.00 Pe Werner

**Jazz**  
 IM JAZZKELLER  
 21.00 Abbey Lincoln  
 IN DER ALTEN OPER  
 20.30 Maceo Parker, 34,-

**PARTY/DISCO**  
 IM BÜRGERHAUS BORNHEIM  
 22.00 Salsa Disco  
 IM KA EINS  
 21.00 Tango Café, 8,-  
 IM JAZZKELLER  
 22.00 Swingin Latin Funky Disco  
 IM PARK CAFE  
 21.15 Karaoke mit Michael

**TONIGHT**  
 Fisch sucht Fahrrad – die Party  
 mit der Nummer  
**Sommer-Spezial**  
 im Südbahnhof

**THEATER**

IM SCHAUSPIELHAUS  
 19.30 Leonce und Lena  
 von Georg Büchner  
 IN DER FESTHALLE  
 20.00 Tabaluga und das verschenkte Glück  
 v. Peter Maffay

**Querbeet**  
 Frisches Obst & Gemüse  
 aus biologischem Anbau  
 frei Haus in Frankfurt am Main und OF  
 Tel./Fax 0 60 35/92 00 75

IN DER BURG (FRIEDBERG)  
 19.30 Romeo und Julia,  
 von William Shakespeare

**Varieté**  
 IM TIGERPALAST  
 19.30, 22.30 Internationale Varieté-Revue 45,-  
 IM NEUEN THEATER HÖCHST  
 16.00, 20.00 Varieté am Samstag

**PROGRAMMKINO**  
 IM FILMFORUM HÖCHST  
 17.00 Findet Nemo oder Deep Blue  
 20.00 Gegen die Wand  
 IM FILMTHEATER VALENTIN  
 17.00 Blueprint  
 19.00 Erbsen auf halb sechs  
 21.30 Die Nacht singt ihre Lieder

**SPORT**

**Eishockey**  
 IN DER EISSPORTHALLE  
 19.30 Frankfurt Lions – EHC Eisbären

**Fußball**  
 IM WALDSTADION  
 15.30 Eintracht Frankfurt – FC Schalke 04

**Pferderennen**  
 IN NIEDERRAD  
 13.00 Großer Preis von Hessen

**KUNST**  
 IM MUSEUM FÜR MODERNE KUNST  
 15.00 Andy Warhol & Joseph Beuys;  
 Führung mit Dr. H. Beck  
 IM STÄDEL  
 15.00 August Sander – Menschen des  
 20. Jahrhunderts (Führung)  
 Ausstellungsöffnung

Wohnkultur aus bestem Hause  
**art life**  
 wohnstudio  
 61440 Oberursel  
 Oberhöchstädter Str. 8

**SPECIALS**  
 AM SACHSENHÄUSER MAINUFER  
 9.00 Flohmarkt (bis 16 Uhr )  
 IN DER JAHRHUNDERTHALLE  
 ab 11.00 CD- und Schallplattenbörse  
 Ankauf – Verkauf – Tausch (bis 17 Uhr)  
 AUF DEM MESSEGELÄNDE  
 10.00 Musikmesse & Prolight + sound  
 (bis 18 Uhr)

**SONNTAG**

04.

**APRIL**

**MUSIK**

**Rock/Pop/Folk**  
 IN DER JAHRHUNDERTHALLE  
 20.00 Limp Bizkit  
 IM SINKKASTEN  
 21.30 Who knows?

**B 6 Suchen Sie eine Partnerin / einen Partner für Ihre Veranstaltung.**

Image 43: Extrait de *Tangram Aktuell 1* (Dallapiazza et al. 2005: 12)

Cette distinction peut paraître triviale, mais il en résulte que l'apprenant n'est pas seulement en contact avec une "vitrine" des différents emplois de la langue enseignée, mais se retrouve d'une certaine façon "inséré" parmi la communauté des personnes utilisant cette langue pour évoluer au quotidien (comme le dit le CECR, il s'agit de "faire de chaque apprenant un utilisateur compétent", 2001: 5). La représentation de *la Langue* n'en est pas foncièrement différente, mais implique davantage l'apprenant – ce n'est pas "*la langue par et pour ce qu'elle LEUR permet de faire*" mais "*la langue par et pour ce qu'elle ME permet de faire*".

### 3.1.6 Quand une langue est enseignée par et pour la culture

Les enjeux liés au fait que l'enseignement des langues doit présenter ou présente également une "vitrine" de la société qui parle la langue-cible ne s'arrête absolument pas aux questions de situations ou fonctions de communication. Les plus gros questionnements – et nous les avons déjà évoqués en discutant du statut du locuteur natif (voir page 26) – concernent la question plus large de **culture**. On se rappellera que Germain la considère comme un contenu d'enseignement au même titre que la langue – ici, elle est plutôt comprise comme étant *l'une* des facettes liées à l'objet linguistique (et à



d'autres choses, on en conviendra). Ainsi, on peut également examiner les manuels par la place qu'ils donnent aux contenus culturels, et la façon dont ils présentent ces derniers.

Nous avons déjà vu par l'approche fonctionnelle ou situationnelle, un manuel peut facilement (comme on le voit dans l'exemple de l'Image 36) offrir de façon sous-jacente – par ce qu'il évoque, le vocabulaire utilisé ou encore les situations qu'il présente, notamment en images – des informations socio-culturelles, qui seront dans ce cas implicitement véhiculées derrière des approches plus visibles.

Un autre cas de figure se retrouve cependant lorsqu'un aspect dit "culturel" est utilisé sans lien avec

un élément formel mais est occupé (comme le proposait Germain) le rôle de *matière* en soi. De tels contenus, souvent utilisés comme servant de source à des exercices visant les activités de réception (et qui donnent parfois lieu à d'autres activités, il va de soi), ne sont pas rares, et occupent parfois une place centrale dans les manuels. Alors que comme nous l'avons dit, cette information est souvent implicite, certains manuels vont jusqu'à proposer des "en-carts culturels", des annexes au x unités se basant uniquement sur ce type de contenu informatif ou encore des unités entières fondées sur une information

**Wolfgang Amadeus Mozart**

1 Hören Sprechen Lesen Schreiben

**W. A. Mozart**

a) Ein Lexikonartikel. Was können Sie schon verstehen?

**Mozart, Wolfgang Amadeus**, \*1756 Salzburg, †1791 Wien. Österreichischer Komponist. Sein Vater Leopold Mozart, selbst ein Musiker, unterrichtet seinen Sohn musikalisch. Mozart ist ein Wunderkind. Schon mit 6 Jahren macht er mit seinem Vater und mit seiner Schwester Nannerl Konzerteisen durch Europa. 1769 wird Mozart Konzertmeister beim Erzbischof von Salzburg. 1780 zieht er nach Wien um. Er ist dort freier Künstler und hat oft finanzielle Probleme. 1782 heiratet er Constanze Weber. Mit seiner Oper „Don Giovanni“ hat er 1787 endlich großen Erfolg und wird kaiserlicher Komponist. Mozart ist aber oft krank und immer noch arm. Mit 35 Jahren stirbt er einsam und unglücklich in Wien. Mozart hat Opern, Sinfonien, Konzerte und noch viel mehr komponiert. Er ist einer der wichtigsten Komponisten der Musikwelt. Vieles ist heute nach Mozart benannt. Es gibt sogar eine Süßigkeit: Mozartkugeln.

b) Bitte ergänzen Sie den Lebenslauf von Mozart.

- 17 \_\_\_ geboren in \_\_\_\_\_
- Musiklehrer von Wolfgang Amadeus Mozart: \_\_\_\_\_
- Seit 17 \_\_\_ Konzerteisen
- 17 \_\_\_ Heirat mit \_\_\_\_\_
- 1791 Tod in \_\_\_\_\_
- Kompositionen: \_\_\_\_\_

Image 45: Extrait de *Passwort Deutsch 2* (Albrecht et al. 2009: 18)

factuelle sur la société cible ou sa culture considérée comme importante. Ils s'inscrivent dans ce cas dans ce que promeut le CECR, pour lequel les "savoirs socioculturels" font partie du contenu à transmettre et qui encouragent à inclure dans l'enseignement "[la] culture nouvelle, notamment sur le pays dans lequel la langue est parlée, [que] l'apprenant devra acquérir durant son apprentissage" (2001: 82). D'une certaine façon, c'est que ce faisait déjà Miège (encore lui!), qui en avait même fait les sous-titres de sa section "Dialogues choisis sur des sujets familiers"; il y mentionne en effet au sujet de "l'étrange pays qu'[est] l'Angleterre", outre notamment les coutumes et la gastronomie, le climat et le brouillard, qui "lui fait souvenir les Tenebres d'Egypte. On a peine à s'y reconnoître." (Image 45).

De l' Air d' Angleterre, & de ses Influences, *Of the Air of England, and its Influences.*

**C**'Est un étrange País que l' Angleterre. Voyez quel Brouillard il fait. **E**ngland is a strange Country. See what a Fog there is abroad.

Il me fait souvenir des Tenebres d' Egypte. On a peine à s'y reconnoître. *It puts me in mind of the Egyptian Darkness. One is like to be lost in it.*

Image 44: Extrait de la *Nouvelle Méthode* (Miège 1685: 87)

On constate cependant que le lien entre *langue* et *culture* tel que présenté dans les approches ou manuels ne correspond pas toujours à ce cadre (c'est-à-dire au choix entre la présentation de "faits"

culturels de façon explicite ou sous-jacente). Deux façons de se positionner, particulièrement intéressantes compte tenu de la représentation qu'elles renvoient, sont à considérer:

La première, que nous avons déjà évoquée, est celle qui consiste à assimiler (parfois de façon exclusive) la notion de *culture* à la **littérature**, comme nous l'avons vu dans la formation gymnasiale. Le fait de ne se baser que sur des œuvres écrites, certaines d'entre elles étant de réelles références classiques, permet d'approcher la réalité d'une façon qui permet d'éviter en même temps de devoir recourir soi-même (surtout en tant qu'éditeur) à des *clichés* supposés représenter la société dont il est question, et de créer un manuel qui pourrait être "périmé" rapidement si l'image de la société qui est renvoyée n'est plus en adéquation avec une supposée réalité. Or, ne doit-on pas également effectuer un "choix" lorsqu'on établit un répertoire d'œuvres à traiter? Ces dernières peuvent-elles réellement être représentatives de la "culture" à associer à la langue que l'on enseigne? Certains aspects ne sont-ils pas laissés de côté en associant exclusivement la culture à la littérature? On pourrait donc encore discuter longtemps de cette perspective, mais comme il a été précisé, le but étant de laisser les enjeux touchant plus à la littérature qu'à *la Langue* de côté, nous laisserons ces questions en suspens.

La seconde, qui est régulièrement utilisée dans les manuels récents (et surtout ceux s'adressant à un public international) est celle de voir la culture par une **approche plurielle**, considérant donc (comme on le voit pour *les langues* dans l'approche plurilingue) que l'apprenant doit surtout apprendre à se construire une forme de savoir *interculturel*, ne reposant pas (ou tout du moins pas *que*) sur des faits transmis unilatéralement comme étant représentatifs de la culture cible mais sur des échanges le confrontant à d'autres façons de voir, ou de vivre. Rares sont, cependant, les exemples utilisant exclusivement cette approche; on la trouvera en général comme activité annexe se basant sur un contenu plus factuel.

### A15 Pünktlich oder unpünktlich?

In Deutschland legt man sehr viel Wert auf Pünktlichkeit.

Man erwartet, dass Studenten zu Beginn der Lehrveranstaltungen anwesend sind, dass man die Partner bei Geschäftsverhandlungen nicht warten lässt, dass Gäste pünktlich zum Essen kommen, dass die Züge pünktlich fahren usw.

a) Wie wichtig ist Pünktlichkeit in Ihrem Land? Berichten Sie.

- Kommt man zu geschäftlichen Terminen pünktlich (auf die Minute genau)?
- Kommt man zu einer Party oder einem privaten Essen pünktlich?
- Fahren die öffentlichen Verkehrsmittel pünktlich oder überhaupt nach einem Fahrplan?
- Ärgern Sie sich darüber, wenn öffentliche Verkehrsmittel nicht pünktlich sind oder eine Person zu spät zu einer Verabredung kommt?



Image 46: Extrait de *Begegnungen* (Buscha & Szita 2008: 14)

On pourrait revenir encore longtemps sur la validité, surtout à l'heure actuelle, de telles approches, notamment sur les questions d'authenticité et de sélection du contenu (voir notamment Kramsch 1998: 9 à ce sujet), mais ce n'est pas l'objectif ici. Il est cependant important de réaliser qu'une **langue est souvent présentée comme étant liée à un contexte socio-culturel spécifique**, qui peut selon les cas occuper une proportion de l'enseignement non négligeable.

### 3.2 Une langue? Les langues? La Langue?

Un dernier point mérite d'être soulevé avant de conclure ici les exemples de représentations disciplinaires que l'on peut trouver dans les manuels; la place que prennent les *langues* par rapport à la *Langue* dans les diverses approches ou outils. On notera trois points à cet égard:

- Au fil des sous-sections que nous venons de parcourir, nous avons beaucoup évoqué la représentation de l'objet linguistique pris sous sa dimension abstraite, et ce d'ailleurs à travers des exemples tirés de manuels en plusieurs langues différentes. Il est donc évident par là que ces dernières ont été prises comme instances concrètes de *La Langue*; il serait cependant tout à fait intéressant de se pencher sur l'équilibre de ces différentes façons de présenter l'objet en fonction des différentes langues. L'écrit prend-il par exemple plus de place pour l'allemand que pour l'espagnol? Les contenus culturels sont-ils plus importants pour l'italien que pour l'allemand? Attache-t-on plus d'importance à la contextualisation pour l'anglais? Le spectre des documents à analyser étant ici aussi pharaonique et le risque de caricaturer relativement grand, on laissera cette question ouverte à de futures recherches.
- Ces interrogations ne sont cependant pas anodines, puisqu'elles soulèvent un élément important: au contraire des plans d'études qui donnent parfois une finalité commune aux *langues étrangères*, les manuels ne concernent eux, qu'*une seule* langue. Comme nous l'avions déjà noté pour les programmes qui varient parfois d'une langue à l'autre (ou justement qui se ressemblent), les manuels sont rarement considérés comme pertinents pour plusieurs langues. Ainsi, c'est donc **indirectement** (soit par *une langue*) que *la Langue* est abordée.
- Ceci souligne d'autant plus la difficulté de mettre en place des programmes touchant à un enseignement intégré ou plurilingue, qui se heurte donc régulièrement à une trame fixée par un manuel "monodirigé". Même si les différents projets dans ce sens tels qu'EOLE ou le CARAP (voir Candelier et al. 2011) proposent un nombre croissant d'activités à objectif plurilingue directement utilisables en classe, il est rare que le manuel qui soit utilisé régulièrement promeuve une telle approche.

Il n'en reste pas moins que les différentes commissions oeuvrant pour la mise en place des approches plurilingues et pluriculturelles ne sont pas sans influence dans le monde des créateurs de manuels, qui proposent donc parfois (et peut-être sera-ce de plus en plus) des activités pertinentes, comme on le voit dans les activités incluant par exemple de l'Europanto ou des activités de conscientisation (Image 47) qui peuvent amener l'élève à développer sa compréhension de *la Langue*.

**c Ein Witz auf Europanto**  
**Lest den Text und überlegt:**

1. Wie heißt der Witz auf Deutsch und wie in eurer Sprache?
2. Was hat euch beim Verstehen geholfen?
3. Wie viele Sprachen findet ihr?
4. Was ist aus welcher Sprache?

**Toto et sa little sorella**  
 Die Mutter **of** Toto **lui demande to go shopping y** **lui donne una liste de things** zu kaufen. Seine **mamma le dice** auch: „Nimm **tua little sorella** mit!“  
 Toto geht in das **magasin**, kauft **todas things**, aber **quando** er herauskommt, seine **little sorella falls** **in** **un Loch y disappears**.

Quando Toto arrive at home, seine Mutti le dice: „Wo ist ta little sorella?“  
 Toto answers: „Elle est dans un Loch gefallen.“  
 „Aber por qué du hast her nicht helped to sortir?“, dice la mother.  
 „Porque it was not aufgeschrieben sur la liste!“, answers Toto.

**Nachdenken über Sprache – Was ist im Deutschen anders als bei anderen Sprachen? Vergleicht die beiden Sätze.**

Die Mutter	of	Toto	<b>lui</b>	<b>demande</b>	<b>to go</b>	<b>shopping.</b>
Die Mutter	von	Toto	<b>bittet</b>	<b>ihn,</b>	<b>einkaufen</b>	<b>zu gehen.</b>

Image 47: Extrait de *Geni@L B1* (Funk et al. 2004: 7)

La présence (potentielle) de ces activités dans le manuel utilisé en classe ne signifie certes pas que ce dernier est à 100% plurilingue ou pluriculturel, même si les approches plurielles de la culture telles que présentées il y a quelques paragraphes ne sont pas rares. Ceci tient probablement en grande partie au fait que l'enseignement des langues, dans le contexte genevois comme dans de nombreux autres, continue à traiter et à dispenser les différentes disciplines linguistiques comme étant séparées – à discipline distincte, manuel distinct! Il n'est donc pas surprenant que selon l'approche privilégiée dans un outil ou un autre, dans une méthode ou une autre, on associe différentes représentations à différentes langues, et que les questions transversales soient accessoires.

## 4. Conclusion

---

La place des approches plurilingues, tout comme celle de la culture, des contextes d'utilisation, des aspects formels, de l'oral, de l'écrit ou même du caractère automatique de la langue enseignée que nous avons évoquées à l'instant sont des exemples de façons dont la matière linguistique est (re)présentée aux élèves. Bien entendu, ces dernières sont incomplètes... des méthodes ont ainsi été laissées de côté malgré tout l'intérêt qu'elles auraient pu revêtir; on aurait en effet tout à fait pu investiguer les composantes cognitives du *Total Physical Response* ou la dimension sensorielle et expérientielle du *Silent Way* de Gattegno (que l'on pouvait déjà deviner chez Comenius au XVIIe siècle!). Les exemples choisis ici sont cependant déjà nombreux dans ce qu'ils transmettent comme image de la *Langue*, et montrent bien autant les avantages que les inconvénients de ce que Richards & Rogers nomment "the proliferation of approaches and methods" (1986: vii).

Avant de conclure ce chapitre en discutant de façon plus directe de l'impact qu'ont ces outils sur les pratiques, il est cependant nécessaire de tenter de dégager quelques conclusions de ces deux derniers chapitres et de ce que nous y avons observé en termes de représentations disciplinaires. Ces conclusions nous permettent de répondre à la question qui était posée: **Quelle est la représentation de la langue / des langues dans les méthodes et manuels d'enseignement?**

En retenant ce qui avait été évoqué par rapport aux objectifs de l'enseignement, on peut en effet voir que la diversité des représentations reste remarquable:

- Les premiers éléments que l'on retiendra témoignent d'une interrelation complexe entre les domaines de l'**écrit** et de l'**oral**, le premier étant souvent associé (notamment pour des raisons historiques) à une attention particulière portée à une forme de **normativité**.
- La distinction est d'autant plus intéressante lorsqu'on se souvient que l'exactitude était aussi un but de plusieurs méthodes **basées sur la langue parlée**, et ce même si ces dernières approchent *la Langue* de façon radicalement différente de ce que préconise la *grammaire-traduction*.
- Comme le notait Germain (1993: 300), la plupart des *plans d'étude* et des outils en circulation aujourd'hui ont des visées **communicatives**. La langue enseignée y est donc en général présentée comme un **outil** menant l'apprenant à pouvoir (inter)**agir** dans la communauté cible par différentes activités langagières (écrites et orales). Ceci se traduit notamment par la **contextualisation** des énoncés et l'attention portée à ce que la langue **permet**.
- Cette contextualisation est également souvent liée, dans les finalités de l'enseignement, aux **domaines socio-culturels qui sont liés à la Langue**. Que ce soit parce que l'allemand et l'italien représentent une communication au niveau national ou parce que l'anglais est la



"langue de communication mondiale", ou simplement parce que les langues étrangères doivent également favoriser l'ouverture interculturelle, l'association d'une langue avec la société qu'elle représente est souvent évoquée, ne serait-ce que de façon implicite.

- Même si les approches plurielles offrent parfois une issue à la problématique de la vision stéréotypée d'une langue-culture, leur mise en pratique dans les manuels est plus discrète lorsqu'il s'agit d'observer les exemples de l'enseignement par une perspective **plurilingue**. On remarque en effet que différentes façons de représenter *la Langue* (en tant qu'objet abstrait, puisqu'on peut trouver des exemples pour différents idiomes enseignés) existent dans les manuels, mais que ces derniers ne franchissent que très rarement les barrières entre deux langues distinctes. Même si dans les objectifs, surtout ceux du Collège, on pouvait clairement distinguer les traits de représentation qui s'appliquent à *la Langue* et ceux qui sont évoqués pour *une langue* précise, l'approche privilégiée par les manuels reste à première vue restreinte puisqu'elle concerne *une* langue – cette dernière pouvant malgré tout être abordée par différentes perspectives.
- Finalement, l'observation de *la Langue* telle qu'elle devient sujet d'enseignement révèle également un trait de représentation qui – lui – est relativement transversal dans les différents programmes et dans le fait que les manuels sont définis pour un public précis: celui qu'une langue **s'apprend par étapes** et **s'évalue**, qu'il existe donc des niveaux ou des stades d'apprentissage, ainsi que des façons de définir et de mesurer ces derniers.

Au-delà de signifier la diversité des représentations possibles, les différents éléments que l'on peut donc retirer de ces deux chapitres soulignent un autre sujet d'importance en ce qu'ils font un écho parfois retentissant à des théories linguistiques que nous avons évoquées dans le chapitre 3. Nous y avons déjà évoqué le fait que linguistes et didacticiens ne forment pas deux mondes hermétiquement clos, mais qu'au contraire, les premiers se sont parfois saisis de problématiques touchant à l'enseignement alors que les seconds sont informés par les théories académiques. Il n'est donc pas surprenant que les différentes représentations de la langue telles qu'elles s'appliquent à la langue "*sujet d'enseignement*" résonnent parfois avec celles que l'on trouve lorsqu'on traite de l'*objet* langue. Plusieurs exemples sont parlants:

- On se souvient par exemple, puisque nous l'avons déjà noté, la priorité donnée dans les travaux du mouvement de la Réforme à la **langue parlée** est dépendante (en tout cas en partie) du travail des phonéticiens qui y ont contribué – le lien entre perspective académique et méthode didactique est donc évident.
- De la même façon, on comprend bien pourquoi les analogies entre la méthode *audio-orale* (et de façon plus générale les activités visant les automatismes) et la représentation behaviouriste de Bloomfield basée sur le *stimulus-réponse* (voir page 71) sont fréquentes, ce dernier ayant même contribué à des projets méthodologiques (voir Germain 1993: 141). Palmer lui-même (1921: 78), bien qu'il ait publié ses *Principles* avant l'ouvrage maître de Bloomfield sur lequel nous nous sommes penchés, mentionne le rôle croissant des psychologues dans l'enseignement des langues.
- Nous avons également déjà noté à plusieurs reprises la portée des ouvrages de l'*Ars Grammatica* de Donatius et l'idée selon laquelle si une langue est décrite (ou enseignée), ce sera d'après les préceptes qui s'appliquent au latin. Ainsi, on retrouve fréquemment des activités (ou même, on l'a vu, des programmes) qui font la part belle à **la Langue comme**

**objet normé** et aux contenus grammaticaux, qui résonnent donc avec ce qui était proposé dans l'Antiquité.

- On ne sera pas étonné non plus de constater que le CECR cite en référence de son chapitre sur les "compétences de l'utilisateur/apprenant" les noms de Searle et d'Austin, les deux philosophes du langage qui présentaient déjà l'objet linguistique par les *actions* qu'il permet (voir page 79), et qu'il mentionne dans son introduction le concept de *compétence communicative* faisant par là un écho aux idées de Hymes (voir page 77), et ce même si leur définition de la notion diffère de celle de l'auteur.
- De plus, et toujours à titre d'exemple, on ne peut pas passer à côté de toutes les mentions qui sont faites au sujet des différences entre les communautés linguistiques et à l'importance de ces distinctions socio-culturelles, qui rappellent les idées mises en avant notamment par les spéculatifs, Humboldt ou les relativistes. Le CECR par exemple mentionne même que "image du monde et langue maternelle se développent en relation l'une à l'autre" (2001: 82) – le concept de "Weltanschauung" de Humboldt n'est donc pas bien loin.
- Pareillement, on a pu entrevoir quelques exemples (surtout dans les programmes des formations gymnasiales) se référant à l'idée que *la Langue* sert à "structurer la pensée", faisant par là (comme Locke) un lien entre l'objet linguistique et les phénomènes intellectuels, dans un sens qui rappelle ce que proposait Whorf au début du XXe siècle.
- Enfin, même si la définition de niveaux et de l'évaluation ne figure pas en tête de liste des domaines traités par les académiciens (surtout ceux qui ne se préoccupent pas de l'enseignement), il est évident que le fait de vouloir **examiner** le niveau d'un apprenant dans une langue amène une caractéristique clé: en effet, la définition de *niveaux* et surtout celle de *test* implique forcément une analyse de réalisations **concrètes** – on ne songerait pas à tester les *connaissances* qu'un apprenant a internalisées ou à évaluer son état cognitif. En d'autres termes, pour reprendre les termes de Saussure, on se basera sur "l'acte individuel" ou, comme le nommerait Chomsky, la "performance" plutôt que la "compétence".<sup>49</sup>

Que les objectifs, plans d'études, programmes, méthodes ou manuels soient en totale adéquation avec certains courants théoriques ou – au contraire - qu'ils mettent en avant des aspects qui en divergent, il paraît essentiel de rappeler ici qu'**autant les travaux théoriques des scientifiques du langage que les travaux pratiques des organes chargés de transformer le savoir "savant" en savoir "à enseigner" offrent de réelles représentations de ce qu'est l'objet de savoir** dont il est question, et que **certaines des caractéristiques qui sont mises en avant par différents courants hier et aujourd'hui sont récurrentes**. Puech l'explique bien:

*Quoi qu'il en soit, la manuélistion des savoirs [...] apparaît bien **au carrefour de plusieurs séries de contraintes, de contextualisations, et d'histoires** : représentation des savoirs en discipline à l'intérieur même des savoirs savants, intégration dans un complexe de connaissances, de pratiques et de finalités à l'école sous le nom de « français » [ou ici: de "langues"]. L'hypothèse que nous avons risquée ici est qu'entre ces deux séries il y a bien **continuum de représentations, même hétérogènes ou décalées, plutôt que rupture**. La manuélistion des savoirs linguistiques n'est sûrement **pas réductible à une dégradation, une perte de substance des connaissances vivantes, mais représente sans doute l'aboutissement d'un processus continu** qui, de l'invention au réinvestissement dans les savoir-faire scolaires, traverse plusieurs types de **contraintes liées à la transmission**. (1998: 29, c'est moi qui souligne)*

---

<sup>49</sup> C'est sans compter le fait que le travail autour de l'évaluation vise à ce que l'un reflète l'autre... mais nous laisserons ce débat à d'autres.

Bien entendu, les champs de l'enseignement des langues et celui de la didactique ne sont en rien des états de fait statiques, et les idées évoluent dans un domaine comme dans l'autre par des approches en phase avec leur temps, qui continueront donc de s'entrecroiser. Il est malgré tout intéressant de constater que certaines de ces représentations semblent "avoir la peau dure" et perdurer au fil du temps, ce qui peut d'ailleurs aller à l'encontre du caractère presque exclusivement dynamique (voir éphémère) qui est parfois assigné aux représentations *sociales*. Ceci ne signifie pas pour autant que la façon dont *la Langue* est définie par tous ces acteurs de la définition des savoirs forme un tout homogène; nous l'avons bien évoqué et les deux chapitres que nous venons de parcourir l'ont – je l'espère – largement illustré. Nous en sommes donc rendus à un constat: les enseignants, qui comme nous l'avons décrit travaillent avec des savoirs qui ont été "prédéfinis" dans les différentes étapes de *transposition didactique*, doivent jongler avec des outils divers qui peuvent, dans le pire des cas, proposer parfois des représentations radicalement divergentes de ce savoir. D'ailleurs, comme le note Kramsch, "teachers know well the variability inherent in the educational context and the impossibility of capturing this variability in any methodical way" (1993: 2).

## 5. Manuel ou enseignant?

C'est naturellement que survient ici le point qui va nous occuper pendant la deuxième partie de ce travail: les représentations des enseignants eux-mêmes. En effet, si on a affaire à un plan d'étude qui préconise une approche, mais qu'on travaille avec un manuel qui en propose une autre, et ce pour préparer à une évaluation qui se fait sur une perspective encore distincte, il est évident que le facteur qui va prendre une importance indéniable sera **l'interprétation personnelle de l'enseignant**, en fonction de ses conceptions propres. Et, quand bien même les programmes ou manuels sont parfois très clairs, cela ne les substitue pas au travail de l'enseignant!

Nous avons en effet souligné au début de ce chapitre le rôle important que jouent les manuels dans les activités d'enseignement. Nous n'avons pourtant pas, au fil des exemples proposés, discuté de la façon dont ces exercices et approches étaient réellement mises en pratique. Cela part d'un constat relativement simple: même si les documents officiels offrent des directives ou des définitions claires sur l'objet de l'enseignement, c'est seulement une fois qu'ils sont interprétés par les enseignants et concrètement mis en pratique qu'ils prennent (ou qu'ils ne prennent pas!) leur réel sens. Or, comme le note Besse, "Il est rare que l'enseignant suive [le manuel] ligne à ligne, il peut en sauter certains exercices, en modifier l'ordre, avoir recours à des procédés qui n'y sont pas prévus, et quand il reprend ceux qui y sont préconisés, **il les met pédagogiquement en œuvre à sa façon, en y engageant sa sensibilité au moins autant que ses connaissances**" (2010: 21). En d'autres termes, "les résultats qu'obtient tel enseignant dans telle classe dépendent au moins autant de **ce qu'il y fait pédagogiquement de sa propre initiative** que du manuel qu'il y utilise avec ses étudiants, fût-il le mieux adapté à son public, et de sa méthode de référence, fût-elle la meilleure ou la plus récente." (*ibid*: 23)

### 5.1 Exemple empirique: Perception du rôle du manuel chez les enseignants de langues étrangères débutant leur formation

Il est donc clair à ce point que le manuel occupe une place de choix dans l'enseignement des langues étrangères, mais que ce qu'il propose ne saurait se substituer aux représentations – autant linguistiques que didactiques ou pédagogiques – de l'enseignant qui l'utilise. Ce relatif paradoxe nous a poussé, dans le petit questionnaire que nous avons soumis aux étudiants débutant leur formation à



l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants entre 2012 et 2014 et que nous avons déjà abordé dans le chapitre 1 (voir page 31 pour une explication plus détaillée de cette enquête) à également examiner la place que ces futurs enseignants accordent aux manuels. L'exemple empirique que nous allons présenter ici nous a permis répondre à la question suivante: **Comment les enseignants débutant leur formation à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE) de Genève se situent-ils par rapport aux manuels d'enseignement?**

Pour cela, dans le même questionnaire que celui qui a déjà été en partie traité dans le premier chapitre, nous avons cherché à examiner leur positionnement sur deux facteurs: l'utilité et la suffisance des manuels. Encore une fois, la méthode servant surtout à proposer rapidement aux étudiants des résultats qui ouvriraient la discussion, ces positionnements se sont fait sur la base d'échelles de Likert basiques qui n'ont pas été traitées de façon poussée:

	Tout à fait d'accord		Pas du tout d'accord	
Tout ce qui doit être enseigné sur la langue cible figure dans le manuel utilisé et les ouvrages de référence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Image 48: Extrait du questionnaire diffusé aux étudiants novices (2)

Les participants se sont donc prononcés sur 6 affirmations touchant aux manuels et aux ressources<sup>50</sup> (parmi d'autres questions sur d'autres facteurs de considération, voir Waltermann & Forel 2014 pour plus de détail):

- 1) *Les manuels et ressources sont de bons éléments pour analyser les erreurs des élèves.*
- 2) *Les manuels et ressources sont un avantage pour bien expliquer le fonctionnement de la langue cible*
- 3) *Les manuels et ressources sont de bons éléments pour se prononcer sur le fait qu'une production d'élève est incorrecte.*
- 4) *Tout ce qui doit être enseigné sur la langue cible figure dans le manuel utilisé et les ouvrages de référence*
- 5) *Si j'ai les règles et les explications sous les yeux, ce n'est pas grave si je ne les maîtrise pas complètement pour bien enseigner.*
- 6) *Les manuels utilisés en classe ne sont pas complets, il y manque du contenu.*

Sans rentrer ici dans trop de débat sur la nature de ce questionnaire (qui pourrait largement être modifié s'il visait à mieux correspondre au présent travail), les résultats proposés par les 99 participants au fil des 3 années sont particulièrement frappants. On voit par exemple qu'ils sont très majoritairement convaincus de **l'utilité** des manuels:

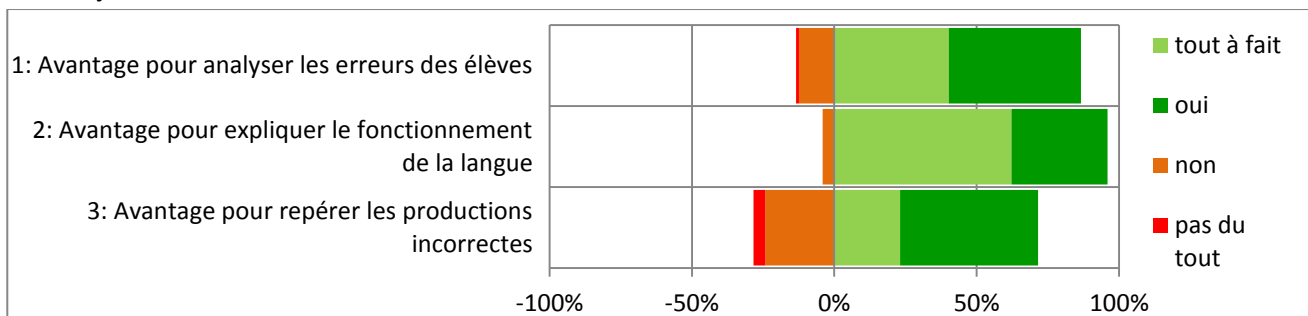


Tableau 3: Enquête auprès des enseignants novices: Proportion des scores sur l'utilité des manuels

<sup>50</sup> Les ressources dans ce travail ont été définies comme les cadres théoriques définissant le savoir, incluant donc p.ex. les grammaires existant pour la langue d'enseignement.

En revanche, ces derniers ne sont absolument pas considérés comme étant **suffisants**<sup>51</sup>:

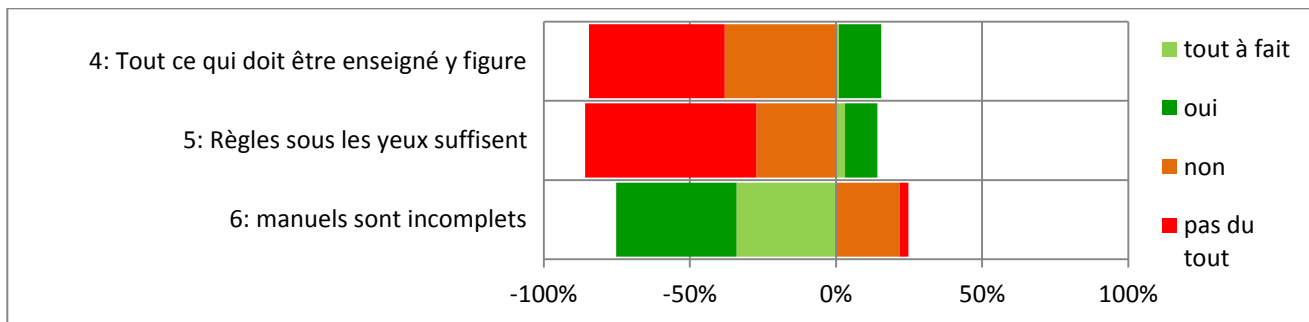


Tableau 4: Enquête auprès des enseignants novices: Proportion des scores sur la suffisance des manuels

Les scores le montrent clairement: Autant les ressources sont perçues comme étant *utiles*, autant elles ne sont (et de loin!) pas *complètes*, ni *suffisantes* pour l'enseignement.

Les discussions qui ont émergé au fur et à mesure des présentations de ces résultats aux différents groupes de participants, même s'il est impossible de les restituer en détail ici, ont également permis de mettre en avant plusieurs éléments intéressants liés à la place du manuel dans l'enseignement:

- En tous les cas, **ce sont les conceptions et les connaissances personnelles de l'enseignant qui, pour les étudiants ayant participé au questionnaire, priment**. Plusieurs d'entre eux ont notamment mentionné qu'ils n'hésitent ou n'hésiteraient pas à changer ce que le manuel préconise pour que l'activité ou la façon d'expliquer leur corresponde. D'ailleurs, les groupes étaient relativement unanimes sur le fait que le manuel n'est en rien *indispensable*: la majorité d'entre eux ont en effet déclaré qu'ils ne seraient pas "perdus" sans manuel, même s'ils lui accordent l'utilité qu'on sait.
- Ils ont cependant mis en lumière une dimension de l'*utilité* qui n'était pas présentée dans le questionnaire, et qui touche à la dimension institutionnelle: le fait d'utiliser un *même* manuel permet, selon ce qu'ont relevé les étudiants, de garantir une forme de **cohérence entre les différents enseignements d'une même école**, ou même comme nous l'avons vu dans le cas du Cycle d'Orientation – d'un même canton ou d'une même région. Le fait d'avoir ainsi un "fil rouge" est un cadre de l'enseignement qui peut donc non seulement être un atout pour l'enseignant mais également à un niveau plus global.
- Même si cette utilité semble ne pas être contestée, plusieurs d'entre les futurs enseignants ont un regard assez critique sur les manuels qu'ils utilisent en termes de contenu, surtout dans les groupes de deuxième année dans lesquels ces résultats ont aussi été discutés: il y aurait fréquemment dans les manuels des manques, un besoin de se fournir auprès d'autres sources ou même d'inventer soi-même certains des contenus, des façons de présenter la langue qui sont "inadéquates" ou encore des éléments superflus – tous ces témoignages soutenant l'idée que dans la pratique, les enseignants **interprètent** ce qu'ils trouvent dans leur manuel au lieu seulement de **l'appliquer**.

Bien évidemment, ces quelques récits n'ont pas la valeur que pourrait prendre une enquête approfondie à ce sujet, qui serait d'ailleurs passionnante à conduire tant les enjeux mêlent indépendance professionnelle, cadre institutionnel, compréhension du plan d'études et sphères

<sup>51</sup> La dernière affirmation étant formulée à la négative ("Les manuels ne sont pas complets"), les scores d'adhésion sont à comprendre comme allant en fait à l'encontre de la suffisance des manuels, d'où la présentation particulière dans le graphique.

représentationnelles. Les résultats de ce petit sondage apportent cependant un éclairage particulier, surtout parce qu'ils émanent d'enseignants que l'on peut qualifier de *novices*, soit entamant leur formation professionnelle, et qu'on constate donc que déjà à l'entame de leur carrière, ils considèrent les manuels comme étant secondaires par rapport aux connaissances ou à l'action de l'enseignant.

On comprend donc à partir de là que le travail de *transposition didactique* qui mène les savoirs de référence à devenir *matière d'enseignement* est, en tout cas dans le contexte qui nous occupe (il n'en va pas de même ailleurs!), uniquement une forme de *cadre* dans lequel l'enseignant évolue, et qu'on ne peut raisonnablement pas traiter des *représentations du savoir disciplinaire* sans accorder une place conséquente aux représentations des enseignants eux-mêmes.

Cet aspect, que nous analyserons dans les deux chapitres à venir, est donc intéressant pour trois raisons:

- Premièrement, comme nous venons de le voir, qu'ils aient (indirectement) pleine latitude ou au contraire que les contraintes avec lesquelles il travaillent (par exemple le plan d'étude en vigueur dans leur établissement, le manuel qu'on leur impose) ne laissent pas de marge de manœuvre, les représentations des enseignants sont incontournables et même primordiales dans la façon dont *la Langue* (ou une *langue précise*) va être présentée aux élèves.
- Ensuite, comme nous l'avons largement discuté dans le premier chapitre en examinant ces facteurs de variation, les parcours de construction du savoir disciplinaire des enseignants, y compris leur propre expérience d'élève, leur formation en linguistique, leur expérience ou leur mode d'apprentissage d'une langue peut avoir mené chez eux à des représentations diverses de ce qu'est une *Langue*, et/ou de ce que sont les différentes langues. Nous pourrions donc, puisque les enseignants seront au cœur de cette seconde partie, enfin revenir sur ces points importants que nous avons laissés de côté depuis de nombreuses pages.
- De plus, ces représentations pourront être analysées par une perspective quelque peu différente de ce que nous avons utilisé jusqu'ici. Alors que les trois derniers chapitres ont concerné principalement des sources documentaires et permis d'observer des *façons dont une langue était et est représentée* dans ces sources, menant par là surtout à un travail de sélection et de présentation des données, on s'intéressera dès maintenant à examiner les représentations *auprès de personnes*. Ces conceptions pourront donc prendre également le statut de *représentations sociales* dans la mesure où elles seront examinées pour des groupes donnés. Même si, comme nous l'avons noté, l'objectif de cette deuxième partie se distingue du champ de la psychologie sociale puisqu'il ne vise pas à examiner les dynamiques de ces groupes mais se concentre sur le contenu représentationnel, il en empruntera dans une large mesure certains préceptes ou procédés méthodologiques.



# DEUXIEME PARTIE

## 1. Introduction – Partie empirique

---

Les considérations mises en avant jusqu'ici dans ce travail ont donc déjà montré une partie de la complexité de définir comment est représenté le savoir disciplinaire des enseignants. Au vu de la diversité des représentations circulant dans les sphères académiques et didactiques, il paraît naturel de se demander quelle est la nature de ces représentations au sein de la communauté enseignante et des facteurs qui la régissent – c'est cette question qui est à l'origine des deux chapitres suivants. Comme expliqué dans quelques paragraphes, nous nous attacherons autant à examiner comment les enseignants se représentent *la Langue*, mais également *les langues*, chacun de ces objets faisant l'objet d'un des deux chapitres à suivre.

Dans la mesure où ces représentations ont été examinées auprès d'un public précis, c'est en grande partie en empruntant ou en se basant sur des processus de recherche de la psychologie sociale que ces investigations ont été menées. Or, comme l'explique Moliner (1996), le processus d'étude des représentations implique plusieurs étapes conceptuelles, qu'il convient donc de définir ici.

## 2. Définition du contexte et de la configuration

---

Premièrement, il importe pour toute recherche sur les représentations, de définir la **situation sociale** dans laquelle l'objet est source de représentation; d'identifier les **protagonistes** qui entrent en ligne de compte dans cette représentation et de **l'objet** qui motive l'interaction entre les protagonistes. Dans ce cas-ci, la recherche examinera le lien – largement décrit auparavant – entre **les enseignants de langues étrangères et leur objet disciplinaire**, en laissant de côté les élèves et l'action enseignante à proprement parler. Encore une fois, ceci ne signifie absolument pas que les enseignants "en action" ne constituent pas une source valide ou intéressante de données, mais même si une analyse par observations (en classe) aurait été particulièrement riche, elle n'aurait pas permis de se concentrer uniquement et facilement sur les représentations en laissant de côté tous les aspects pédagogiques et actionnels propres à un enseignement tel qu'il est vécu dans les classes de l'enseignement public de nos jours. Nous le verrons également par le choix de la méthodologie de recherche utilisée.

### 2.1 Echantillon

Afin de garantir une forme d'homogénéité (autant que faire se peut) dans les groupes en question, et compte tenu des variables que je souhaitais examiner (et qui ont été définies dans le premier chapitre, voir page 40), l'échantillon a été restreint aux **enseignants de langues étrangères de l'enseignement public secondaire du canton de Genève**. Ceci révèle une sélection quelque peu drastique:

- Tout d'abord, pour des raisons autant méthodologiques que pratiques, cette partie empirique ne se concentre que sur les enseignants du **canton de Genève**. Même si on ne pourra pas affirmer qu'il s'agit ici de représentations que l'on pourrait généraliser, il me paraissait important de me focaliser sur une population qui aurait plusieurs caractéristiques relativement homogènes (cadre de travail, conditions d'engagement et, comme nous l'avons vu, de formation,...), qui travaillerait dans le cadre qui a déjà été examiné au fil des chapitres précédents et surtout qui serait accessible pour une récolte de données de façon relativement simple.



- Cependant, seuls les **enseignants du secondaire** ont été pris en compte, et les enseignants de langues étrangères du primaire ont été laissés de côté. Même s'ils ont en effet également un lien avec l'objet linguistique de par leur fonction (certains enseignent les langues étrangères à leurs élèves), le parcours suivi pour être enseignant à l'école primaire, et pour y enseigner une langue étrangère (allemand, anglais), diffère de celui qui nous intéresse ici. En effet, ces enseignants n'ont pas suivi de cursus universitaire dans la langue en question (puisque l'entrée dans la profession d'enseignant primaire requiert un diplôme en Sciences de l'Education, discipline académique spécialisée dans ce domaine), et la seule condition pour avoir un enseignement linguistique à charge est de pouvoir attester d'un niveau B2 dans la langue en question – justificatif qui peut venir d'une école de langues, d'un centre de formation externe, etc. (DIP 2015c: 2). Le parcours linguistique académique fait cependant partie des éléments de construction de savoirs examinés, et qui ne seraient pas pertinents si les enseignants du primaire étaient considérés pour cette recherche.
- Ce ne sont donc que "les enseignants de langues étrangères du canton ayant une formation disciplinaire académique" qui sont concernés. Deux exceptions sont cependant encore à apporter. La première est que j'ai décidé de **ne pas inclure les enseignants de langues anciennes** dans l'échantillon choisi. En effet, aussi "étrangères" qu'elles soient, et malgré la place importante prise autant dans l'histoire de l'enseignement que dans celles des langues (comme nous l'avons déjà évoqué), elles sont à distinguer des autres langues enseignées, non seulement parce qu'elles ne répondent pas aux mêmes objectifs (par exemple au CECR), mais surtout parce qu'elles ne peuvent pas être incluses dans une grande partie des considérations soulevées dans le premier chapitre; aucun enseignant de latin ou de grec ancien n'est par exemple de langue maternelle ou n'a même appris cette langue de façon implicite; rares sont les occasions où ils utilisent cette langue dans un cadre social autant qu'on pourrait le faire pour, par exemple, l'espagnol... en somme, cette langue n'a pas la même nature (ni le même statut) au sein des disciplines linguistiques enseignées dans le cadre scolaire, et au sein des langues que peuvent maîtriser les enseignants.
- De la même façon, on pourrait se demander dans quelle mesure on ne pourrait pas inclure les **enseignants de français** dans l'échantillon choisi. En effet, pour plusieurs des élèves, le français est bel et bien une langue étrangère, particulièrement dans les classes d'accueil (pour enfants récemment immigrés). Nous avons même vu que le PER le mentionne au même titre que d'autres langues... mais deux points viennent très nettement à l'encontre de cette analogie: Tout d'abord, le français est considéré dans les établissements genevois comme la langue de scolarisation, et est donc abordé avec l'idée que la plupart des élèves le maîtrisent déjà de façon implicite. Il n'est donc pas enseigné comme un objet "étranger" aux élèves, et suit ainsi des lignes descriptives et méthodologiques relativement différentes. De plus, la formation des enseignants n'est pas non plus synchronisée entre les groupes de futurs enseignants de français et de langues étrangères, ce qui souligne cette distinction.

Moliner (1996: 166) décrit également dans ses recommandations qu'il faut veiller à ce que le **lien entre le groupe défini et l'objet** puisse réellement mener à une recherche. Il convient notamment de s'assurer que les participants choisis aient une réelle relation avec l'objet étudié (ce qui est bien le cas ici, puisque les enseignants en ont fait l'objet de leur travail quotidien, et échangent leurs idées autant avec leurs collègues qu'avec les élèves de façon très fréquente), et qu'ils ne soient pas soumis à un système **orthodoxe**, c'est-à-dire à une instance supérieure qui régulerait les représentations et

qui ne laisserait donc pas de marge au groupe social pour se forger sa propre conception. Ce point est probablement celui qui peut mener à des questionnements dans le cas présent, surtout au regard de tout ce qui a été discuté dans les précédents chapitres. Comme nous l'avons cependant largement discuté il sera pris pour hypothèse ici qu'un enseignant traite librement avec son objet d'enseignement (et de représentation), ne serait-ce que dans une certaine mesure, et ce même lorsqu'il est soumis à des plans d'étude, des manuels, ou des cadres de référence divers. L'échantillon correspond donc à ces recommandations d'usage.

Le fait de travailler avec un groupe social défini permettait également de pouvoir isoler certains facteurs de variation qui ont été discutés dans le premier chapitre, et qui nous permettront d'en examiner la portée en termes de représentations:

1. **L'expérience dans l'enseignement des participants**
2. **La formation en linguistique des participants**
3. **Le niveau de maîtrise (fonctionnelle) des participants**
4. **Leur mode d'apprentissage/acquisition**

Ces différentes variables, qui seront examinées dans cette partie empirique, sont en effet autant de paramètres différents qui offrent – à priori! – une construction différente de l'objet linguistique chez les enseignants, et qui pourraient donc influencer la façon dont ils se représentent cet objet, ce qui aurait ensuite un impact, nous le supposons, sur leur pratique.

## 2.2 **Objet de représentation**

La définition de l'objet de représentation à traiter soulève elle aussi plusieurs questions. Nous avons en effet déjà à maintes reprises évoqué la distinction entre les traits de représentation généraux touchant à l'objet abstrait de *Langue*, et aux représentations *des langues* particulières – on se souviendra par exemple des arguments évoqués dans le débat sur l'âge de l'enseignement des langues, véhiculant des conceptions telles que "l'anglais, c'est..." ou "l'allemand, c'est..." – ces dernières n'étant pas du même ordre d'idée que des définitions plus générales de l'objet linguistique que l'on a pu, par exemple, voir chez les linguistes ou par certaines méthodologies.

En fait, il paraît impossible de choisir exclusivement l'une de ces deux perspectives sur l'objet disciplinaire que nous traitons, et de laisser de côté l'un ou l'autre des angles de vue que l'on lui accorde. Chacun d'entre eux suscite en effet l'intérêt: autant *la Langue*, objet que l'on peut comme nous l'avons vu représenter par de nombreuses perspectives, que *les langues* qui suscitent, elles, en plus d'une représentation *descriptive* tout une dimension *évaluative* sont des objets de représentation légitimes; nous examinerons donc autant les représentations de **la Langue** que celles **des langues**, séparément.

Ces deux recherches, viseront ainsi à répondre aux **questions de recherche** suivantes:

### **Quelles sont les représentations de *La Langue* chez les enseignants de langues étrangères du canton de Genève?**

- L'expérience dans l'enseignement change-t-elle la teneur de ces représentations?
- L'envergure de la formation en linguistique des enseignants change-t-elle la teneur de ces représentations?
- Le niveau de maîtrise linguistique des participants change-t-il la teneur de ces représentations?

## Quelles sont les représentations *des langues* chez les enseignants de langues étrangères du canton de Genève?

- L'expérience dans l'enseignement d'une langue change-t-elle la teneur de ces représentations?
- La formation en linguistique des participants change-t-elle la teneur de ces représentations?
- Le niveau de maîtrise d'une/des langues change-t-elle la teneur de ces représentations?
- Le mode par lequel les participants ont acquis/appris une/des langues modifie-t-il la teneur de ces représentations?

Sachant que ces questions s'ancrent dans la théorie plus générale des *représentations sociales*, il convient, avant d'entrer dans les dimensions concrètes de ces enquêtes, de distinguer ces deux enquêtes dans le but qu'elles visent. En effet, et nous venons de le mentionner, nous avons déjà souligné dans le chapitre 3 (voir page 49) qu'une représentation se fonde autant sur un volet qu'on pourrait qualifier de *descriptif* ou *illustratif* (information/champ de représentation) qui a pour fonction de proposer une définition structurée de l'objet en question, que sur un volet *évaluatif* (attitudes) qui représente, lui, la position personnelle, le jugement de l'individu sur l'objet. Or, comme le mentionne Moliner (1996: 53), **pas tous les objets de représentation ne se prêtent réellement à une évaluation**. Les objets plutôt abstraits tels que "la psychologie" ou "les transports" sont en effet moins stimulants en termes d'évaluation que ne le seraient, par exemple, un aspect de la psychologie comme "les expériences psychologiques" ou un moyen de transport comme "le 4x4". Or, puisque nous avons justement mis en avant que "*la Langue*" avait une forme de caractéristique abstraite qui la distingue "*des langues*" comme réalisations concrètes, peut-on vraiment imaginer avoir une *attitude positive* ou *négative* face à *la Langue*? Nous partons du principe que non.

Ainsi, alors que les deux aspects (descriptif et évaluatif) seront ainsi traités pour ce qui concerne *les langues* (champ de représentation/information et attitudes), la première recherche, qui concernera la représentation de *la Langue*, se focalisera uniquement sur les représentations descriptives, le but étant toujours dans un premier temps d'examiner le contenu de ces représentations, puis de voir dans quelle mesure ces dernières sont influencées par les facteurs de variation dans les parcours que nous avons mis en évidence.

## 3. Considérations méthodologiques

---

Une fois ces objets définis, et les questions de recherche posées, il reste encore à rechercher le meilleur outil pour faire émerger ces représentations. Le détail des méthodologies utilisées se fera directement en rapport avec les deux enquêtes concernées (même si nous verrons qu'un des dispositifs a été reconduit de la première à la seconde enquête) mais il est important de préciser quelques éléments importants qui ont mené au choix de ces méthodes de recherche:

Tout d'abord, il a déjà été relevé que les observations en classe ne me paraissaient pas constituer un point de départ pertinent, tant les représentations de *la Langue* ou *des langues* s'y retrouvent mélangées à des considérations pédagogiques, psychologiques et relationnelles complexes. De plus, et afin de garder une visée *sociale* à cette récolte de données, il est plus courant (surtout en psychologie sociale) de s'intéresser à une collection plutôt importante de données, ce qui permet notamment une analyse plus fiable des variables, plutôt que de se concentrer, par exemple par des entretiens, sur des cas isolés. Ces derniers permettent cependant (comme sera illustré dans le chapitre 8, voir page 365) une compréhension parfois plus fine des enjeux liés aux trajectoires

individuelles; mais c'est par une analyse plus globale que j'ai décidé de me plonger dans les premières questions de recherche. Dès lors, il paraît évident que c'est surtout sous la forme de **questionnaires** (papier ou en ligne) que les données les plus pertinentes peuvent être récoltées, et que l'analyse devait avoir une composante **quantitative**. Nous y reviendrons.

Au-delà de cela, compte tenu de l'originalité de ce travail et de la multiplicité des représentations possibles, il n'existe pas jusqu'ici d'étude de référence que l'on pourrait réappliquer, ni – et c'est là que se situe le nœud du choix – de réelle *hypothèse à tester*. Certes, l'aspect *évaluatif* est difficilement observable sans échelles, et nous verrons donc que pour cet axe-là l'approche est relativement traditionnelle puisqu'elle se base sur un différenciateur sémantique (voir page 219), et ce même si d'autres méthodologies auraient certainement relevé des éléments tout aussi intéressants. Pour examiner l'aspect descriptif des représentations, en revanche, la problématique est autre: la création de questionnaires d'interview dirigées ou semi-dirigées, tout comme simplement la création de questions trop fermées auraient en effet déjà impliqué de donner plus de poids à certains traits représentationnels plutôt qu'à d'autres, ce que je souhaitais éviter. Afin donc de présupposer le moins possible des réponses des participants et de laisser ces derniers exprimer leurs représentations en n'étant pas dirigés dans leurs réponses (c'est-à-dire sans leur "souffler" les traits de représentation possibles), la solution qui a été retenue est celle de **trouver une méthode qui serait basée sur une question "ouverte"**. Comme nous le verrons dans quelques paragraphes, c'est le choix de l'association lexicale qui a retenu mon attention. Cette dernière permet en effet précisément un traitement sémantique riche et complet, tout en laissant la porte ouverte à des sphères de représentation différentes chez chacun, voire qui n'auraient peut-être pas été prévues.

Le fait de mener les deux volets de cette récolte de données séparément (tout d'abord au sujet de *la Langue* dans un premier temps, en 2012, puis sur *les langues* en 2014) a par ailleurs également permis de solliciter une partie des données dans la première enquête pour la réutiliser dans la seconde.

Ce sont donc ces deux recherches qui seront présentées dans les deux chapitres à venir. Ceux-ci se distingueront de ce que nous avons pu mettre en avant jusqu'ici, principalement parce qu'ils se concentrent sur des démarches empiriques se basant sur des questionnaires et non sur des analyses documentaires. Nous y trouverons donc plus d'explications méthodologiques, et un regard sur les représentations plus analytique (et moins illustratif) que ce qui a été proposé jusque-là.

Afin de rassembler les conclusions et permettre une lecture synthétique, les questions de recherche qui ont été évoquées ci-dessus serviront de fil rouge et seront reprises au fur et à mesure du chapitre. Elles seront **présentées par des encadrés** après chaque analyse et offriront ainsi une vue rapide de l'interprétation des résultats qui sont présentés.

# Chapitre 6: Résultats empiriques – Représentations de *la Langue*

"Examples are always examples of something." (Widdowson 2002: 75)

Ce sixième chapitre est le premier des deux chapitres examinant de plus près quelles sont les représentations du savoir disciplinaire des enseignants du canton de Genève; il traite de leurs représentations de *la Langue*.

Il présente tout d'abord plusieurs aspects méthodologiques, liés notamment au choix d'utiliser *l'association lexicale* comme récolte de données. Nous y trouverons donc les méthodes d'analyses utilisées, notamment une classification par champs lexicaux qui est relativement nouvelle pour ce type de données, mais également une discussion autour de la quantification des variables correspondant aux caractéristiques des parcours de construction des savoirs identifiées dans le chapitre 1.

Après une brève présentation du profil des 160 participants à cette étude, nous examinerons autant les résultats globaux, soit les 2197 concepts produits par tous les participants, que les données triées en fonction des différentes variables, permettant ainsi d'examiner si l'expérience dans l'enseignement, la formation en linguistique ou le *bagage linguistique* (qui sera défini pour illustrer les compétences plurilingues) permettent de déceler des variations dans la façon dont les enseignants se représentent *la Langue*.

# 1. Questions de recherche et préparation du questionnaire – méthodologie

---

La première de ces deux enquêtes, qui concerne les représentations de *la Langue*, est un bon point d'entrée sur les représentations puisqu'elle permet non seulement d'examiner dans quelle mesure les enseignants arrivent à se représenter une forme abstraite de l'objet d'enseignement qu'ils manipulent tous les jours, mais également de réfléchir justement à la nature de ce qu'est réellement – au moins pour eux – *la Langue*, en regard de tout ce qui a déjà été évoqué dans les chapitres précédents. Nous verrons d'ailleurs au fil de cette enquête et de la suivante que de nombreux aspects résonnent avec ce que nous avons pu voir dans les chapitres précédents.

## 1.1 Questions de recherche

Cette enquête devait donc répondre à la question de recherche suivante, que nous avons définie auparavant: **Quelles sont les représentations de la *Langue* chez les enseignants de langues étrangère?**

De façon plus concrète, ce questionnaire a pour objectif de répondre aux questions suivantes :

- L'expérience dans l'enseignement change-t-elle la teneur de ces représentations?
- L'envergure de la formation en linguistique des enseignants change-t-elle la teneur de ces représentations?
- Le bagage linguistique des personnes change-t-il la teneur de ces représentations?

## 1.2 Méthodologie

### 1.2.1 L'association lexicale

Comme expliqué il y a quelques lignes, la méthodologie sélectionnée pour la question principale est l'une des techniques présentée dans la théorie des représentations sociales comme point de départ de recherches sur les représentations, à savoir **l'association lexicale**:

*La plupart des travaux sur les RS débutent souvent par des investigations de type ouvert qui permettent de cerner des univers sémantiques. L'une des techniques les plus couramment utilisées est l'association de mots. (Doise et al. 1992: 26)*

Cette technique, qui remonte à une utilisation dans le domaine de la psychanalyse au début du XXe siècle, est particulièrement intéressante puisqu'elle permet de laisser le choix des possibles ouverts aux groupes de participants toute en permettant de faire émerger des éléments de représentation partagée. Elle est depuis régulièrement utilisée dans l'étude des représentations (voir notamment Di Giacomo 1986, Le Bouedec 1984, Wagner et al. 1999, Kostova & Radynovska 2008, Bovina 2006, Callaghan et al. 2012) ou notamment par DeRosa (1988) qui explique justement que

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

De façon intéressante, la technique de l'association lexicale a également fréquemment été utilisée dans des études de linguistique traitant particulièrement de structuration des schémas cognitifs dans l'acquisition autant de la première langue que d'une langue seconde, et qui sont d'ailleurs excellentement synthétisées dans Fitzpatrick et al. (2007: 5). A la différence de ces recherches,

menées en premier lieu pour investiguer des processus en jeu dans l'acquisition de deux langues sans réellement chercher à examiner les représentations d'un objet précis, ici c'est surtout sur l'*univers sémantique* mentionné par DeRosa qui était en ligne de mire, et ce pour mieux cerner comment les enseignants se représentent *la Langue*. Dans cette enquête, et toujours dans l'idée de garder la porte ouverte à un maximum de réponses possibles, j'ai d'ailleurs choisi de soumettre les participants à un test d'**association lexicale continue libre**<sup>52</sup>, soit de leur permettre d'évoquer autant de concepts qu'ils le souhaitent, et de n'importe quel type.

Les réponses ainsi produites sont ensuite classées en ce que l'on appelle des **dictionnaires**, soit **une collection des données d'un groupe de participants (voire d'un ou de tous les participants)**, qui peuvent ensuite être comparés entre eux. Il est d'ailleurs important de mentionner ici que j'ai décidé d'aborder le traitement de ces données avec un angle radicalement différent de l'approche purement statistique que j'ai pu observer dans les articles ci-dessus (voir notamment ceux évoqués dans Doise et al. 1992). En effet, alors que ces derniers traitent les dictionnaires par une approche uniquement quantitative, cherchant en premier lieu à réunir les dictionnaires de plusieurs mots-stimulus liés, ou de travailler les fréquences avec des analyses multidimensionnelles par exemple, j'ai choisi de m'attacher davantage au contenu des productions des participants et à la valeur sémantique de ces productions plutôt qu'à des comparaisons uniquement statistiques. Il n'est absolument pas question ici de discréditer une méthodologie issue d'une longue tradition, qui a d'ailleurs également été utilisée dans la mesure de mes capacités, mais plutôt d'en emprunter les fondamentaux en les couplant avec une analyse tendant plus vers une compréhension approfondie (et donc aussi plus qualitative) des images véhiculées. Nous y reviendrons dans quelques paragraphes.

### 1.2.2 Choix du stimulus

Le premier élément sur lequel il a fallu se prononcer dans la mise sur pied de cette enquête est cependant le facteur du choix du stimulus. La grande majorité des exemples de recherche évoqués jusqu'ici décident de soumettre les participants à des associations sur plusieurs termes proches de l'objet examiné (DeRosa 2003: 85 cite l'exemple des stimuli "Nation", "Limites", "Etats Membres EC" pour la représentation de la "Communauté Européenne"), allant de deux ou trois jusqu'à neuf chez De Giacomo (1986), et ce afin de susciter un "réseau d'associations" (*ibid*). Pour ma part, encore une fois pour ne pas présupposer de ce qui devait être plus ou moins lié à *la Langue*, j'ai décidé de n'utiliser comme stimulus que **le terme pour lequel la représentation est examinée**, soit ici "*la Langue*". Même si cette perspective produit des résultats peut-être moins riches qu'en cherchant à apporter plusieurs facettes à l'objet de représentation et/ou que le recours à des ensembles de réponses normées aurait peut-être apporté un peu d'objectivité à cela (voir notamment Postman & Keppel 1970, traitant des différents ensembles de *Word Association Norms*), il n'aurait pas permis de réellement extraire les représentations directes des participants. Cette méthodologie a mené aux questions concrètes de recherche suivantes:

#### Quelles sont les représentations de *la Langue* chez les enseignants de langues étrangères?

- Quels concepts sont le plus fréquemment associés au terme de « *la Langue* » chez les enseignants de langue étrangère et comment ces associations sont-elles structurées?

---

<sup>52</sup> Un test d'association lexicale peut être *discret* ou *continu*, selon si on accepte un seul ou plusieurs mots en réponse à chaque stimulus. Il peut également être *contrôlé* ou *libre*, en fonction d'une éventuelle restriction posée par le chercheur – un test d'*association lexicale contrôlée* impliquera par exemple que le participant ne fournisse que des adjectifs, ou des verbes, alors que rien n'est prescrit dans une *association libre*.



- L'expérience dans l'enseignement a-t-elle de l'influence sur la teneur de ces concepts associés ?
- L'envergure de la formation en linguistique des enseignants a-t-elle de l'influence sur la teneur de ces concepts associés ?
- Le niveau de maîtrise des personnes a-t-elle de l'influence sur la teneur de ces concepts associés ?

### 1.2.3 Méthodes d'analyse

Une fois les dictionnaires constitués, plusieurs outils s'offrent au chercheur pour l'analyse. Les suivants ont été retenus – ou développés – pour répondre au mieux à ces questions.

#### 1.2.3.1 Traitement des données brutes

Tout d'abord, et cela crée une première distinction faite avec les méthodes d'investigation "traditionnelles", les données brutes, soit l'ensemble des concepts évoqués, ont été "nettoyées", mais ce uniquement de façon superficielle, et ce afin d'altérer au minimum le sens de ces concepts. Encore une fois, même s'il est important de pouvoir traiter les données de la façon la plus synthétique possible (et ainsi tenter de limiter le nombre de termes différents à traiter), j'ai décidé de ne faire qu'un traitement fonctionnel des dictionnaires, c'est-à-dire de ne pas toucher aux caractéristiques sémantiques des concepts mais de ne "nettoyer" que ce qui relevait du grammatical (p.ex. singulier/pluriel si pertinent, féminin/masculin, suppression de déterminants...). Un exemple de ce *nettoyage* se trouve dans l'Annexe 1.

#### 1.2.3.2 Fréquences, statistiques descriptives

Une fois les dictionnaires établis sous leur forme "propre", il devient possible de faire quelques analyses statistiques de base: les fréquences d'apparition des termes, la proportion de cette fréquence par le nombre de participants, le nombre moyen de termes par participant, mais aussi la taille des dictionnaires ou encore la proportion de mots différents sur l'ensemble des termes.

#### 1.2.3.3 Co-occurrences, indice de Jaccard

L'analyse de ces dictionnaires peut également se faire en examinant les relations entre les différents concepts qui ont été produits: Deux d'entre eux sont-ils systématiquement associés? Existe-t-il un cheminement de représentation menant les participants qui évoquent un terme à en évoquer un autre?

Cette sorte de questions peut notamment trouver réponse par l'analyse des co-occurrences, appelée également l'indice de Jaccard, qui examine en fonction du nombre de participants ayant cité deux termes ainsi que l'un ou l'autre de ces deux, la cooccurrence de deux concepts:

**Indice de Jaccard:** Soient  $A$  et  $B$  deux termes évoqués,  $N(A)$  le nombre d'occurrences du terme  $A$ ,  $N(B)$  le nombre d'occurrences du terme  $B$ ,  $N(A \cap B)$  le nombre de cooccurrences des termes  $A$  et  $B$  (nombre de personnes ayant cité les deux) et  $N(A \cup B)$  le nombre de personnes ayant cité  $A$  ou  $B$ :

$$J(A, B) = \frac{N(A \cap B)}{N(A \cup B)} = \frac{N(A \cap B)}{N(A) + N(B) - N(A \cap B)}$$

Cet indice varie entre 0 et 1. Plus il s'approche de 1, plus les termes sont liés.

Cet indice, symétrique, ne permet cependant pas de rendre compte de prédominances quelque peu plus subtiles d'un terme sur un autre, ou, comme on pourrait le dire, de concepts *qui en évoquent* d'autres de façon plus unilatérale. Ce calcul correspond en fait à la détermination des **occurrences conditionnelles**:

**Occurrences conditionnelles:** Soient  $A$  et  $B$  deux termes évoqués,  $N(A)$  le nombre d'occurrences du terme  $A$  (nombre de personnes ayant cité  $A$ ),  $N(A \cap B)$  le nombre de personnes ayant cité les deux (nombre de cooccurrences des termes  $A$  et  $B$ ), et  $N(B|A)$  la proportion des personnes ayant cité  $A$  qui ont aussi cité  $B$ :

$$N(B|A) = \frac{N(A \cap B)}{N(A)}$$

Ce résultat est donc asymétrique entre  $A$  et  $B$ . (la proportion de participants ayant cité  $A$  qui ont aussi cité  $B$  n'est pas égale au nombre de participants ayant cité  $B$  qui ont aussi cité  $A$ ) et varie entre 0 et 100% (0 et 1.0).

#### 1.2.3.4 Classification des concepts en champs lexicaux

En-dehors de ces quelques outils statistiques, la principale analyse qui a été effectuée est cependant la **catégorisation lexicale des mots** issus de cette recherche. Cette classification devait non seulement contribuer à répondre à la question de recherche principale, mais permettre un raffinement de la compréhension de ces données par un axe sémantique. Il s'agit par là d'une approche relativement innovante.

Pour cela, la tâche a été de classifier tous les éléments évoqués par les participants en *catégories*. Ces catégories s'apparentent fortement à des **champs lexicaux**, puisqu'il s'agit bel et bien de lier entre eux "un ensemble de termes lexicaux entretenant entre eux certaines relations sémantiques" (selon la définition de Fuchs 2007), raison pour laquelle je me permets parfois d'utiliser un terme ou un autre (et m'en tiendrai à ces deux afin d'éviter de tomber dans des débats lexicographiques mêlant les notions de champs conceptuels, lexicaux et sémantiques). La classification utilisée pour catégoriser les productions des participants devait permettre de dessiner les **traits sémantiques des représentations évoquées** et également de comprendre la **structuration des informations propres à chaque groupe d'individus**, touchant donc autant aux questions d'*information* que de *champ de représentation* de Moscovici (voir page 49 pour la discussion).

Cette méthode d'analyse consistant à examiner non pas uniquement la fréquence des termes bruts mais la **nature** des concepts évoqués dans une tâche d'association lexicale n'est d'ailleurs pas nouvelle (voir notamment UNESCO 1995, Muller 1998, Araujo E Sá et Schmid 2008...), mais elle **s'éloigne quelque peu des façons de faire plus systématiques que l'on peut trouver dans le domaine de la psychologie sociale**. En effet, puisqu'elle fonde une analyse sur une interprétation des données elles-mêmes, plutôt que d'interpréter les analyses de données (je l'accorde, la nuance est subtile...), on peut lui reprocher de n'être pas assez systématique et de laisser une place trop importante à la subjectivité et aux représentations mêmes des chercheurs plutôt que de faire reposer les conclusions sur des faits objectivement analysés tels qu'ils peuvent être suivant les méthodes traditionnelles relevant plus souvent du quantitatif. Il est vrai que cette démarche témoigne d'une perspective presque qualitative, laissant de la place à ce qui peut émerger des données, et servant plus à faire ressortir les représentations à partir des données plutôt qu'à tester des hypothèses prédéfinies. Le choix de cette approche s'est cependant révélé pertinent et justifié à plusieurs égards:

Tout d'abord, la tâche d'association lexicale libre telle que je l'ai utilisée est une forme de récolte de données ouverte qui donne lieu à des **résultats très hétérogènes**. Comme nous le verrons, sur les presque 2200 termes évoqués, plus de **860** étaient des **concepts différents**. Des résultats aussi nombreux et dissemblables sont souvent considérés comme étant **difficiles à traiter** dans une analyse quantitative et "peu stables" (voir notamment les conclusions de Rosenberg et Sedlack 1972). N'étant moi-même de loin pas aussi familière avec les analyses quantitatives que ces chercheurs et les autres mentionnés, il ne me semblait pas opportun pour ce travail de me lancer

dans des méthodes d'investigation trop complexes ou qui ne me paraîtraient pas pouvoir fournir des résultats satisfaisants.

Par ailleurs, dans la plupart des recherches utilisant cette approche, le travail "en amont" effectué en vue d'une analyse quantitative (telle qu'une analyse factorielle, ou hiérarchique) consiste souvent à **regrouper les items semblables** (lexèmes, pluriels/singuliers, formes féminines/masculines, comme je l'ai fait plus haut), voire à procéder à de réels regroupement sémantiques (associant par exemple des termes sémantiquement liés). De Giacomo (1986), Le Bouedec (1984), ou plus récemment Callaghan et al. (2012) ou encore Moloney et al. (2014) ont tous eu recours à ces outils de simplification, de systématisation des données. Même s'il me semble d'un certain côté en effet intéressant de ne considérer que les traits sémantiques sur lesquels les participants se rejoignent le plus et de réduire par analogie le nombre de données à traiter, cette façon de faire me semble laisser de côté un volet entier et pourtant très intéressant de ce qui est évoqué. En effet, un participant qui pour le mot "langue", évoque "l'entente" n'évoque pas forcément le fait, par exemple, "d'entendre". De même, un participant qui pense au mot "étranger" – adjectif ou nom – pour une langue ne pense pas forcément de la même façon que celui qui associe celui d'"étrangère". Le fait que **plusieurs mots sont polysémiques et font parfois référence, pour les participants, à des représentations diverses de la Langue** (ou de tout objet de représentation, cela étant dit) se retrouve à mon sens perdu au fil des simplifications et empêche de prendre en compte que même si toute représentation se centre autour d'une composante sociale, elle n'en est pas moins variable d'un individu à l'autre, aspect qui se retrouve à mon avis perdu en n'interprétant chaque terme évoqué que d'une seule façon. Nous aurons l'occasion de rediscuter de cette marge interprétative dans le chapitre 8 (voir page 369).

De plus, les recherches plus traditionnelles se concentrent en général pour les analyses non seulement sur les concepts sous leur forme "nettoyée", regroupée par lexèmes par exemple, mais souvent uniquement sur les **éléments les plus souvent cités**, ne considérant que ceux qui dépassent ce que Sarrica et Wachelke définissent comme le "cut-off point for the evocation rank criterion" (2010: 320) – et encore cette limite n'est pas systématiquement définie. Cette façon de couper dans les données, qui selon les auteurs cités se concentre sur la composante "sociale", partagée, de la représentation, permet peut-être d'aller plus rapidement au cœur du problème mais elle laisse encore une fois de côté l'apport sémantique des concepts, même idiosyncratiques, qui sont évoqués. Le fait que les éléments qui ne sont cités qu'une fois par l'un ou l'autre des participants sont souvent exclus des interprétations peut peut-être en effet mettre en évidence les éléments centraux en laissant la part individuelle liée à l'expérience personnelle des participants de côté, mais il a été pris pour hypothèse ici que ces éléments isolés ne sont parfois pas dénués de sens (et ce, même s'ils ne sont cités qu'une fois!) et qu'ils peuvent aussi contribuer à une analyse sémantique plus globale. Prenons un exemple: si, en réponse au stimulus "soleil", le participant A a cité – entre autres – "crème", le participant B "douleur", le participant C "bobo" et le participant D "brûler", et qu'ils sont les seuls à avoir produit ces mots-là au milieu de termes plus fréquents tels que "plage", "vacances" ou "été", peut-on réellement se permettre de ne pas en tenir compte? Ne pourrait-on pas dégager un trait de représentation de ces productions pourtant particulières? On remarque en effet assez vite que tous font référence aux problèmes médicaux posés par l'exposition au soleil, mais cette interprétation ne pourrait se faire sur une base numérique, la proportion de chacun de ces mots étant trop faible par rapport aux autres.

Le fait de grouper les termes produits en fonction de champs lexicaux – y compris les moins fréquemment cités – et de comparer ensuite ces catégories est donc pour moi une façon de pouvoir

tenir compte de cette variété et de considérer également les éléments peu cités tout en analysant des productions de groupes de participants.

#### **1.2.3.4.1 Définition des champs lexicaux**

L'une des parties fastidieuses de ce travail a dans un premier temps été de définir les différents champs lexicaux dans lesquels les concepts pouvaient être classifiés, puis de procéder à la classification elle-même. Comme tout codage de données qualitatives, plusieurs critères s'appliquent à la définition de ces catégories (voir Berelson 1952):

- un critère d'**homogénéité**, visant à ce que les catégories "regroupe[nt] les idées des enquêtés en éléments de signification semblables et ne fonctionne que sur une seule dimension" (Andreani & Conchon 2005: 4)
- un critère d'**exhaustivité** faisant en sorte que les catégories prévues couvrent un maximum des termes produits
- un critère d'**objectivité** que j'aurai l'occasion de détailler plus tard, qui vise à faire en sorte que le codage soient le moins possible liées à une subjectivité du chercheur.
- un critère de **pertinence** qui pousse à faire en sorte que chaque terme soit adéquatement classé, ce qui est rendu possible par une discussion du groupe de travail.

A ces critères s'ajoute souvent celui de l'**exclusivité** qui définit que chaque item doit être codé dans une et une seule catégorie. Même si cette option simplifie probablement le travail d'analyse, elle tombe selon moi exactement dans le biais d'homogénéisation que je mentionnais ci-dessus. Il ne me paraît en effet pas concevable, surtout dans une tâche d'association lexicale qui vise à examiner des représentations individuelles et qui doit pouvoir rendre compte d'une diversité, de partir du principe que tous les mots n'ont qu'une et une seule signification, et ne peuvent être classés que dans un et un seul champ lexical. Laisser l'option d'attribuer un même concept à plusieurs champs lexicaux me paraissait donc bien plus adéquat, et me permettait d'ailleurs (comme nous le verrons plus tard) de mesurer non seulement les productions des participants mais également les similitudes (ou dissimilitudes) entre les champs lexicaux eux-mêmes, ce qui s'est révélé être fascinant.

Les catégories ont finalement été définies non seulement en fonction des questions de recherche et des domaines que ces derniers mettent en avant, mais également suite à une première observation du dictionnaire global produit par les participants et des premières analyses de fréquences, aussi en regard de tout ce que nous avons parcouru jusqu'ici. Ceci me permettait, comme le soulignent également De Pietro et al. dans le rapport de l'UNESCO (1995: 11), de ne pas me baser uniquement sur mes propres représentations mais également sur celles des participants. Même si dans leur enquête, les chercheurs de l'UNESCO ont défini leurs champs lexicaux au cours de leur phase pilote, j'ai pour ma part préféré concentrer la phase de test – menée sur un panel de 12 enseignants de français – uniquement sur les aspects techniques plutôt que sur la définition même de ces champs, que je voulais au plus proche des productions réelles des participants de l'enquête "finale".

#### **1.2.3.4.2 Catégorisation des éléments**

Une fois ces champs définis, il reste dans la tâche de classification le plus gros du travail – celui de catégorisation des différents items. Pour cela, et ce afin d'essayer d'avoir le plus d'objectivité possible, un groupe de travail a été constitué. Chacun des quatre membres avait donc pour tâche, pour chacun des termes, de définir s'il pouvait faire partie d'un des champs lexicaux définis ou non.

Ces catégorisations pouvaient ensuite mener à la formation des catégories:

- Si les quatre membres du groupe ont attribué un mot à une catégorie, le lien lexical a été considéré comme "fort" et le mot placé dans la catégorie.
- Si trois des quatre membres du groupe ont attribué un mot à une catégorie, le lien lexical a été considéré comme "bon" et le mot placé dans la catégorie.
- Si deux des quatre membres du groupe ont jugé un terme comme appartenant à une catégorie, le lien a été considéré comme "discutable", et la décision reportée.
- Si aucun ou un seul membre sur les quatre a déterminé qu'un terme devait faire partie d'une certaine catégorie, le rapport était considéré comme "faible" et le terme n'a pas été attribué à la catégorie.

Afin d'optimiser la classification, une réunion de tous les membres du groupe de travail après la classification individuelle a permis de parcourir chacun des termes et des catégories ayant été attribués par deux des quatre membres, ainsi que de faire émerger plusieurs attributions "systématiques" (par exemple celle de regrouper dans la catégorisation les adjectifs, ou les noms de pays). Cette réunion a été l'occasion non seulement de se prononcer sur l'attribution finale (ou non) du concept ou du mot évoqué à l'une ou l'autre des catégories, mais aussi de faire émerger les interprétations diverses qui pouvaient surgir à l'évocation d'un concept ou d'un autre.

Encore une fois, cette façon de procéder s'éloigne quelque peu des analyses quantitatives dont il est souvent question dans des analyses lexicales, puisqu'elle implique – à plusieurs stades et de façon plus ou moins forte – les jugements du chercheur ou d'un groupe de chercheurs dans l'interprétation des résultats. L'analyse par champs lexicaux n'offre donc pas des résultats aussi rigoureux que pourraient le faire des analyses plus proches d'une quantification stricte données, mais compte tenu des biais évoqués plus haut et des apports possibles d'une telle perspective, il m'a paru intéressant d'aborder les concepts produits sous cet angle, sans pour autant sous-estimer les améliorations que l'on pourrait y apporter.

### 1.2.3.5 *Indice d'Ellegard*

Un autre outil couramment utilisé dans l'analyse d'associations lexicales est l'indice d'Ellegard (voir notamment Doise et al. 1992). Cet indice vise à comparer deux dictionnaires (par exemple ceux constitués par l'ensemble des termes produits sur deux mots stimulus différents, ou, dans notre cas, par deux champs lexicaux ou deux groupes de participants différents), et à déterminer leur similitude en comparant (en somme) la proportion de mots communs à deux dictionnaires:

**Indice d'Ellegard:** Soit  $N_c$  le nombre de mots communs,  $N_1$  le nombre de mots du premier dictionnaire et  $N_2$  le nombre de mots du second, alors :

$$r_n = \frac{N_c}{\sqrt{N_1 \times N_2}}$$

→  $r_n$  varie entre 0 et 1. Plus  $r_n$  est élevé, plus les dictionnaires sont semblables.

### 1.2.3.6 *Recouplement proportionnel des dictionnaires*

Comme les occurrences conditionnelles sont le pendant unilatéral des indices de Jaccard (symétriques), il est également possible de déterminer en divisant le nombre de mots communs à

deux dictionnaires par la taille de l'un des champs lexicaux quelle *proportion* de ce champ se retrouve dans l'autre et d'ainsi dégager des similitudes:

**Recouplement proportionnel entre deux dictionnaires:** Soit  $N_c$  le nombre de mots communs aux dictionnaires 1 et 2 et  $N_1$  le nombre de mots du dictionnaire 1, alors :

$$\text{proportion } (1 \rightarrow 2) = \frac{N_c}{N_1}$$

La proportion varie entre 0 et 100%. Plus elle est élevée, plus le contenu du dictionnaire 1 se retrouve dans le dictionnaire 2. Cette proportion est donc asymétrique entre les dictionnaires 1 et 2.

### 1.2.3.7 Corrélations

Les catégories ainsi obtenues ont d'ailleurs permis un aspect du traitement des données qui se rapproche à nouveau du quantitatif. Outre le fait de pouvoir comparer les champs lexicaux entre eux et d'ainsi commencer à saisir la complexité des champs représentationnels, il a en effet ensuite été possible d'examiner la **proportion des mots** d'un dictionnaire précis (= les termes produits par un sous-groupe de participants) **qui se situe dans l'un ou l'autre de ces champs lexicaux**, ainsi que de les comparer: les enseignants de deux groupes ont-ils cité la même proportion de termes liés, par exemple, au plurilinguisme? Accordent-ils la même importance aux aspects écrits et oraux de *la Langue*? Nous aurons l'occasion de revenir sur ces questions précises d'ici quelques pages.

Il est important de noter ici que je ne soutiens pas un traitement quantitatif trop important de ces données issues de la classification. Tout d'abord, comme déjà discuté, la catégorisation des différents éléments est une étape quelque peu délicate du processus qui mériterait d'être rediscutée, et qui fait de ces champs lexicaux des données très intéressantes, mais pas forcément absolument solides statistiquement parlant. De plus, comme expliqué plus haut, un mot peut tout à fait appartenir à deux catégories et – comme nous le verrons par l'analyse des indices d'Ellegard comparant ces champs lexicaux – deux champs lexicaux peuvent donc être très similaires. Pour prendre un exemple, on pourrait par exemple imaginer que le champ lexical de *l'enseignement* est très proche du champ lexical de *l'apprentissage*... Par conséquent, la plupart des mesures statistiques comparant les champs lexicaux entre eux doivent être prises avec énormément de précaution.

On peut cependant facilement se pencher sur les corrélations entre champ lexicaux : un participant ayant cité plus de concepts d'un champ lexical a-t-il proportionnellement cité plus de concepts d'un autre champ? Ce calcul est traditionnellement effectué à l'aide d'un **coefficient de corrélation**, qui mesure le lien statistique (et bilatéral) entre deux variables en fonction de l'homogénéité proportionnelle des données de ces deux variables. Dans le cas de données avec une distribution particulière (non normale), ce qui, comme nous le verrons, s'est avéré courant avec ce type de classification, il est cependant d'usage commun de ne pas utiliser le coefficient de corrélation de Pearson mais de se baser sur un **coefficient de corrélation de rangs** (*Rho* de Spearman) qui ne se base pas sur les scores absolus mais sur les différences de rang, et permet donc une forme de normalisation des données individuelles:

**Corrélations de rang (Rho de Spearman):** Soient  $x_i$  et  $y_i$  les rangs parmi tous les participants de la production d'un participant dans deux champs lexicaux  $x$  et  $y$  donnés,  $d_i$  la distance entre ces deux rangs et  $n$  le nombre total de données, on obtient :

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Le coefficient varie entre -1 et +1. Plus sa valeur absolue se rapproche de 1, plus la liaison est forte.

Les précautions ne s'arrêtent cependant pas là; il faut en effet tenir compte de la similitude entre deux champs lexicaux avant d'examiner ces corrélations. Par exemple, deux catégories peuvent être, comme nous l'avons vu il y a quelques lignes, assez similaires selon l'indice d'Ellegard (avec un indice  $r_n$  élevé). Une personne qui citerait un mot dans l'une de ces catégories aura donc *de facto* plus de chances de citer un mot dans l'autre, puisqu'un même terme a de plus grandes probabilités d'appartenir aux deux champs.

Ceci montre bien la difficulté d'utiliser les outils statistiques courants avec les résultats de cette classification. Heureusement, dans le cas d'analyses absolument bilatérales, les différentes analyses permettaient de pondérer ce qui devait l'être. J'ai donc décidé de **pondérer les coefficients** de corrélation par la force de l'indice d'Ellegard, pour que les corrélations fortes entre deux champs lexicaux qui étaient en fait très similaires s'en retrouvent amoindries et qu'au contraire, les corrélations moyennes entre deux champs lexicaux très distincts soient mises en avant. Les indices d'Ellegard étant toujours situés entre 0 et 1, il s'agit dans le cas de corrélations simples positives de donner un poids supérieur aux indices de similitudes faibles (donc proches de 0) et de minimiser celui des similitudes fortes (proches de 1) – alors que l'inverse s'applique aux corrélations négatives, pour lesquels la force de la similitude augmente au contraire l'importance du lien. La pondération choisie consiste donc à **multiplier chaque coefficient de corrélation entre deux catégories par la différence entre 1 et l'indice d'Ellegard entre ces deux mêmes catégories (pour les corrélations positives) et par la somme entre 1 et l'indice d'Ellegard (pour les corrélations négatives)**. La formule est donc:

**Corrélations pondérées:** Soient  $A$  et  $B$  deux catégories distinctes,  $\rho(A,B)$  le coefficient de corrélation de rangs de Spearman entre ces deux catégories et  $r_n(A,B)$  l'indice de Ellegard entre les deux catégories :

Pour les corrélations positives:

$$r_{\text{pondéré}}(A, B) = \rho(A, B)(1 - r_n(A, B))$$

Pour les corrélations négatives:

$$r_{\text{pondéré}}(A, B) = \rho(A, B)(1 + r_n(A, B))$$

Le coefficient varie entre -1 et +1. Plus sa valeur absolue se rapproche de 1, plus la liaison est forte. Cette pondération peut également être effectuée sur des corrélations standards (Pearson) (voir page 225)

Cette pondération offre – nous le verrons – des résultats tout à fait intéressants, même s'il devient beaucoup plus compliqué d'en estimer le seuil de signification que dans un coefficient de corrélation standardisé. La possibilité d'inclure ce travail de classification dans des démarches plus quantitatives n'est réellement pas vaine, même si elle mériterait certainement que l'on s'y penche afin de la rendre plus solide. L'idée de pouvoir partir du sens véhiculé par le contenu des dictionnaires me semblait cependant être une opportunité à ne pas négliger.

### 1.2.3.8 Comparaison par groupes de participants

Une grande partie de ce travail, et qui a été largement discutée dans les premiers chapitres, s'attelle à la différence des traits de parcours individuels. Il fallait dès lors trouver une façon de pouvoir répondre aux questions de recherche et de trouver une façon d'analyser en quoi différentes variables (par exemple, l'expérience ou la formation en linguistique) peuvent influencer les représentations.

D'un côté, il a été important de bien définir les variables en jeu, ce qui sera expliqué d'ici quelques lignes; d'un autre, il a également fallu trouver une façon de concilier ces variables avec la méthodologie choisie, soit l'association lexicale, ainsi qu'avec le traitement de données prévu, notamment la classification, surtout sachant que, comme nous venons de le voir, les résultats de ces catégorisations se prêtent assez mal à des analyses statistiques plus traditionnelles (régressions, p.ex.).



Ceci a pu être résolu en traitant les variables non pas comme des traits exclusivement individuels, mais comme des facteurs permettant de constituer des **groupes**, correspondants à chacun des facteurs que je souhaite examiner. Par exemple, au lieu de ne constituer les années d'expérience que comme une variable continue, j'ai décidé de former des groupes "High" et "Low" correspondant d'un côté aux participants ayant le **plus** d'expérience, et de l'autre ceux en ayant le **moins** (en fonction d'un percentile défini sur l'étendue des valeurs trouvées). Ceci a deux avantages. Tout d'abord, les productions des participants, mêmes réparties différemment, continuent à être prises dans un *ensemble* de productions et non comme des associations uniquement idiosyncratiques. Nous traitons donc des représentations "des enseignants ayant beaucoup d'expérience", plutôt que sur les représentations du participant "x" en soi. De plus, alors qu'en général, les analyses cherchent à représenter des valeurs centrales, le fait de constituer des groupes aux "extrêmes" d'un spectre de possibilités permet de justement avoir le maximum de discrimination, permettant d'avoir deux dictionnaires produits par deux groupes de participants ayant un trait caractéristique radicalement opposé. Enfin, il existe dans ce cadre la possibilité de former des groupes contenant **le même nombre de participants**, ce qui rend les comparaisons (par exemples en termes de tailles de dictionnaires, etc..) d'autant plus intéressantes et permet, par exemple, le calculer l'*indice d'originalité* décrit ci-dessous mais comporte aussi certaines limites. Nous y reviendrons.

Cette façon de procéder requiert par contre également de bien réfléchir l'équilibre entre significativité des données et seuil de discrimination des groupes. En effet, si on décide de prendre les 50% des participants ayant (pour reprendre notre exemple) le plus d'années d'expérience d'un côté, et les autres 50% de l'autre, nous aurons probablement un nombre suffisant de données pour effectuer la comparaison et considérer le dictionnaire comme une production de groupe, mais il y aura finalement peu de différence entre les deux "extrêmes" pourtant recherchés. Au contraire, si on ne prend que les 5 participants à chacun des extrêmes du spectre, on a effectivement des valeurs moyennes dans le groupe très distantes, mais le risque de se baser sur des productions très personnelles et de perdre l'avantage des productions partagées augmente de façon considérable. Selon le nombre de participants à l'enquête et la distribution des données selon les différentes variables, le regroupement des participants peut donc fortement varier, mais il est en tout cas recommandable de s'assurer autant de la représentativité des dictionnaires (suffisamment de participants) que de la discrimination des groupes (percentiles concernés).

#### 1.2.3.8.1 *Indice d'originalité*

Cet indice est calculé en **divisant le nombre de mots différents dans un dictionnaire par le nombre de participants** et sert à mesurer "l'apport original moyen" par participant. Ce calcul simple mais efficace a déjà utilisé dans le rapport de l'UNESCO (UNESCO 1995) et peut **aider à distinguer la variété des représentations produites dans différents groupes**, et ainsi mettre en avant la force des représentations communes: Plus l'indice d'originalité est élevé, moins les concepts évoqués se retrouvent chez les participants. Relativement peu utile dans des groupes de taille différente (puisque'un plus grand groupe offre moins de chances d'être original, ce qui rend la comparaison risquée), il est un bon indicateur de la comparaison de la diversité des représentations dans deux groupes de taille égale.

***Indice d'originalité:*** Soit  $N_d$  le nombre de mots différents dans un dictionnaire et  $N$  le nombre de participants à partir desquels le dictionnaire est constitué:

$$\text{Indice d'originalité} = \frac{N_d}{N}$$

## 1.3 Délimitation et quantification des variables

Afin de procéder à ces regroupements, il est également fondamental de se pencher sur la nature de ces variables et sur leurs composantes. Qu'est-ce que cela signifie d'avoir de "l'expérience dans l'enseignement"? Comment définir une "personne qui maîtrise bien des langues", ou au contraire, qui les "maîtrise peu"? Par quelles données concrètes peut-on retrouver ces facteurs? Toutes ces questions ont dû être réfléchies avant l'enquête, notamment puisqu'il a fallu les quantifier afin de pouvoir opérer les regroupements selon les réponses données.

Les variables concernées ici sont, pour rappel: l'expérience dans l'enseignement, la formation en linguistique et la maîtrise linguistique. Le mode d'apprentissage d'acquisition d'une langue, quoique important dans la deuxième enquête, n'est pas particulièrement pertinent ici tant il ne peut se rapporter à l'objet abstrait (*la Langue*) qui est investigué.

### 1.3.1 Expérience dans l'enseignement

L'une des tâches les plus complexes de ces réflexions a été de définir des variables permettant d'évaluer *l'expérience dans l'enseignement*. Dans son introduction, Tsui relève adéquatement la difficulté d'établir des critères objectifs pour l'évaluation de l'expertise d'un enseignant, par contraste avec les enseignants novices qui sont facilement reconnaissables: "The identification of expert teachers is more problematic" (2003: 4). Finalement, ce sont deux facteurs principaux qu'elle met en avant (et qu'elle utilise lorsqu'elle sélectionne des enseignants novices et expérimentés pour une étude de cas): le **nombre d'années d'expérience** et les **recommandations administratives** ou distinctions positives: "the more frequently used criteria are years of teaching experience and recommendation by school administrators" (*ibid*: 5). Le phénomène des recommandations étant cependant relativement peu courant dans le système de l'enseignement public genevois, je n'ai retenu des propositions de Tsui que les années d'expérience comme facteur de base, en gardant à l'esprit qu'il représentait une condition nécessaire, mais non suffisante, à déterminer l'expérience d'un enseignant.

Ce facteur à lui seul ne couvre en effet pas toutes les dynamiques permettant à un enseignant d'acquérir de l'expérience. J'ai donc souhaité déterminer plusieurs autres éléments liés à la construction de l'expertise, gardant toujours la perspective du rapport entretenu par les enseignants avec la matière et *la Langue* de façon générale. L'idée était donc d'évaluer les occasions qu'ont eues les participants de se pencher sur leur discipline avec une perspective réflexive et d'éventuellement remettre en question leur(s) représentation(s) de cette dernière.

#### 1.3.1.1 Quantification de la variable

Mon choix s'est finalement porté sur l'analyse des facteurs suivants :

- **Années d'expérience**
- **Degrés (tranches d'âge) ou contextes dans lesquelles l'enseignant a exercé:**

Les participants devaient indiquer ici à quels publics ils avaient eu affaire dans leur carrière (enfants, adolescents, jeunes adultes, adultes, en fonction des degrés standards de l'enseignement genevois), et également indiquer s'ils avaient enseigné dans un autre contexte (enseignement dans un autre pays, ou éventuellement dans d'autres disciplines). En effet, même si les élèves eux-mêmes changent régulièrement, c'est surtout le fait de changer de degré ou de public cible qui va donner l'occasion à un enseignant de se pencher sur de nouveaux contenus, de travailler avec un nouveau *plan d'études* ou, plus généralement, de remettre en question ses conceptions. Il convient ici de spécifier que pour des raisons évidentes d'accessibilité et d'effort demandé aux participants, il m'était impossible de

détailler toutes les différentes filières et tous les degrés du système scolaire genevois ; j'ai donc choisi de répartir le « panorama des classes » par âges et non par filières, tout en étant bien consciente des écueils de ce choix.

Ce bloc a été agrémenté également par le nombre **d'occupations d'un poste à visée méthodologique** (conception de curriculums, de manuels...); il me semblait en effet important de prendre en compte les éventuelles expériences des enseignants qui seraient détachées du travail régulier en classe. La responsabilité dans des projets didactiques, de conceptions de manuels, d'accompagnement d'enseignants, etc. relève en effet d'un travail nécessitant lui aussi de manipuler la matière linguistique, à un niveau toutefois différent.

- **Nombre de manuels/méthodes éprouvées**

Par ce facteur, il me semblait important d'examiner à quel point les participants ont pu confronter leur vision de *la Langue* à celle qui se retrouve dans différents manuels. Même s'il est impossible, comme nous l'avons vu, de stigmatiser un manuel comme ne véhiculant qu'une seule image de *la Langue*, il est évident qu'un enseignant qui aura travaillé avec de nombreux manuels aura d'autant plus été forcé de prendre position par rapport à *la Langue* telle qu'elle y est présentée, et d'éventuellement affiner sa propre représentation de la matière présentée.

### 1.3.2 Formation générale en linguistique

Le second facteur qui me semblait important à traiter dans mon travail était celui de la formation en linguistique des participants. Comme déjà amplement discuté dans le premier chapitre de ce travail, la notion même du "savoir" des enseignants lorsqu'on parle de langues étrangères diffère de celle qui pourrait caractériser les connaissances des enseignants d'autres matières. Le débat sur l'importance de l'enseignant locuteur natif en regard des connaissances déclaratives et procédurales, ou du Knowledge *about* language / Knowledge *of* language a permis de mettre en évidence l'importance pour les enseignants d'une étude approfondie des systèmes linguistiques de la langue cible (de réelles *connaissances*) plutôt que d'un "simple" apprentissage visant une *compétence fonctionnelle* pratique.

Heureusement, le contexte universitaire genevois prévoit des enseignements de linguistique dans les plans d'étude du Bachelor de tous les enseignements de langue et littérature<sup>53</sup>, ce qui comme nous l'avons vu signifie qu'à ce jour, les enseignants débutant leur formation sont pour la plupart supposés avoir suivi un enseignement d'introduction à la linguistique puisqu'un diplôme universitaire est requis pour entrer dans l'enseignement. De plus, le département de linguistique de l'Université de Genève lui-même met en avant le lien fort entre l'étude de la linguistique et l'enseignement: "l'enseignement des langues, public ou privé, est l'un des débouchés naturels de la formation en linguistique" (Université de Genève 2013).

#### 1.3.2.1 Quantification de la variable

Partant du principe que la formation en linguistique était un facteur de variation possible et pertinent, il me paraissait important d'examiner les réponses des participants en fonction de cette dernière. J'ai donc dans un premier temps demandé aux participants d'indiquer le **nombre de cours** qu'ils se souvenaient avoir suivi et traitant de la linguistique ainsi que les éventuels **travaux de recherche** qu'ils auraient pu écrire dans le domaine (et qui ont été comptabilisés comme des cours).

---

<sup>53</sup> Ceux-ci se situent malgré tout plus ou moins loin d'un enseignement général de "linguistique" à proprement parler.

Plusieurs considérations m'ont néanmoins poussée à ne pas me contenter de cette indication pourtant factuelle. En effet, un *cours* de linguistique peut avoir différentes pondérations horaires et différentes quantités de contenu. De plus, un enseignement suivi au niveau universitaire peut avoir une portée à long terme très différente en fonction du poids qu'il prend dans l'ensemble des études d'une personne, ainsi que selon la motivation de l'étudiant, son engagement dans son apprentissage et – *ipso facto* – de sa réussite au cours. J'ai donc choisi de demander aux participants, en plus de l'indication factuelle du nombre de cours suivis, de m'indiquer quelle **proportion** de leurs études était dédiée à la linguistique, sur une échelle entre "aucune", "une bonne partie" ou "l'intégralité".

Ces deux variables ont d'abord été comparées, puis agrégées (additionnées) pour déterminer lesquels des participants avaient une formation en linguistique plus importante (que ce soit en proportion ou en quantité) que d'autres en additionnant les deux facteurs. Dans l'addition des deux éléments, en cas d'égalité, c'est le nombre de cours qui a été privilégié puisqu'il s'agit d'un élément plus factuel.

### 1.3.3 Niveau de maîtrise fonctionnelle: Bagage linguistique

La dernière des variables à traiter pour ce travail a été celle représentant la maîtrise pratique d'une ou de plusieurs langues, que j'appellerai "bagage linguistique". En effet, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, il est évident que le niveau de maîtrise (et il s'agit bien là de *compétences fonctionnelles*) dans une langue est un élément clé dans la définition d'un enseignant ayant de "bonnes connaissances disciplinaires", mais qu'au-delà du niveau indiqué dans une langue en particulier, on peut aussi considérer les compétences linguistiques dans leur ensemble comme un élément biographique d'un enseignant, élément qui ne serait donc pas lié à sa représentation d'une langue en particulier mais constituerait un aspect particulièrement pertinent dans la perception de *la Langue* comme objet abstrait. Il me paraissait donc nécessaire d'examiner si les enseignants disposant d'un répertoire linguistique riche (composé de plusieurs langues maîtrisées) évoquaient une conception différente de *la Langue* que les enseignants dont ce bagage serait moins fourni.

Plusieurs questions se sont posées autour de cette variable, et qui ont dû être résolues à différentes étapes de la création et de l'analyse de cette recherche.

#### 1.3.3.1 Que veut dire la "maîtrise d'une langue"?

Comme il a déjà été décrit à de maintes reprises dans ce travail, la notion même de "maîtriser" une langue offre souvent plusieurs interprétations; nous n'allons pas relancer le débat du premier chapitre. Le but de mon projet étant cependant ici d'explorer aussi les influences de plusieurs aspects de la compétence fonctionnelle des enseignants; ce choix ne résolvait cependant pas complètement l'épineuse question de la définition de la "maîtrise" pratique, également liée aux représentations qui se retrouvent à partir du moment où on définit la *mesurabilité* d'une langue (voir page 104): Sur quels critères objectifs se baser pour estimer qu'une langue est maîtrisée ou non?

Faute de présenter moi-même une définition de ces niveaux, et afin d'utiliser malgré les défauts possibles un cadre standardisé, je me suis basée sur les niveaux du CECR, que nous avons déjà évoqués dans le chapitre 4. Pour chacune des composantes qu'il détaille, mais également pour la maîtrise globale, le CECR définit en effet **6 niveaux fondamentaux de maîtrise**, regroupant par ce système les apprenants en *utilisateurs élémentaires* (A1, A2), *utilisateurs indépendants* (B1, B2) et *utilisateurs expérimentés* (C1, C2). C'est donc en fonction de cette échelle que la maîtrise dans les différentes langues a été estimée.

### 1.3.3.2 *Comment évaluer la maîtrise?*

L'évaluation des compétences fonctionnelles reste, malgré la disponibilité de descripteurs et de niveaux, un processus compliqué ayant donné lieu à de nombreuses réflexions fondamentales ou méthodologiques, nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre 4 (voir page 107). Il n'était cependant pas possible en temps et en énergie de soumettre les participants (volontaires!) à une batterie d'exams ou à des tests complets me permettant de juger de façon objective de leurs compétences linguistiques, ni même de ne baser ces niveaux que sur des tests reconnus – et ce surtout dans plusieurs langues. La solution que j'ai choisie est donc celle de l'**auto-évaluation des participants**. A l'aide des descripteurs qui leur étaient fournis, les participants ont donc du indiquer, pour chacune des langues qu'ils estiment posséder dans leur répertoire linguistique, à quel niveau ils jugent la maîtriser. Toujours pour des raisons de praticité et de gain de temps, j'ai préféré ne pas séparer ces jugements entre les différents domaines de compétences (écrire, parler, comprendre...) mais de leur demander une évaluation globale.

### 1.3.3.3 *Que faire de la langue maternelle?*

Dans l'idée de ne pas stigmatiser les savoirs, j'ai décidé de ne pas séparer la langue maternelle du reste des langues à indiquer, et ce suivant deux principes. Premièrement, cette dernière fait partie au même titre que les autres langues d'un répertoire plurilingue, et même si elle sert de base dans le reste des apprentissages, la compétence plurilingue finale d'un individu n'est pas forcément conditionnée par la nature de cette langue maternelle. De plus, le fait qu'une langue soit sa langue maternelle n'implique pas forcément que celle-ci serait maîtrisée à un degré fonctionnel forcément plus élevé que d'autres langues faisant partie du répertoire de la personne. Quelqu'un qui a utilisé sa langue maternelle dans son enfance mais qui ne l'a pas pratiquée depuis des années considère peut-être la langue qu'il exerce au quotidien comme prenant plus d'importance et ne pourrait pas forcément prétendre maîtriser sa langue maternelle au niveau le plus avancé.

### 1.3.3.4 *Que peut-on définir comme langue?*

Cette question est extrêmement vaste mais se traduit ici dans le traitement à accorder aux dialectes qui pouvaient être évoqués par les participants comme "langues maîtrisées". La notion même de *langue* telle qu'élément distinct faisant partie d'une compétence plurilingue se traduit en fait selon le CECR par la nécessité de l'utiliser à des fins de communication efficace:

*Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de [sa compétence communicative] pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. (2001: 11)*

Par cette définition, j'ai estimé que les participants qui ont indiqué différents dialectes d'une même langue l'ont fait parce que, précisément, ces deux variations ont une place et des cadres d'utilisation différents pour eux, et qu'il convenait donc de les considérer comme deux *codes*, deux langues à part. A l'inverse, des personnes qui se basent sur leur connaissance d'une variété d'une langue pour éventuellement communiquer dans un contexte dans lequel un autre dialecte est utilisé et ne l'auraient donc pas indiqué ne lui confèrent vraisemblablement pas la place d'une *langue* à proprement parler.

### 1.3.3.5 *Quantification de la variable et pondération des différents éléments*

Afin de déterminer le bagage linguistique des participants, j'avais donc deux informations à ma disposition: le nombre et la nature des langues faisant partie de leur répertoire, ainsi que le niveau

auquel ils déclarent maîtriser chacune d'entre elles. Ces deux points ont en effet de l'importance dans l'estimation globale de cette "compétence plurilingue" comme facteur de variation des représentations.

On pourrait dans un premier temps imaginer que le bagage linguistique d'un participant correspondrait en réalité à la somme des langues qu'il maîtrise. Cependant, la "maîtrise" d'une langue peut prendre des degrés divers, et une langue peut donc prendre plus ou moins de place dans la richesse du répertoire d'un individu. Effectivement, comme nous l'indique également le CECR, le processus de la construction de ce répertoire est dynamique et évolue au fil des apprentissages.

*Toute **connaissance nouvelle** ne vient pas seulement s'adjoindre à des connaissances préexistantes mais, d'une part, dépend pour son intégration de la nature, de la richesse et de la structuration de ces dernières et, d'autre part, contribue comme en retour à les modifier et à les restructurer, ne serait-ce que localement. (2001: 16, c'est moi qui souligne)*

Il convenait donc également d'inclure d'une façon ou d'une autre le niveau de maîtrise dans le calcul du bagage linguistique des participants. Pour ce faire, le processus de base que j'ai utilisé est de convertir numériquement les échelles de compétences (C2 correspondait à un niveau 6, C1 à 5, B2 à 4, etc..) et d'**ajouter** la somme de tous ces niveaux au nombre de langues maîtrisées. Selon ce principe, une personne maîtrisant une langue au niveau C2, une au niveau C1 et une au niveau B2 ((6+5+4)+3=18) aurait donc eu à ce stade le même bagage linguistique que quelqu'un qui maîtriserait une langue au niveau C2, deux au niveau B1 et une au niveau A2 ((6+3+3+2)+4=18). Un aspect important se retrouvait cependant négligé dans ce procédé: en effet, l'apport en terme de "représentation" d'une langue n'est probablement pas le même chez une personne qui atteint tout juste le niveau A1 dans une langue qu'elle apprend (et dans laquelle elle a acquis les connaissances pratiques lui permettant d'utiliser la langue "à titre personnel", dans des "interactions simples" et au niveau "le plus élémentaire") (*ibid*: 32) que chez un apprenant qui atteint des niveaux plus élevés impliquant des connaissances plus étendues et une richesse avérée de la langue. Le CECR lui-même reconnaît cette distinction entre les niveaux élémentaires et intermédiaires, et définit une limite très claire en termes de conscience au niveau B2:

*Le Niveau B2 correspond à un niveau intermédiaire, à la même distance au-dessus de B1 (Niveau seuil) que A2 (Niveau intermédiaire et de survie-Waystage) est au-dessous. Il vise à rendre compte des spécifications du Niveau avancé ou utilisateur indépendant (Vantage). D'après le dictionnaire de traduction anglais-français de Robert et Collins, "vantage" signifie: avantage, supériorité. [...]. La métaphore est que, après avoir lentement mais sûrement progressé sur le plateau intermédiaire, **l'apprenant découvre qu'il est arrivé quelque part, qu'il voit les choses différemment et qu'il a acquis une nouvelle perspective**. Il semble que ce concept soit largement confirmé par les descripteurs de ce niveau-ci. Ils marquent une **coupure importante avec ce qui précède**. [...] [Un] point de convergence porte sur un nouveau **degré de conscience de la langue**. (2001: 33, c'est moi qui souligne)*

Ainsi, afin de marquer cette distinction également dans mon calcul, j'ai décidé d'attribuer plus de valeur aux langues maîtrisées au niveau B2 ou au-delà. Cette "supériorité" étant déjà intrinsèque dans le calcul des niveaux, j'ai choisi de la marquer dans le nombre de langues maîtrisées, en comptabilisant deux fois dans le nombre de langues évoquées les langues "fortement" maîtrisées pour ainsi arriver au calcul suivant:

**Bagage linguistique:** Soit  $N(\text{Langues} \geq B2)$  le nombre de langues indiquées comme étant maîtrisées au niveau B2 ou au-delà.  $N(\text{Langues} < B2)$  le nombre de langues indiquées comme étant maîtrisées au-dessous du niveau B2, et le "niveau" une valeur codable de 1 à 6:

$$\text{Bagage} = 2 * N(\text{Langues} \geq B2) + N(\text{Langues} < B2) + \sum \text{niveaux}$$

Si nous reprenons nos exemples de participants fictifs qui obtenaient un "score" de 18 auparavant, celui maîtrisant une langue au niveau C2, une au niveau C1 et une au niveau B2 obtiendrait ainsi avec ce nouveau calcul un total de 21 ((3\*2)+(6+5+4)) et celui qui indiquerait maîtriser une langue au niveau C2, une au niveau B1 et deux au niveau A2 obtiendrait 19 ((1\*2)+(3\*1)+(6+3+3+2)). Les résultats ne sont ainsi peut-être pas extrêmement différents, mais permettent néanmoins d'affiner le tri des participants sur ce critère. C'est donc en fonction de ce score représentant ce que nous nommerons par la suite le **bagage linguistique** que les participants ayant de "grandes" compétences en langues étrangères et ceux ayant des compétences "faibles" ont été sélectionnés. En cas d'égalité dans le score, c'est le nombre de langues qui était cependant privilégié.

## 1.4 Elaboration du questionnaire

L'indication de tous ces éléments liés aux variables biographiques était en fin de compte la partie la plus conséquente de ce questionnaire, la section contenant les données à proprement parler se concentrant uniquement sur la tâche d'association lexicale. On peut également voir sur l'exemple du questionnaire présenté ci-après que les participants ont eu à effectuer une seconde tâche – celle d'énoncer des adjectifs qu'ils pourraient utiliser pour caractériser *une langue*. Cette tâche a été, comme je l'ai évoqué au début du chapitre, utilisée pour l'élaboration du deuxième volet d'enquête sur *les langues* (voir chapitre 7) et ne sera donc pas traitée dans les analyses à suivre.

Finalement, le questionnaire ainsi utilisé était présenté sur quatre pages qui ont été soumises en version papier aux participants. Le choix de ce mode de passation est principalement venu du fait qu'il me paraissait important que, dans leur tâche d'association lexicale, les participants aient un "espace libre" et ne soient donc pas restreints par des champs informatiques à remplir qui présupposeraient donc une forme de classement des données qu'il me semblait préférable d'éviter. Les participants à l'enquête, tous volontaires, ont été contactés soit par le biais des formations dispensés dans le cadre de l'IUFE (étudiants, formateurs de terrain, membres du corps enseignant) ou par des contacts au sein du corps enseignant du canton. Les réunions des représentants de discipline (RDs) du Cycle d'Orientations (Secondaire I) du canton et qui se rencontrent plusieurs fois dans l'année, ont entre autre permis de présenter le projet à ces derniers et de leur demander de diffuser le questionnaire auprès de leurs collègues. Des contacts privés ont également permis de transmettre le questionnaire auprès de collègues dans les établissements du Secondaire II (Filières Gymnasiales, Générales et Professionnelles). Les questionnaires ont donc été transmis dans de nombreux établissements du canton, et ont été retournés soit par courrier, et se présentaient de la façon suivante:



### Association libre de mots : la langue

- 1) A partir de l'idée de « la langue », indiquez **tous les mots qui vous viennent à l'esprit**, le plus **spontanément** possible. Il n'y a aucune réponse juste ou fausse. Vous pouvez utiliser toutes les catégories de mots, et il n'y a pas de restriction dans le nombre de mots qui vous sont demandés.  
Vous disposez de **cinq minutes** pour effectuer cette tâche, et ne devez pas interagir avec les autres participants pour la compléter.



- 2) En pensant à différentes langues, et toujours sans interagir avec vos voisins, inscrivez ici les 10 premiers **adjectifs** qui vous viennent à l'esprit que vous pourriez utiliser pour **caractériser une langue**. (*Cette tâche est indépendante de la précédente, il est donc possible que certains mots surviennent dans vos deux productions*) :

« *Cette langue est...*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Image 49: Extrait du questionnaire (1)

## Questionnaire Informations complémentaires

Vous êtes :  un homme  une femme

Votre âge : \_\_\_\_\_ ans

A l'aide de l'échelle de compétences éditée par le Conseil de l'Europe (sur la première page), indiquez quelle(s) langue(s) vous maîtrisez, et avec quel degré d'aisance. Indiquez-les toutes, y compris le français.

Langue	Niveau C2	Niveau C1	Niveau B2	Niveau B1	Niveau A2	Niveau A1
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 1. Formation

1a. Quel(s) titre(s) ou diplôme(s) universitaires (ou équivalents, p.ex. HES) détenez-vous ?

Formation	Lieu/Institution	Discipline	Année
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

1b. Dans le cadre de toutes vos formations, combien de cours vous rappelez-vous avoir suivis dans le domaine de la linguistique, soit l'étude des différents domaines de la langue (syntaxe, phonologie, morphologie, sémantique...)?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Aucun                          | <input type="checkbox"/> Quatre ou cinq cours différents |
| <input type="checkbox"/> Un seul cours                  | <input type="checkbox"/> Six ou sept cours différents    |
| <input type="checkbox"/> Deux ou trois cours différents | <input type="checkbox"/> Huit cours différents ou plus   |

Avez-vous déjà effectué un travail de recherche élaboré (p.ex un mémoire) portant sur la linguistique :  non  oui → sur quel sujet et à quel niveau (licence, master...)?

1c. Selon vous, quelle proportion de vos études avait comme objet la linguistique ?

- |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Aucune                   | Très peu                 | Une petite partie        | Une bonne partie         | La majeure partie        | L'intégralité            |

Image 50: Extrait du questionnaire (2) <sup>54</sup>

<sup>54</sup> Le point 1a montré ici servait principalement à examiner dans quelle mesure les conditions actuelles d'engagement se retrouvent dans la population enseignante mais ne sera pas traité ici.

## 2. Formation en didactique des langues

**2a.** Avez-vous déjà accompli une ou des **formations en didactique** des langues ? (Etudes Pédagogiques, HEP, IUFE, CELTA, Grûnes Diplom ...)  non  en cours  oui

Si **oui** ou « **en cours** », Précisez-en la nature :

Formation/Diplôme	Lieu/Institution	Discipline	Année
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

## 3. Enseignement

**3a.** depuis combien de temps enseignez-vous une/des langues? \_\_\_\_\_ ans  
(Si :

**3b.** Quelle(s) langue(s) enseignez-vous ou avez-vous enseigné? (Soulignez-en une ou plusieurs si vous estimez qu'elles sont principales)

\_\_\_\_\_

**3c.** Cochez ici les **degrés** dans lesquels vous avez déjà enseigné une/des langue(s):

Primaire :	Secondaire 1 :	Secondaire 2 :	Adultes
<input type="checkbox"/> ≤ 8 ans	<input type="checkbox"/> 9 <sup>e</sup> Harmos	<input type="checkbox"/> 1 <sup>e</sup>	<input type="checkbox"/> Niv. débutant (-> A2)
<input type="checkbox"/> 8-10 ans	<input type="checkbox"/> 10 <sup>e</sup> Harmos	<input type="checkbox"/> 2 <sup>e</sup>	<input type="checkbox"/> Niv. intermédiaire (-> B2)
<input type="checkbox"/> 10-12 ans	<input type="checkbox"/> 11 <sup>e</sup> Harmos	<input type="checkbox"/> 3 <sup>e</sup>	<input type="checkbox"/> Niv. confirmé (-> C1-2)
		<input type="checkbox"/> 4 <sup>e</sup> (= Maturité, Bac)	

**3d.** Avez-vous déjà enseigné les langues dans un **autre contexte** (un autre pays, dans d'autres disciplines?)  non  oui, précisez :

**3e.** Au cours de votre carrière, combien de **manuels**, de **méthodes** différent(e)s d'enseignement de la langue avez-vous déjà éprouvés ?

un seul  deux ou trois  quatre ou cinq  six ou sept  huit ou plus

**3f.** Quelle **proportion** de votre enseignement jusqu'ici a été dédiée à des aspects « linguistiques », comme la grammaire, la conjugaison ou la phonétique par exemple (par opposition aux contenus d'analyse littéraire ou purement culturels):

Nullé Très forte  
(je n'ai jamais enseigné des contenus « linguistiques ») (je n'ai enseigné que des contenus « linguistiques »)

**3g.** Avez-vous déjà occupé / occupez-vous un poste portant sur des réflexions **méthodologiques** en langues (conception de manuel, de curriculum, ...) ?  non  oui, précisez :

Image 51: Extrait du questionnaire (3)<sup>55</sup>

<sup>55</sup> Comme on le verra, certaines questions biographiques ont été posées pour des informations distinctes, mais ne seront pas traitées ici.

## 2. Profil des participants

### 2.1 Données démographiques

Au total, **160** personnes ont complété ce questionnaire. Chaque questionnaire a été numéroté et donc traité anonymement dès la saisie des données sous forme numérique.

**Age:** Entre **23** et **75** ans (Moyenne ( $\mu$ ) = 39.2 ans, Ecart-type ( $\sigma$ ) = 11.82 ans)

**Sexe:** 128 femmes (**80%**), 31 hommes (**19.4%**), 1 sans indication.

**Langues d'enseignement:** Parmi les participants, 103 (**64.4%**) ont indiqué enseigner l'anglais, 78 (**48.8%**) l'allemand, 15 (**9.4%**) l'italien, 19 (**11.6%**) l'espagnol, et 9 (**5.6%**) d'autres langues. En outre, 57 (**35.6%**) enseignent également le français (ou le Français Langue Etrangère).

#### 2.1.1 Expérience dans l'enseignement:

**Nombre d'années d'enseignement:** Les participants à cette enquête enseignent en moyenne depuis 12 ans ( $\sigma = 10.9$ ). Les plus novices n'enseignent que depuis l'année en cours (0), et les plus chevronnés depuis 40 ans. Il faut noter ici que la distribution des effectifs est très fortement asymétrique et que les participants relativement novices étaient beaucoup plus nombreux que leurs collègues expérimentés à participer à l'enquête.

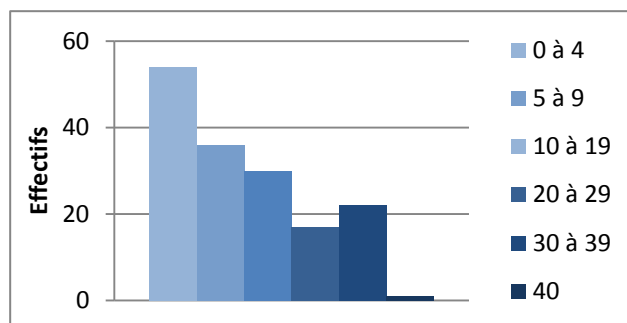


Figure 2: Effectifs par dizaines d'années d'enseignement

**Contextes d'enseignement:** 19 participants (**11.8%**) indiquent enseigner ou avoir enseigné à des enfants (moins de 11 ans), 119 (**74%**) au niveau du Cycle d'Orientation (11-15 ans), 94 (**58%**) au Post-obligatoire (15-18 ans), 43 (**26.8%**) à des adultes et 13 (**8.1%**) dans d'autres contextes éducatifs.

En moyenne, les participants ont ainsi travaillé ou **travaillent auprès de 1 à 16 contextes ou publics différents** ( $\mu=5.7$ ,  $\sigma=2.82$ ). Seuls 42 (**26.5%**) n'ont travaillé que dans **un** ordre d'enseignement, dont 13 au post-obligatoire. Il est donc intéressant de constater que les enseignants de langues étrangères genevois sont pour la majorité particulièrement **polyvalents**, puisque près des trois quarts d'entre eux ont indiqué avoir travaillé ou travailler auprès d'au moins deux tranches d'âge différentes. 16 (**10%**) d'entre eux ont par ailleurs indiqué avoir occupé des postes à visée méthodologique ou de formation, qui ont été ajoutés au nombre de contextes.

#### Nombre de manuels/méthodes éprouvés:

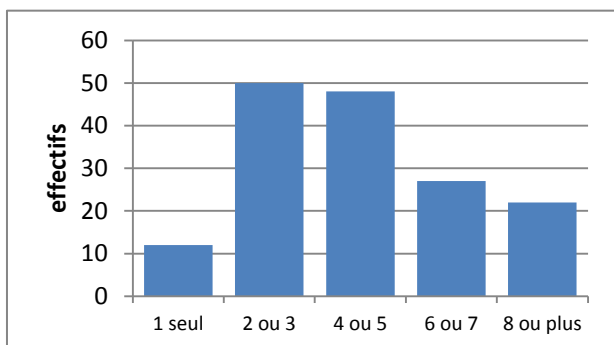


Figure 3: Effectifs par nombre de manuels/méthodes éprouvés.

Parmi les choix possibles (un seul / deux ou trois / quatre ou cinq / six ou sept / huit ou plus), les participants ont indiqué en majorité "deux ou trois" ou "quatre ou cinq". Un participant n'a pas donné d'indication. La moyenne, si on interprète les données numériquement, est à 4.08 manuels ( $\sigma = 2.21$ ) éprouvés.

Il est d'ailleurs intéressant de se demander dans quelle mesure le nombre de manuels – tout comme

le nombre de contextes d'ailleurs – sont liés entre eux, et/ou avec le nombre d'années d'enseignements. Le fait que quelqu'un enseigne depuis longtemps va-t-il de pair avec le fait que cette personne ait enseigné dans de nombreux contextes? Le fait que l'on ait enseigné dans de nombreux contextes est-il lié au nombre de méthodes que l'on a éprouvées?

Si on vérifie la corrélation entre ces variables (ici, nous avons utilisé le coefficient de corrélation

Coefficient de corrélation (Pearson)	Années	Nb de contextes	Nb de manuels
<b>Années</b>	1.000	0.369*	0.443*
<b>Nb de contextes</b>	0.369*	1.000	0.514*
<b>Nb de manuels</b>	0.443*	0.514*	1.000

Tableau 5: Corrélations entre années d'expérience, nombre de manuels et nombre de contextes (\* $p < 0.001$ )

standard puisqu'hormis pour les années d'expérience les distributions sont quasi-normales), on peut voir qu'elles sont en effet significativement liées: Une personne qui enseigne depuis de nombreuses années a tendance à avoir travaillé dans plus de contextes, et

surtout avec plus de manuels différents. Le nombre de méthodes est d'ailleurs celle de ces variables qui est la plus liée aux deux autres ( $r = 0.448$  et  $0.507$ ,  $p < 0.001$ ). Il faudra donc – partant de ce principe – rester vigilant dans l'interprétation de résultats reposant ces trois "sous-variables" liés à l'enseignement, en n'oubliant pas qu'elles ne peuvent pas être réellement considérées comme totalement indépendantes. L'examen de chacune d'entre elles séparément permettra cependant de voir si certaines tendances ressortent de la distinction que l'on peut en faire.

### 2.1.2 Formation en linguistique:

**Nombre de cours suivis:** Les participants ont indiqué avoir suivi **entre 0 et 8** cours de linguistique au cours de leurs études ( $\mu = 4.3$ ,  $\sigma = 12.5$ ). Ils ont en outre indiqué avoir effectué jusqu'à **2** travaux de recherche conséquents, qui ont été ajouté au total des cours.

**Proportion des études dédiée à la linguistique:** Les participants ont indiqué que la linguistique avait pris des proportions variables dans leurs études, allant de "rien" (0) à "l'intégralité" (5) ( $\mu = 2.4$ ,  $\sigma = 0.9$ ). Les participants qui ont répondu "rien" (0) ou "une toute petite partie (1) représentent 15% de l'échantillon total alors que ceux qui ont indiqué "la majeure partie" ou "l'intégralité" sont 16 (soit 10%).

De façon surprenante, certains participants ont indiqué que la linguistique représentait "une petite partie" de leurs études alors qu'ils avaient suivi 8 cours ou plus, chiffre qui chez la plupart des autres participants représentait en général "une bonne partie" voire "la majeure partie". A l'inverse, un participant n'ayant suivi aucun cours dans le domaine de la linguistique a indiqué que ce sujet représentait "une bonne partie" de sa formation. La place de la linguistique dans les cursus universitaires, qui a déjà été discutée auparavant, ainsi que les délimitations concernant les contenus abordés, touchant tantôt à des aspects plutôt fondamentaux, tantôt à des compétences langagières, ou encore à des théories tenant de la linguistique appliquée font de cette variable un point compliqué à évaluer.

On peut cependant voir que – comme je l'avais évoqué dans la définition des variables– ces deux éléments ne sont que deux facettes d'une même variable que l'on pourrait intituler "importance de la formation en linguistique"; le lien statistique entre ces deux variables n'est d'ailleurs pas négligeable ( $r = 0.65$ ,  $p = .000$ ).

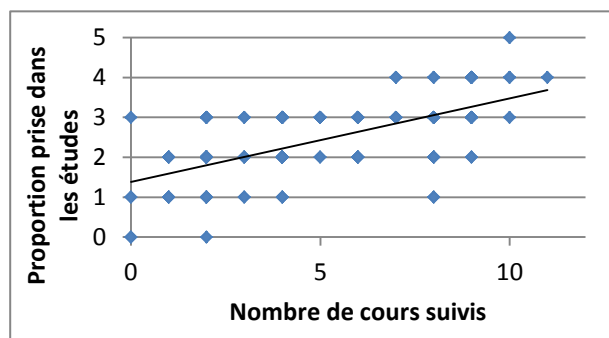


Figure 4: Dispersion des données pour les deux facteurs liés à la formation en linguistique

C'est donc comme prévu sur l'addition de ces deux facteurs que se baseront les analyses.

### 2.1.3 Bagage linguistique

Les participants ont indiqué maîtriser entre **2 et 8** langues différentes à des degrés divers ( $\mu$ (niveaux) = 4.4,  $\sigma$ = 1.08). En additionnant les différents niveaux indiqués selon l'échelle du CECR et le nombre de langues, selon le calcul de que j'ai défini dans l'explication de mes variables, les participants atteignent **des bagages linguistique de 10 à 47** ( $\mu$  = 26.6,  $\sigma$  = 6.5). Ceci est plutôt encourageant quant à une forme de *compétence plurilingue* que l'on pourrait attendre, et même si on n'atteint pas par ce calcul le niveau de détail que nous verrons dans la deuxième enquête, ces résultats nous suggèrent déjà que les enseignants du canton sont plutôt "bien équipés" langagièrement et qu'ils maîtrisent en moyenne plusieurs langues à des niveaux supérieurs à B2.

## 3. Résultats

Rappelons brièvement les questions de base pour cette recherche:

### Quelles sont les représentations de *la Langue* chez les enseignants de langues étrangères?

- Quels concepts sont le plus fréquemment associés au terme de « la Langue » chez les enseignants de langues étrangères et comment ces associations sont-elles structurées?
- L'expérience dans l'enseignement a-t-elle de l'influence sur la teneur de ces concepts associés ?
- L'envergure de la formation en linguistique des enseignants a-t-elle de l'influence sur la teneur de ces concepts associés ?
- Le bagage linguistique des personnes a-t-elle de l'influence sur la teneur de ces concepts associés ?

Alors qu'il faudra définir à l'aide des variables les réponses de groupes particuliers de participants pour pouvoir répondre aux trois dernières questions, il est intéressant de d'ores et déjà s'intéresser à la première question et de regarder les productions des participants dans leur globalité.

### 3.1 Productions globales

Ayant procédé à un premier "nettoyage" des données (pour supprimer les aspects grammaticaux tels que le nombre (singulier/pluriel) ou les déterminants, et ce sans modifier la valeur sémantique des concepts, voir page 162, et Annexe 1 pour le détail), ce sont finalement **861 concepts différents** qui ont été proposés, sur les **2197 éléments** écrits au total par les participants. Ces derniers ont en effet cité entre 4 et 47 termes différents ( $\mu$  = 13.7,  $\sigma$  = 11) – cette différence étant déjà intéressante en soi puisqu'elle révèle d'un côté une richesse (relative) des représentations, ou d'un autre une assiduité plus ou moins forte à la tâche de réflexion. Le détail des concepts produits figure en annexe (page 407)

#### 3.1.1 Dictionnaire tous participants confondus

L'élaboration du dictionnaire complet a permis tout d'abord de mettre en évidence les termes les plus fréquemment cités. Une liste complète avec occurrences de tous les termes évoqués se trouve en annexe. Le premier constat est celui que **593 termes n'ont été cités qu'une seule fois**, ce qui est un premier indice que les représentations ont un volet très personnel et que chaque enseignant aura une conception finalement (en tout cas partiellement) individuelle de ce qu'est *la Langue*.

Cependant, plusieurs concepts ont également été évoqués très fréquemment. Voici ceux qui ont été évoqués par plus de 10% des participants:

Rg	Concept	Occurences	%
1	<b>communication</b>	99	<b>62%</b>
2	<b>culture</b>	57	<b>36%</b>
3	<b>parler</b>	45	<b>28%</b>
4	<b>grammaire</b>	41	<b>26%</b>
5	<b>vocabulaire</b>	41	<b>26%</b>
6	<b>littérature</b>	30	19%
7	<b>maternelle</b>	30	19%
8	<b>communiquer</b>	27	17%
9	<b>voyage</b>	27	17%
10	<b>mot</b>	25	16%
11	<b>apprentissage</b>	23	14%
12	<b>échange</b>	23	14%

Rg	Concept	Occurences	%
13	<b>écrire</b>	22	14%
14	<b>étrangère</b>	21	13%
15	<b>apprendre</b>	20	13%
16	<b>lire</b>	20	13%
17	<b>identité</b>	18	11%
18	<b>plaisir</b>	18	11%
19	<b>poésie</b>	18	11%
20	<b>expression</b>	17	11%
21	<b>comprendre</b>	16	10%

Tableau 6: Concepts évoqués par plus de 10% des participants

Dès le départ, il était déjà possible d'observer plusieurs éléments-clés dans ces représentations, qui ne sont pas sans nous rappeler certains éléments parfois centraux à des théories linguistiques ou didactiques, et qui montrent donc par la même occasion que les représentations des enseignants prennent – du moins en partie – leur source dans des conceptions également fortement présentes dans leur milieu professionnel au sens large.

- L'idée de "**communication**", par exemple, est un concept qui est évoqué par plus de 60% des participants; si on le combine avec celui de "communiquer", on obtient même près un taux d'évocation de près de 80%! Ceci offre un écho retentissant à la démarche communicative entamée il y a quelques décennies, comme nous l'avons déjà perçu dans les manuels et les outils tels que le CECR, visant à orienter l'enseignement des langues vers une didactique plus influencée par les aspects communicationnels. Par la même occasion, ceci résonne donc également avec ce que proposait Hymes (voir page 77): "A model of language must design it with a face toward communicative conduct and social life" (1972: 278), et d'une façon plus large, avec plusieurs finalités et approches didactiques qui en ont découlé.
- Cette importance du lien entre *la Langue* et son contexte d'utilisation est également renforcée lorsqu'on constate que le deuxième terme le plus fréquemment cité est celui de "**culture**". Comme nous l'avons également vu à travers de nombreux plans d'études ou manuels, il semble en effet que pour les enseignants, "language is [among other things] a system of signs that is seen as **having itself a cultural value**. Speakers identify themselves and others through their use of language; they view their language as a **symbol of their social identity** [...]. **Language symbolizes cultural reality**" (Kramsch 1998:3, c'est moi qui souligne).
- Nous avons déjà plusieurs fois mis en évidence l'équilibre délicat entre les composantes écrites et orales de *la Langue* au niveau représentationnel. On se souviendra par exemple des tensions ayant mené à la réforme du début du XXe siècle et à l'importance de la prononciation (ou au contraire, sa mise au second plan) dans certains plans d'étude ou manuels. On voit en effet que les résultats de ma recherche montrent que la **dimension orale de la Langue** ("**parler**" - 28%) semble être plus facilement évoquée que l'écrit ("**écrire**" - 14%). Même si à ce stade des analyses, il ne s'agit de discussions qu'autour de deux termes, nous aurons l'occasion de voir plus tard que les distinctions sont en réalité plus subtiles.

Ces trois notions citées les plus fréquemment semblent bien constituer le cœur des représentations évoquées; on pourrait en effet considérer qu'il s'agit là du "noyau central" évoqué par Abric (1994a,



1994b). En effet, **83% des participants ont cité au moins l'un de ces trois termes**, et **38% en ont même cité deux ou trois**, ce qui montre que ces éléments de représentation sont les plus partagés parmi les participants.

- Les deux termes cités ensuite, soit "grammaire" et "vocabulaire", ne sont pas loin derrière ce trio de tête et sont aussi particulièrement intéressants. On y note en effet d'une part une référence incontestable aux **aspects formels et lexicaux de la Langue**, mais ils évoquent également une forme de **parité** que l'on retrouve souvent dans le cadre scolaire (on se souviendra par exemple de l'association de ces deux aspects qui est faite dans le *programme* du Collège de Genève). Nous y reviendrons.
- L'apparition de la "**littérature**" dans les concepts les plus fréquemment cités (même si c'est moins fréquemment que "parler" et que "culture"!) nous rappelle quant à elle **la place prépondérante** qui lui est accordée autant au niveau universitaire que gymnasial, et qui se retrouve ainsi dans les représentations des enseignants. On pourrait légitimement se demander quelle est la part parmi ces derniers qui sont imprégnés à cet égard de ce que préconise leur programme d'enseignement, ou si on n'a pas plutôt à faire, comme on l'évoquait, à une association qui émerge principalement du parcours personnel (et donc universitaire) des participants.

Si on observe attentivement cette liste, on peut néanmoins remarquer que plusieurs termes sont lexicalement proches, voir morphologiquement liés. Comme expliqué, il a été décidé pour la présente discussion de ne pas regrouper ces termes par un regroupement morphologique. Un bref aperçu (disponible dans l'Annexe 3, voir page 412) montre d'ailleurs que les conclusions sont identiques. C'est surtout par la phase de classification en champs lexicaux (à laquelle nous arriverons d'ici quelques paragraphes) que l'analyse se poursuivra.

### **3.1.1.1** *Indice de similarité de Jaccard, occurrences conditionnelles*

Afin d'approfondir l'examen des occurrences et de chercher à tisser quelques liens entre les différentes propositions des participants, il est intéressant – comme présenté dans la description méthodologique – de rechercher quels termes pouvaient être décrit comme étant liés, en me basant sur **l'analyse des cooccurrences de deux termes**. Le calcul de ces cooccurrences (voir page 162) a permis de déterminer, pour chaque paire de deux termes dans le dictionnaire, le nombre de fois où ces deux termes sont cités par la même personne.

Le premier axe d'analyse était celui de la **proximité** entre les termes, c'est-à-dire le fait que deux concepts sont statistiquement proches puisqu'ils apparaissent souvent ensemble, proportionnellement à leur fréquence. Ceci m'a été possible à l'aide de **l'indice de Jaccard** qui se base sur le nombre d'occurrences et de cooccurrences de deux termes. Même s'il n'est pas question ici de présenter l'entier des 370 230 (!) correspondances possibles<sup>56</sup>, il est intéressant de relever quelles sont les plus fréquentes:

---

<sup>56</sup> Afin d'éviter des chiffres trop élevés liés aux concepts cités par un seul participant, ce ne sont que les 170 termes évoqués au moins 3 fois qui ont été considérés.

concepts	Indice de Jaccard
"parlée " et "écrite"	0.75
"écrit" et "oral"	0.67
"français" et "allemand"	0.60
"ancienne" et "vivante"	0.60
"anglais" et "allemand"	0.57
"français" et "anglais"	0.50
"vivante" et "morte"	0.50
"interlangue" et "traduction"	0.50
"français" et "journaux"	0.50
"étymologie" et "évolutive"	0.50
"lire" et "écrire"	0.45
"vacances" et "règle"	0.43
"multilingue" et "bilingue"	0.43
"écrire" et "parler"	0.43
"vocabulaire" et "grammaire"	0.41

Tableau 7: Indices de Jaccard les plus élevés (>0.41)

On peut d'ores et déjà relever plusieurs de ces concepts qui semblent être liés: l'oral et l'écrit, les langues vivantes et les langues mortes, les différentes langues entre elles, mais aussi différents traits de représentation qui semblent d'une certaine façon complémentaires, comme par exemple "interlangue" et "traduction", ou de façon encore plus frappante "vacances" et "règle". La combinaison "vocabulaire-grammaire" réapparaît ici aussi. Afin de ne pas mesurer ces fréquences que sous leur forme bilatérale, il est cependant également intéressant de se pencher sur les **cooccurrences conditionnelles**, qui ne mesurent pas seulement la présence de paires pour arriver à une forme de distance, mais produit plutôt des résultats proportionnels et unilatéraux du type "*n%* des personnes qui ont cité le concept X ont également cité le concept Y" qui permettent donc de montrer le cheminement des structures représentatives de façon plus dynamique. Encore une fois, il n'est pas nécessaire de présenter ici les 28'730 cooccurrences conditionnelles ici, ce d'autant plus qu'une cooccurrence élevée peut autant être dûe à un trait de représentation que dépendre de la fréquence de l'un ou l'autre des termes.

On peut malgré tout relever plusieurs aspects intéressants:

- Tout d'abord, le concept de "**communication**", même s'il est sans surprise un terme souvent cité en cooccurrence d'un autre, ne mène lui à aucun autre concept de façon forte.
- Au contraire d'autres, la paire "**grammaire**" / "**vocabulaire**" semble montrer un lien solide et **symétrique**. Non seulement l'indice de Jaccard liant ces deux termes est-il de 0.41, mais on constate que **59% des participants ayant cité l'un ont également cité l'autre**, et ce **dans les deux sens**.
- Nous avons évoqué l'association fréquente de plusieurs langues particulières. En effet, **deux tiers des participants ayant cité une langue en ont également cité au moins une autre** – voire plus selon les paires. Ceci montre que *la Langue*, en plus d'être un objet aux caractéristiques multiples, est mise en **pratique par des formes différentes, et que ces réalisations sont souvent vues comme un ensemble de possibilités plutôt que des phénomènes isolés**.

- Sans que ce lien soit symétrique et apparaisse donc dans le tableau ci-dessus, **85% des participants ayant cité "travail" ont également évoqué le "voyage"**, montrant donc non seulement (comme par l'association de "vacances" et "règles" la polymorphie de la représentation mais également la **diversité des possibilités d'emploi de la Langue** que j'aurai loisir de développer plus tard.<sup>57</sup>

Le constat le plus important que l'on peut néanmoins faire de ces co-occurrences révèle un point très important déjà évoqué auparavant: le lien extrêmement fort entre l'**écrit** et l'**oral**. Il apparaît donc assez fortement que les caractéristiques orale et écrite d'une langue sont en fait presque indissociables, comme le montraient les indices de jaccard:

concepts	Indice de Jaccard
"parlée" et "écrite"	0.75
"oral" et "écrit"	0.67
"lire" et "écrire"	0.45
"parler" et "écrire"	0.43
...	...

L'équilibre entre les deux est-il pour autant parfait? L'analyse de la fréquence des termes avait en effet montré que "parler" était un concept plus facilement évoqué que "écrire", et l'analyse des occurrences conditionnelles confirme cette tendance donnant la **primauté à l'oral** dans les représentations des enseignants sur *la Langue*.

Pour commencer, **88% des participants ayant cité "s'exprimer" ont également cité "parler"; seuls 38% ont cité "écrire"**. De même, alors que **37% des gens mentionnant "communiquer" ont également écrit "écrire"**, près de **67% ont cité "parler"**. Ceci donnerait à croire que la notion *d'expression* ou de *communication* amènerait plutôt à converger vers l'**oral** que vers l'écrit.

On constate d'ailleurs également qu'une grande proportion des personnes ayant évoqué l'écrit (par les concepts tels que "écrire" ou "écrit") ont également mentionné l'oral (notamment par "parler" ou "oral") alors que l'inverse ne se voit pas:

- **100%** des gens ayant cité "**écrit**" ont également mentionné "**oral**", mais "seuls" 67% des gens ayant produit le concept "oral" ont également produit celui d "écrit".
- **91%** des personnes ayant écrit "**écrire**" ont aussi cité "**parler**"; seuls 44% des personnes ayant cité "parler" ont également écrit "écrire".
- **65%** des personnes mentionnant "**lire**" ont aussi cité "**écrire**", mais **85%** ont écrit "**parler**".

Ceci apporte donc un éclairage nouveau à l'opposition qui marque souvent l'oral et l'écrit:

1. Elle ne semble pas être une opposition exclusive, mais se réfère plutôt à une forme de **complémentarité** puisque les deux dimensions sont fréquemment citées **ensemble**.
2. Elle n'est **pas parfaitement symétrique**, l'oral étant plus fréquemment cité et également un facteur de convergence plus important (i.e. *si on pense à l'écrit, alors on pense à l'oral, mais l'inverse n'est pas vrai*)

<sup>57</sup> Il est néanmoins intéressant de constater que seuls 41% des participants ayant cité le "voyage" ont également évoqué le "travail". Le travail appelle apparemment les voyages, mais pas forcément l'inverse...

L'analyse de ces structures représentatives est donc déjà un procédé pertinent et qui offre des résultats ouvrant de nouvelles discussions. On aurait en effet pu examiner en détail encore de nombreuses associations d'idées; le fait que ces dernières sont cependant basées sur les dictionnaires laissant de côté les termes cités par un seul participant est cependant regrettable, surtout si on se souvient de la part prise par ces derniers dans l'entier des concepts évoqués (près de 68%! ). La classification en champs lexicaux, que nous allons examiner dans la prochaine section, est en revanche un outil qui nous permet d'en tenir compte.

## 3.2 Champs lexicaux

Rappelons-le brièvement: l'objectif de cette démarche est de classer chacun des termes produits dans un ou plusieurs champs lexicaux afin d'examiner lequel des domaines de représentation ainsi déterminés est plus ou moins prépondérants dans les représentations évoquées par les participants.

### 3.2.1 Précisions méthodologiques

Comme expliqué dans la section méthodologique, la première étape de cette classification consiste à définir quels seront les champs lexicaux examinés. Sur la base de ce qui a déjà été observé dans les chapitres précédents (on pensera par exemple à l'aspect normatif, aux aspects socio-culturels, à la dualité oral/écrit, ou encore à la contextualisation), mais aussi suivant les questions de recherche posées, et ce qui a été observé dans les données ce sont donc **12 "familles"** de mots qui ont été définies, regroupant:

1. Les concepts propres au vocabulaire de **l'enseignement** scolaire des langues (montrant à quel point l'objet *Langue* est défini prioritairement par sa dimension scolaire)
2. Les concepts tirés d'un champ lexical **linguistique** (que les participants auraient potentiellement tirés de leur formation en linguistique)
3. Les concepts liés au **plurilinguisme/multilinguisme** (par lequel on peut examiner si la *Langue* est forcément liée *aux langues* et – surtout – si ces dernières sont perçues comme un ensemble)
4. Les concepts définissant *la Langue* comme un **système normatif** et **structuré** (se référant à l'importance relative des règles, de la grammaire et des aspects formels de la *Langue*)
5. Les concepts définissant *la Langue* comme **outil** utilisé/utilisable dans des **contextes** divers
6. Les concepts définissant *la Langue* comme un **objet qui s'apprend/s'acquiert** (nous rappelant le constat discuté dans le chapitre 3 que l'évaluation et le principe même de la *progression* sont intéressants en termes de représentation)
7. Les concepts définissant *la Langue* comme un **vecteur relationnel** (touchant donc au volet interactionnel et, d'une certaine façon, communicatif, de *la Langue*)
8. Les concepts caractérisant *la Langue* comme quelque chose **d'oral**
9. Les concepts désignant la nature **écrite** de *la Langue*
10. Les concepts définissant *la Langue* comme reflet d'une **identité sociale et culturelle** (revenant donc sur l'importance de la *culture* et de *la Langue* perçue comme reflet d'une société)

11. Les concepts définissant *la Langue* comme porteuse d'une **identité individuelle** (faisant donc écho aux théories se basant sur l'expression et la pensée individuelle déjà évoquées)
12. Les concepts désignant la langue comme partie de l'**anatomie**. (champ lexical découvert au fil des données et traitant un autre des sens du mot "langue")

La classification à proprement parler était finalement la plus grande partie de ce travail de catégorisation. Le groupe de travail devait en effet déterminer lesquels des 861 concepts évoqués appartenait auquel/ auxquels de ces 12 champs lexicaux définis en attribuant les différents concepts aux différentes catégories (voir page 165). Chacun des membres du groupe, constitué de la Pr. Forel, d'une enseignante de français, d'un enseignant hors du champ des langues étrangères et de moi-même<sup>58</sup> a d'abord classifié les concepts individuellement, sur une grille de travail permettant de cocher pour chaque mot les catégories pertinentes. Chaque membre a également reçu la description de chaque champ lexical ainsi que des lignes directrices de travail leur permettant de comprendre la nature des catégories et de juger en fonction d'une question-type. Cette description est disponible en annexe (Annexe 4, page 413). Deux constats ont été faits au fil de ce travail:

- Le travail étant extrêmement minutieux, il est apparu qu'à plusieurs reprises, un des collaborateurs a coché une case directement adjacente à celle qu'il souhaitait en effet cocher, faussant ainsi le classement final. Ceci a été décelé au fil des discussions mais doit être gardé à l'esprit pour d'éventuelles reproductions de ce procédé.
- En fonction du moment de travail ou de l'ordre de présentation des concepts, certaines catégories sont apparues aux différents membres du groupe de travail comme étant parfois peu pertinentes, parfois juste pertinentes, ce qui a poussé certains d'entre eux à attribuer deux termes très proches à des champs lexicaux parfois différents. Plusieurs de ces différences sont également apparues au fil de la discussion.

Cette réunion a donc permis de se prononcer sur l'attribution finale (ou non) du concept ou du mot évoqué à l'un ou l'autre des champs lexicaux, de façon unanime dans la majorité des cas. Lorsque même après la discussion, le groupe ne parvenait pas à se décider sur l'attribution ou non d'un terme à un champ lexical, j'ai décidé de mettre ces termes à part dans une liste proposée à quelqu'un de totalement neutre (un *joker*). A la suite du groupe de travail, un cinquième collaborateur indépendant (journaliste de profession) s'est donc prononcé sur l'appartenance ou non (par une question du type "oui/non") des concepts restants aux catégories litigieuses. La liste de chacun de ces champs est disponible en annexe (Annexe 5).

### 3.2.2 Champs lexicaux après catégorisation

Ces catégories et les termes qu'elles comprennent peuvent donner lieu à de nombreuses analyses. En effet, ils révèlent donc les différents champs sémantiques caractérisant les différents participants ou groupes de participants, ce à quoi nous allons revenir dans quelques instants. Il est avant cela intéressant d'examiner le nombre de mots de chaque catégorie:

---

<sup>58</sup> Les occasions ne seront jamais suffisantes pour remercier ces trois collaborateurs pour ce travail infiniment minutieux, laborieux et valeureux!

On peut remarquer plusieurs caractéristiques intéressantes à ce classement, même si nous resterons relativement superficiels **puisque'il ne reflète pas les fréquences d'apparition de ces champs lexicaux** dans les données des participants.

Premièrement, et de façon compréhensible, le champ lexical englobant le plus de mot est cependant très nettement *l'enseignement scolaire des langues*. Il n'est pas surprenant, sachant que les participants étaient tous des enseignants, que les termes directement liés au contexte dans lequel ils ont à parler de la "langue" soient plus nombreux et plus riches que les autres, mais peut aussi témoigner du fait que l'enseignement est un domaine qui **traite la matière linguistique dans son ensemble**; autant dans sa forme que sur les idées véhiculées, sur son usage, sa sonorité, son orthographe ou encore son ancrage culturel.

Catégorie	nb mots
Enseignement scolaire des langues	197
Outil et contextes	134
Relationnel	126
Objet d'apprentissage	122
Linguistique scientifique	113
Identité individuelle	113
Oralité	105
Objet socioculturel	103
Plurilinguisme	87
Écrit	64
Structure et norme	37
Bouche	20

Tableau 8: Enquête sur *La Langue*: Nombre de termes par catégorie

La notion d'un objet que l'on *utilise à des fins précises* a elle aussi été définie par un grand nombre de termes différents (tels que "agir", "humour", "insulte", "séjour", "manipuler", "presse"...), ce qui montre non seulement l'importance de *la Langue* comme instrument d'action, mais également la variété des utilisations qui peuvent en être faites et des contextes dans lesquels on se sert d'une langue. En tête de ces contextes, les *interactions relationnelles* semblent être placées en premier plan, puisque parmi tous les termes énoncés, on en compte plus de 120 impliquant forcément la présence de plusieurs personnes comme "agresser", "comprendre", "famille", "empathie", "influencer", "respect" ou "séparation".

On se rend aussi compte que nettement plus de termes ont été attribués au champ de l'*oralité* qu'à celui de l'*écrit*, cette dernière dimension donnant apparemment lieu à des concepts plus variés, et qui – comme nous le voyons – semble donc occuper une plus grande place dans les représentations des enseignants.

Le peu de concepts se référant à la *normativité*, avant-dernière dans cette liste, semble également indiquer que ce trait de représentation n'évoque pas un grand nombre de termes – nous verrons dans quelques paragraphes que ceci se retrouve d'ailleurs également dans les fréquences des productions des participants.

### 3.2.2.1 Indice d'Ellegard

Avant de nous intéresser aux fréquences d'évocation de ces champs, il est aussi intéressant d'examiner la proximité entre ces catégories en termes de contenu. L'*indice d'association d'Ellegard* (voir page 166) nous permet en effet de calculer la proximité entre deux *dictionnaires* formés ici par l'ensemble des mots de deux champs lexicaux. Pour rappel, plus l'indice d'Ellegard s'approche de 1, plus les dictionnaires sont semblables.

Indices d'Ellegard	Ens. scolaire	Linguistique scientifique	Plurilinguisme	Structure et norme	Outil et contextes	Objet d'apprentiss.	Relationnel	Oralité	Écrit	Objet socioculturel	Identité indiv.	Bouche
Ens. scolaire		0.21	0.11	0.22	0.10	0.43	0.07	0.13	0.24	0.05	0.04	0.00
Linguistique scientifique	0.21		0.23	0.11	0.01	0.07	0.00	0.15	0.02	0.07	0.02	0.00
Plurilinguisme	0.11	0.23		0.02	0.05	0.02	0.01	0.04	0.04	0.26	0.05	0.00
Structure et norme	0.22	0.11	0.02		0.01	0.07	0.00	0.05	0.06	0.02	0.00	0.00
Outil et contextes	0.10	0.01	0.05	0.01		0.02	0.17	0.11	0.19	0.03	0.02	0.00
Objet d'apprentissage	0.43	0.07	0.02	0.07	0.02		0.01	0.04	0.02	0.01	0.08	0.00
Relationnel	0.07	0.00	0.01	0.00	0.17	0.01		0.10	0.03	0.13	0.13	0.04
Oralité	0.13	0.15	0.04	0.05	0.11	0.04	0.10		0.22	0.04	0.06	0.00
Écrit	0.24	0.02	0.04	0.06	0.19	0.02	0.03	0.22		0.00	0.05	0.00
Objet socioculturel	0.05	0.07	0.26	0.02	0.03	0.01	0.13	0.04	0.00		0.06	0.00
Identité individuelle	0.04	0.02	0.05	0.00	0.02	0.08	0.13	0.06	0.05	0.06		0.02
Bouche	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.04	0.00	0.00	0.00	0.02	

Tableau 9: Indice d'Ellegard entre les différents champs lexicaux. (Arrière-plan vert: &gt; 0.20.)

On constate tout d'abord que les valeurs sont relativement faibles (l'indice d'association trouvé le plus haut étant de 0.43). Ceci est plutôt rassurant puisque le but de la définition de ces champs lexicaux était bel et bien de distinguer les familles lexicales, non de trouver des similitudes, même si certaines sont à soulever:

Premièrement, le dictionnaire représenté par les mots du champ de *l'enseignement scolaire des langues* est celui qui est le plus proche du plus grand nombre d'autres dictionnaires, puisque 7 autres catégories y sont liées avec un indice d'Ellegard de 0.10 ou plus. Même si la valeur même de ces indices est, comme nous l'avons dit, plutôt faible (le maximum étant à 0.43, et la moyenne à 0.07), il reste intéressant de constater que, par cette analyse également, l'enseignement ressort comme un domaine qui touche à toutes les autres facettes de *la Langue* évoquées dans ce travail, et de façon plus large, par les participants.

Le lien entre les champs de *l'enseignement scolaire des langues* et *la Langue comme objet d'apprentissage* est également particulièrement remarquable ( $r_n=0.43$ ), et dénote bien que l'enseignement/apprentissage d'une langue a un ancrage fort dans l'idée **qu'une langue nécessite un apprentissage et que le niveau des apprenants est sujet à évolution**. Ceci se traduit par la présence dans les deux catégories de mots tels que "apprendre", "erreurs", "exercice", "examen", "facile", "objectifs", "stratégies", "travailler"...

On voit également, alors que nous avons beaucoup parlé de la place plus importante accordée à la dimension orale de *la Langue* qu'à celle de l'écrit, c'est surtout cette dernière que l'on retrouve liée à l'enseignement. En effet, **les concepts évoqués dans cette catégorie sont sensiblement plus proches du domaine de l'écrit ( $r_n=0.24$ ) que de l'oral ( $r_n=0.13$ )**. Comme nous aurons l'occasion d'en discuter plus amplement plus tard, l'enseignement est sensiblement plus lié à une utilisation écrite *la Langue* qu'à sa pratique orale (voir la section 3.2.3). Il n'en reste pas moins que les champs de *l'écrit* et de *l'oral* sont, comme nous l'avons déjà mentionnés, complémentaires et donnent donc lieu à deux dictionnaires comparables ( $r_n=0.22$ ).



L'enseignement est également fortement lié à la *linguistique* (comprenant les termes propres aux sciences du langage) et de la *Langue comme structure*, et ce même si ces deux champs ne sont pas fortement similaires ( $r_n=0.11$ ). Ceci est particulièrement intéressant puisque les deux champs lexicaux sont fortement liés à une systématisation de la description de l'objet, à une forme de "définition standardisée". En effet, dans leur activité quotidienne, les enseignants sont sans cesse amenés à expliquer l'objet linguistique, à fournir aux élèves des moyens de se repérer dans la multitude des éléments le constituant, et ce également en en délimitant les possibilités, en dressant les frontières de l'acceptable et du "faux", soulignant l'importance de tels champs lexicaux dans l'enseignement. On ne manquera d'ailleurs pas de remarquer, à ce titre, que le champ de la *linguistique scientifique* est cependant surtout proche de celui du *plurilinguisme* ( $r_n=0.23$ ) – qui est lui-même lié aux aspects *socio-culturels* ( $r_n=0.26$ ), et ce même si ces derniers ne se retrouvent pas dans la catégorie de l'*Enseignement scolaire*.

### 3.2.2.2 Recoupement proportionnel entre champs lexicaux

Ces considérations prennent d'ailleurs encore une ampleur différente si l'on examine, plutôt que ces indices d'Ellegard, le rapport proportionnel entre deux catégories. En effet, si on examine de façon unilatérale le pourcentage des concepts d'un champ qui se retrouvent dans un autre, ces liens se modifient un peu (et nous y trouvons une image peut-être tenant mieux compte des différences de taille des champs utilisés)<sup>59</sup>:

Recoupement proportionnel entre champs lexicaux	Ens. scolaire	Linguistique scientifique	Plurilinguisme	Structure et Norme	Outil et contextes	Objet d'apprentiss.	Relationnel	Oralité	Ecrit	Objet socioculturel	Identité indivi.	Bouche
Ens. scolaire des langues	100	16.2	7.6	9.6	8.1	33.5	5.6	9.6	13.7	3.6	3.0	0.0
Linguistique scientifique	28.3	100	20.4	6.2	0.9	7.1	0.0	14.2	1.8	7.1	1.8	0.0
Plurilinguisme	17.2	26.4	100	1.1	5.7	2.3	1.1	4.6	3.4	28.7	5.7	0.0
Structure et norme	51.4	18.9	2.7	100	2.7	13.5	0.0	8.1	8.1	2.7	0.0	0.0
Outil et contextes	11.9	0.7	3.7	0.7	100	1.5	16.4	9.7	13.4	2.2	2.2	0.0
Objet d'apprentissage	54.1	6.6	1.6	4.1	1.6	100	0.8	3.3	1.6	0.8	7.4	0.0
Relationnel	8.7	0.0	0.8	0.0	17.5	0.8	100	8.7	2.4	11.9	11.9	1.6
Oralité	18.1	15.2	3.8	2.9	12.4	3.8	10.5	100	17.1	3.8	6.7	0.0
Ecrit	42.2	3.1	4.7	4.7	28.1	3.1	4.7	28.1	100	0.0	6.3	0.0
Objet socioculturel	6.8	7.8	24.3	1.0	2.9	1.0	14.6	3.9	0.0	100	6.8	0.0
Identité individuelle	5.3	1.8	4.4	0.0	2.7	8.0	13.3	6.2	3.5	6.2	100	0.9
Bouche	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	10.0	0.0	0.0	0.0	5.0	100

Tableau 10: Proportion des termes d'une catégorie présents également dans une autre (en %. Arrière-plan vert: >25%)

Sans trop s'étaler sur ces recoupements (qui sont encore une fois surtout le reflet des catégorisations effectuées et non des productions des participants), plusieurs points sont à soulever:

- **54.1%** des mots listés dans la catégorie *objet d'apprentissage* sont également présents dans la catégorie *enseignement scolaire des langues*, suggérant qu'une grande partie des aspects liés au processus d'apprentissage est pertinent dans le monde scolaire. Ce lien est d'ailleurs

<sup>59</sup> Ce tableau est asymétrique et doit se lire de gauche à droite. Par exemple, on lira que **16.2%** des concepts de la catégorie *enseignement scolaire des langues* se retrouvent également dans la catégorie *linguistique scientifique*, alors que **28.3%** des termes de cette dernière sont également présents dans la première.)

confirmé lorsqu'on constate que **33.5%** des concepts liés à *l'enseignement scolaire* (pourtant le champ le plus fourni!) se retrouvent quant à eux dans la catégorie *objet d'apprentissage*.

- La proportion très forte (plus de **51%**!) de termes donnant à *la Langue* une **caractéristique normée** qui peuvent être trouvés, eux aussi, dans la catégorie de *l'enseignement scolaire des langues*. Des concepts tels que "grammaire", "juste", "logique", ou encore "précision" font en effet partie du vocabulaire quotidien des enseignants, ce qui est mis en avant par cette proportion élevée.
- **42%** des concepts liés à *l'écrit* sont également des termes qui évoquent le milieu scolaire, ce qui dénote bien la place prise par les activités écrites dans l'enseignement (au contraire d'une pratique centré sur une dimension orale qui, elle, dépasse apparemment le cadre scolaire – comme on peut le voir, seulement **18.1%** des termes liés à *l'oral* sont également compris dans la catégorie de *l'enseignement scolaire*).
- Avec une proportion de **28.3%** de termes qui se retrouvent dans *l'enseignement des langues*, et un indice d'Ellegard de 0.21, le champ lexical scientifique se retrouve aussi dans les concepts utilisés dans l'activité quotidienne des enseignants de langues étrangères. Même si on ne s'attend pas à ce que tous les termes propres à l'analyse scientifique de la langue se retrouvent dans le vocabulaire de base des enseignants, il est quelque part rassurant de constater qu'une partie de ces concepts y ont leur place, et que les concepts principaux de définition de *la Langue* dans le milieu scientifique ne se perdent pas dans des dédales de vulgarisation mais sont utilisés par les enseignants pour la transmission de leur matière.

### 3.2.3 Production des participants dans les différents champs lexicaux

Au-delà de l'intérêt de comparer les champs lexicaux, c'est surtout l'analyse des productions précises des participants qui permet de démarrer une réelle analyse en profondeur. Le nombre de termes évoqués dans chaque catégorie nous permet par exemple d'examiner la proportion des concepts et des domaines liés à *la Langue* pour les participants, où l'on remarque plusieurs éléments:

Nombre de termes cités	Moyenne de mots/ pers.	Médiane	Ecart-Type	Minimum	Maximum	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Rang
<b>Ens. scolaire des langues</b>	4.56	4	3.81	0	22	<b>730</b>	<b>33%</b>	1
<b>Relationnel</b>	2.89	3	1.96	0	10	<b>462</b>	<b>21%</b>	2
<b>Linguistique scientifique</b>	2.32	2	2.44	0	14	<b>371</b>	<b>17%</b>	3
<b>Outil et contextes</b>	2.28	2	2.02	0	10	<b>365</b>	<b>17%</b>	4
<b>Oralité</b>	2.08	2	2	0	11	<b>332</b>	<b>15%</b>	5
<b>Objet socioculturel</b>	1.64	1	1.69	0	8	<b>262</b>	<b>12%</b>	6
<b>Écrit</b>	1.62	1	1.88	0	12	<b>259</b>	<b>12%</b>	7
<b>Objet d'apprentissage</b>	1.46	1	1.81	0	14	<b>234</b>	<b>11%</b>	8
<b>Plurilinguisme</b>	1.34	1	1.87	0	11	<b>215</b>	<b>10%</b>	9
<b>Identité individuelle</b>	1.19	1	1.44	0	6	<b>191</b>	<b>9%</b>	10
<b>Structure et norme</b>	0.7	0	0.98	0	5	<b>112</b>	<b>5%</b>	11
<b>Bouche</b>	0.18	0	0.52	0	3	<b>29</b>	<b>1%</b>	13

Tableau 11: Nombre de mots évoqués par catégorie pour l'ensemble des participants.

- Sans que ce soit une énorme surprise, les concepts liés à ***l'enseignement scolaire*** des langues sont très largement ceux qui sont évoqués le plus fréquemment. Un participant a même cité 22 éléments de ce champ lexical! Avec un **tiers du total des réponses**, ces résultats montrent que, pour les enseignants, **ce sont les termes utilisés dans leurs tâches quotidiennes d'enseignement qui viennent le plus facilement à l'esprit**, témoignant donc d'une représentation ancrée dans la pratique.
- Bien que le champ lexical du ***relationnel*** n'ait que peu de similitudes avec les autres champs (peu des termes que l'on y trouve sont également présents dans d'autres catégories, donc l'indice d'Ellegard est globalement bas, tout comme les proportions), les concepts mettant *la Langue* dans un contexte "**relationnel**" (p.ex. "ami", "malentendu", "entente", "lien", ...) sont également fortement représentés (21% des concepts évoqués). Ceci peut notamment tenir à la place très forte prise par le concept "communiquer" ou "communication", qui comme nous l'avons vu plus haut, est le terme le plus fréquemment mentionné, mais dénote également **l'importance donnée par les participants au côté interactionnel de la Langue**, qui n'est donc pas (ou du moins pas uniquement) un objet individuel mais qui suppose la présence d'*inter*locuteurs multiples. Ces résultats sont d'autant plus intéressants si on observe que les deux champs lexicaux du *relationnel* et de *l'enseignement scolaire des langues* sont très peu liés (voir le Tableau 9: Indice d'Ellegard ), puisque cela signifie bien que les enseignants ne placent pas dans leur représentation de *la Langue* QUE des éléments qui font partie du vocabulaire qu'ils utilisent au quotidien, mais confèrent bien également à leur objet de travail une dimension plus éloignée de ce qui se fait en classe, ce qui se voit aussi de façon marquée par le nombre élevé de concepts liés à ***l'utilisation contextualisée de la Langue*** (17% des concepts évoqués)
- Dans la même lignée, on peut constater que dans les résultats globaux, les idées dénotant la caractéristique **orale** de *la Langue* viennent assez largement avant celles liées à l'écrit. Ici encore, alors que la place de l'écrit dans les activités scolaires n'est pas à négliger (nous en parlons depuis 3 chapitres) et se ressent d'ailleurs dans les liens évidents entre les deux champs lexicaux, les participants ont dans leur ensemble évoqué plus de termes liés à l'oral.
- Les notions tirées de la **linguistique scientifique** prennent également une place importante dans les éléments cités. Il semble donc que le vocabulaire utilisé dans les définitions académiques des phénomènes linguistiques joue un grand rôle dans les représentations des enseignants. Ceci est particulièrement intéressant si on considère tout d'abord que l'aspect descriptif des représentations est précisément ce qui est recherché dans cette enquête (et qui rend donc ce type de vocabulaire pertinent), mais aussi que la description et la définition de la matière est une dimension importante de la pratique enseignante, comme nous l'avons déjà évoqué.

Avant d'examiner avec plus de détails ces productions, il est essentiel de relever également les champs qui sont moins souvent évoqués. On remarquera donc par exemple que – outre la catégorie *anatomique* qui s'écarte quelque peu du sujet – trois champs sont peu évoqués (recouvrant 10% ou moins des concepts), menant à plusieurs conclusions distinctes:

- On peut en effet s'étonner de trouver aussi peu de références à la **structure et à la norme**, surtout après avoir constaté dans les derniers chapitres l'importance qui était parfois donnée à une utilisation "correcte" de la langue et aux aspects formels. Ces derniers font donc en effet apparemment partie des représentations (on se souviendra du mot "grammaire", fréquemment cité) mais sans en occuper – au niveau de *la Langue* une place fondamentale.
- De la même façon, on constate que **l'individuel** occupe nettement moins de place dans les concepts évoqués par les enseignants (surtout en regard du champ du *relationnel*), ce qui montre que dans les conceptions des enseignants c'est surtout l'interaction (ou dans une moindre mesure une forme d'identité socio-culturelle) que l'évocation de la personnalité qui prime, ce qui suggère donc que *la Langue* est prioritairement perçue par son ancrage dans un milieu social que comme un pur produit intellectuel (ou biologique).
- Finalement – et on peut le regretter ou au contraire l'apprécier – le fait que le **plurilinguisme** ne concerne que 10% des productions des participants, même si cela peut signifier qu'on lui accorde peu d'importance dans les représentations de la *Langue*, montre en fait également que l'objet abstrait qui nous occupe ici est réellement "un objet dont on peut observer les propriétés, sur lequel on peut avoir des intuitions, faire des hypothèses et acquérir des connaissances" (Moore 1995a: 27), et pas qu'une collection de langues distinctes, et ce même si ces dernières restent évoquées (même liées) de façon récurrentes.

### 3.2.3.1 Corrélations

Il est donc également intéressant d'examiner en fonction des productions les liens entre les productions dans ces différentes catégories, notamment par l'analyse des **coefficients de corrélation** (voir page 167). Ici, il s'agit donc de mesurer les rapports entre les nombres de concepts produits dans deux catégories chez les participants. Par exemple, on peut à l'aide de cet outil répondre à des questions telles que "Les personnes ayant produit beaucoup de termes liés à *la linguistique* ont-elles également produit plus de termes liés au *plurilinguisme*?" ...

Corrélations – $\rho$ de Spearman	Ens. scolaire des langues	Linguistique scientifique	Plurilinguisme	Structure et norme ling.	Outil et contextes	Objet d'apprentissage	Relationnel	Oralité	Ecrit	Objet socioculturel	Identité individuelle	Bouche
Ens. scolaire des langues	1	0.39	0.31	0.39	0.32	0.35	0.38	0.46	0.59	0.16	0.08	0.06
Linguistique scientifique	0.39*	1	0.35	0.42	0.05	0.05	-0.03	0.35	0.20	0.21	0.02	0.18
Plurilinguisme	0.31*	0.35*	1	0.00	0.11	0.16	-0.03	0.24	0.31	0.24	-0.01	0.00
Structure et norme ling.	0.39*	0.42*	0.00	1	0.11	0.03	0.08	0.09	0.09	-0.02	0.03	0.18
Outil et contextes	0.32*	0.05	0.11	0.11	1	0.08	0.32	0.38	0.43	0.20	0.29	0.10
Objet d'apprentissage	0.35*	0.05	0.16	0.03	0.08	1	0.11	-0.08	0.02	0.08	0.17	0.01
Relationnel	0.38*	-0.03	-0.03	0.08	0.32*	0.11	1	0.34	0.25	0.11	0.30	0.08
Oralité	0.46*	0.35*	0.24*	0.09	0.38*	-0.08	0.34*	1	0.60	0.08	0.12	0.17
Ecrit	0.59*	0.20*	0.31*	0.09	0.43*	0.02	0.25*	0.60*	1	0.08	0.11	0.01
Objet socioculturel	0.16	0.21*	0.24*	-0.02	0.20*	0.08	0.11	0.08	0.08	1	0.25	0.04
Identité individuelle	0.08	0.02	-0.01	0.03	0.29*	0.17	0.30*	0.12	0.11	0.25*	1	0.05
Bouche	0.06	0.18	0.00	0.18	0.10	0.01	0.08	0.17	0.01	0.04	0.05	1

Tableau 12: Coefficient de corrélation ( $\rho$  de Spearman) entre les différentes catégories (\*= $p < 0.001$ ) (Arrière-plan: valeurs négatives (rouge),  $>0.3$  (vert clair) et  $>0.4$  (vert))

On se rappellera cependant, comme expliqué dans la section méthodologique, que ces corrélations dépendent forcément en partie des liens entre les catégories. Sachant que ces dernières ne sont pas exclusives, il faut donc pondérer ces corrélations, ce qu'on peut faire par l'indice d'Ellegard (voir page 167 pour une discussion de cette pondération):

Corrélations pondérées	Ens. scolaire des langues	Linguistique scientifique	Plurilinguisme	Structure et norme ling.	Outil et contextes	Objet d'apprentissage	Relationnel	Oralité	Ecrit	Objet socioculturel	Identité individuelle	Bouche
Ens. scolaire des langues	0.00	0.30	0.27	0.30	0.29	0.20	0.35	0.39	0.45	0.16	0.07	0.05
Linguistique scientifique	0.30	0.00	0.27	0.37	0.05	0.05	-0.03	0.30	0.20	0.20	0.02	0.18
Plurilinguisme	0.27	0.27	0.00	0.00	0.11	0.15	-0.03	0.23	0.30	0.17	-0.01	0.00
Structure et norme ling.	0.30	0.37	0.00	0.00	0.11	0.03	0.08	0.08	0.08	-0.02	0.03	0.19
Outil et contextes	0.29	0.05	0.11	0.11	0.00	0.08	0.27	0.34	0.35	0.20	0.28	0.11
Objet d'apprentissage	0.20	0.05	0.15	0.03	0.08	0.00	0.11	-0.08	0.02	0.08	0.16	0.01
Relationnel	0.35	-0.03	-0.03	0.08	0.27	0.11	0.00	0.31	0.24	0.10	0.26	0.08
Oralité	0.39	0.30	0.23	0.08	0.34	-0.08	0.31	0.00	0.47	0.08	0.11	0.17
Ecrit	0.45	0.20	0.30	0.08	0.35	0.02	0.24	0.47	0.00	0.08	0.11	0.01
Objet socioculturel	0.16	0.20	0.17	-0.02	0.20	0.08	0.10	0.08	0.08	0.00	0.24	0.04
Identité individuelle	0.07	0.02	-0.01	0.03	0.28	0.16	0.26	0.11	0.11	0.24	0.00	0.06
Bouche	0.05	0.18	0.00	0.19	0.11	0.01	0.08	0.17	0.01	0.04	0.06	0.00

Tableau 13: Coefficient de corrélation pondéré entre les catégories (Arrière-plans: corrélations négatives (rouge), >0.2 (vert clair) et >0.4 (vert))

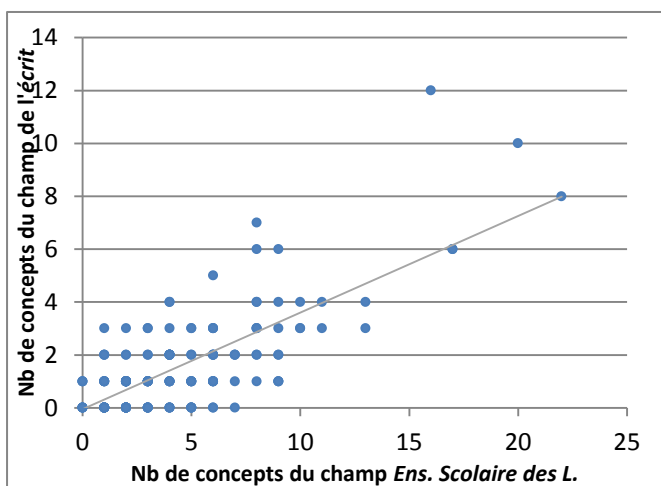


Figure 5: Dispersion des données pour les catégories Ecrit et Enseignement Scolaire des Langues

L'une des premières choses que l'on constate et qui apparaît autant avant qu'après cette pondération des corrélations est le lien significatif (bien que modéré) entre la production de concepts liés à *l'écrit* et ceux liés à *l'enseignement scolaire des langues* ( $\rho_p = 0.45$ ,  $\rho = 0.59$ ,  $p < 0.001$ ): les participants qui ont donc produit un grand nombre de concepts liés à *l'écrit* ont donc pour la plupart également produit un grand nombre de termes liés à *l'enseignement des langues*. Comme déjà évoqué auparavant, il est particulièrement intéressant de constater ici encore le lien unissant *la Langue* comme

objet d'enseignement à sa forme écrite – plutôt qu'orale. Alors même que les aspects oraux de *la Langue* prennent dans la globalité des concepts évoqués une place plus importante et ne peuvent réellement être complètement dissociés de *l'écrit* comme nous le verrons dans le prochain paragraphe, **lorsqu'on a affaire à la discipline scolaire, la Langue semble être bien plus fortement vue comme un objet qui s'écrit, au lieu de se parler**. On retrouve donc un lien très fort qui avait été déjà évoqué notamment par Mitchell & Hooper (1992: 44) qui, au cours d'interviews d'enseignants d'anglais en Angleterre, avaient déjà remarqué que les avis de ces derniers convergeaient vers l'importance d'un savoir autour du système écrit de *la Langue* comme objet d'enseignement. Prat

(2010: 6) a également relevé au cours d'entretiens avec des futurs enseignants de langues étrangères "l'énorme écart vécu entre 'savoir scolaire' (quasiment que de *l'écrit*) et 'pratiques sociales de référence' (de *l'oral* d'abord, et beaucoup d'*oral*)". Ainsi, même si la corrélation entre le champ lexical de l'oral et celui de l'enseignement scolaire n'est pas non plus à ignorer ( $\rho_p=0.39$ ,  $\rho=0.49$ ,  $p<0.001$ ), la prédominance de l'écrit dans le cadre scolaire se vérifie ici aussi, et constitue donc une première difficulté que l'on pourrait relever dans la mise en place de curriculums ou de programmes visant une application *orale* – ces derniers se heurteront de toute évidence à un déséquilibre relativement marqué qui y est peu favorable.

Cependant, une autre corrélation vient ici aussi prouver que, enseignement scolaire mis à part, **l'écrit et l'oral** sont deux faces d'une même pièce, comme nous l'avons déjà évoqué. La corrélation, même pondérée, satisfaisante entre la production de termes liés à *l'écrit* et de termes liés à *l'oral* confirme que les participants n'envisagent que très rarement un seul de ces deux aspects ( $\rho_p=0.47$ ,  $\rho=0.60$ ,  $p<0.001$ ) lorsqu'il pense à la *Langue*, ce que nous avons déjà soulevé en examinant les cooccurrences. Cette forme d'ambivalence et l'équilibre entre ces deux caractéristiques de *la Langue* est néanmoins propre à **l'emploi** que l'on en fait. On voit d'ailleurs que les productions de concepts liés à *l'oralité* et à *l'écrit* présentent une corrélation non négligeable et significative avec la production de termes liés à **l'usage et aux contextes d'utilisation** ( $\rho_p=0.34$  et  $0.35$ ,  $\rho=0.38$  et  $0.43$ ,  $p<0.001$ ). Cela semble indiquer que c'est effectivement **dans le cadre dans lequel une langue s'utilise que la question de son mode d'utilisation fait surface**.

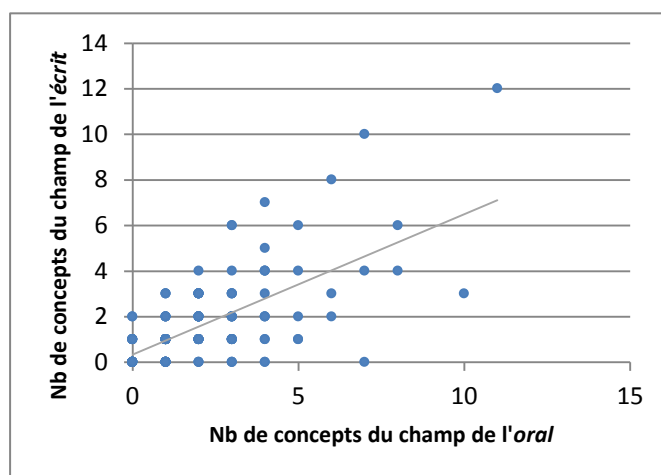


Figure 6: Dispersion des données pour les deux catégories Ecrit et Oral

La dernière corrélation importante dont nous discuterons ici est celle liant le nombre de termes produits par les participants faisant partie du champ lexical de **la linguistique scientifique** et le nombre de concepts de la catégorie de la **structure et de la norme**. Comme il l'a été décrit plus haut, ces deux catégories étaient intrinsèquement liées principalement par leur lien au champ sémantique de *l'enseignement des langues*. Cependant, alors que les analyses faites jusqu'ici ne montraient pas de lien fort et direct entre la *linguistique scientifique* et la *structure et norme*, les productions des participants, elles, révèlent ce lien de façon signifiante ( $\rho_p=0.37$ ,  $\rho=0.42$ ,  $p<0.001$ ), mettant ici encore en avant l'importance pour les acteurs de l'enseignement de **définir** l'objet avec lequel ils travaillent au quotidien que nous avons déjà souligné.

Cette analyse de corrélations, en plus de mettre en avant des catégories liées, peut également aider à déceler les champs qui sont justement peu liés au reste des productions des participants.

Le champ lexical du **relationnel**, par exemple, ne semble pas être lié (par la production des participants) de façon significative à d'autres catégories lexicales, si ce n'est, comme d'autres, à celle de l'enseignement. Celui du **socio-culturel** est par exemple lui aussi peu corrélé avec les autres. Ceci ne signifie pas que leur importance en est diminuée, (le *relationnel* est le deuxième champ lexical le plus représenté), mais qu'il n'est pas possible d'attester d'un lien statistiquement significatif entre ces champs et d'autres en termes de corrélations. Le côté relationnel de *la Langue* semble donc être

un trait de représentation à part entière, qui ne touche finalement que peu les autres aspects de l'objet linguistique.

La catégorie du **plurilinguisme**, elle aussi, montre peu de lien avec d'autres champs lexicaux. Bien que la corrélation pondérée avec les champs de **l'écrit** et celui de **l'oral** ne soit pas les plus faibles ( $\rho_p=0.30$  et  $0.23$ ), et malgré la proportion plutôt forte de termes également présents dans le champ lexical de la *linguistique scientifique* (26.4% des termes s'y retrouvent), il semble que pour les participants, **l'émergence d'un concept issu de ce domaine ne crée pas de lien direct vers d'autres aspects de la Langue**. Encore une fois, on peut parler de *la Langue* sans forcément lier ça (ou du moins pas explicitement) à des *langues* particulières.

De façon générale, il faut cependant admettre que les quelques corrélations discutées ici ne peuvent pas être considérées comme étant particulièrement fortes (la plus forte après pondération se montant à  $\rho_p=0.47$ ), et ce même si elles sont significatives et malgré tout présentes. Elles permettent ainsi, avec ce qui a été vu au fil de cette section d'offrir une première réponse à l'une de nos questions de recherche:

**Quels concepts sont le plus fréquemment associés au terme de « la Langue » chez les enseignants de langue étrangère et comment ces associations sont-elles structurées?**

L'analyse de l'ensemble des productions des participants suggère un grand nombre de représentations au niveau de *la Langue*, principalement dans le domaine de l'enseignement. Nous en retiendrons quatre:

1. La **communication**, la **culture** et le fait de **parler** sont trois éléments centraux de la représentation de *la Langue* chez les enseignants. Des concepts liés à l'écrit, à l'apprentissage, à la grammaire, au vocabulaire, aux voyages s'y ajoutent également.
2. On remarque que ces concepts représentent plusieurs **pôles** de représentation, qui, comme nous le voyons dans les corrélations, ne sont pas forcément liés les uns aux autres. Les deux éléments polarisants principaux tendent à définir, parmi d'autres éléments plus subtils, *la Langue* comme **étant tantôt un sujet d'enseignement, une discipline scolaire qui s'explique, se décrit, se systématise** (notamment par les champs de la *linguistique scientifique*, ou celui, moins fréquent mais lié à l'enseignement de la *structure et de la norme*, et **tantôt un objet qui s'emploie, qui sert à atteindre différents buts dans différents contextes** (comme on le voit dans les champs du *relationnel* ou encore des *outils et contextes*). Cette polarisation nous ramène également à plusieurs tendances que nous avons déjà observées autant chez les linguistes que dans les outils didactiques.
3. L'enseignement des langues est cependant l'un des pôles qui réunit les **différentes facettes de l'objet linguistique**, et son champ lexical a tendance à inclure, ou à être fortement lié, à celui de nombreux autres domaines. On peut donc affirmer que l'enseignement de la langue considère l'objet *Langue* dans **son ensemble**.
4. **L'équilibre entre les caractéristiques orale et écrite de la Langue** n'est cependant pas absolu, mais dépend du cadre d'utilisation de la langue auquel on fait référence. De prime abord, l'aspect oral est prédominant, mais l'écrit a plus de poids lorsqu'on fait référence au contexte précis de l'enseignement scolaire. Les deux caractéristiques sont cependant complémentaires et ne sont que rarement évoquées séparément.



### 3.3 Facteurs influençant les représentations

Rappelons brièvement l'intitulé des sous-questions de recherche qui seront traitées ici:

- L'expérience dans l'enseignement a-t-elle de l'influence sur la teneur de ces concepts associés ?
- L'envergure de la formation en linguistique des enseignants a-t-elle de l'influence sur la teneur de ces concepts associés ?
- Le bagage linguistique des personnes a-t-il de l'influence sur la teneur de ces concepts associés ?

Ces trois questions ont nécessité un travail d'approfondissement dans lequel j'ai pu examiner les productions des participants en regard de questions biographiques qui leur ont été posées et qui ont été détaillées dans la définition des variables (voir page 170).

#### 3.3.1 Précisions méthodologiques

Pour une approche gardant à l'esprit l'idée de productions de groupes, j'ai procédé à un regroupement des participants en fonction des extrêmes des variables décrites (voir page 168). En fonction des différentes données de chacun, et pour chaque variable, j'ai donc traité les termes évoqués par les **25 participants** (représentant environ 15%) étant dans la tranche **supérieure** de la variable (groupe "High") ainsi que celles des 25 participants étant dans la tranche **inférieure** de la variable (groupe "Low"). Ainsi, par exemple, dans le "groupe Low" du Bagage Linguistique, il y a les 25 participants ayant le bagage linguistique le plus faible, *i.e.* les niveaux indiqués les plus bas, les plus hauts étant dans le "groupe High". En cas d'égalité, dans les classements, un tri alternatif (au sein des égalités) a été effectué pour départager les égalités. Par exemple, à formation en linguistique égale, c'est le nombre de cours qui a primé.

Variable		Groupe "LOW"			Groupe "HIGH"		
		Min.	Moy.	Max.	Min.	Moy.	Max.
<b>Expérience:</b>	Nombre d'années	0	1.36	2	28	32.68	40
	Nombre de contextes	1	2.32	3	8	10.64	16
	Nombre de manuels	0	1.54	2	6	7.84	8
<b>Formation en linguistique:</b>		0	2.48	4	11	12.64	15
<b>Bagage linguistique</b>		10	17.56	21	33	37.28	47

Tableau 14: Groupes de participants: données biographiques et séparation des groupes "High" et "Low"

#### 3.3.2 Dictionnaires produits par les différents groupes

Une fois les groupes constitués, j'ai pu analyser les dictionnaires produits par les participants concernés pour lesquels j'ai examiné les fréquences de mots, les similitudes entre les dictionnaires et les variations dans les champs lexicaux qui nous occuperont dans cette section:

Chapitre 6 – Résultats empiriques – Représentations de la Langue

Bagage Linguistique		Formation en Linguistique				Années d'expérience				Contextes + postes occupés				Manuels éprouvés					
LOW		HIGH		LOW		HIGH		LOW		HIGH		LOW		HIGH		LOW		HIGH	
292 termes, dont 191 différents		363 termes, dont 250 différents		337 termes, dont 237 différents		358 termes, dont 235 différents		343 termes, dont 211 différents		373 termes, dont 255 différents		305 termes, dont 184 différents		352 termes, dont 244 différents		297 termes, dont 184 différents		322 termes, dont 226 différents	
terme	occ	terme	occ	terme	occ	terme	occ	terme	occ	terme	occ	terme	occ	terme	occ	terme	occ	terme	occ
communication	20	communication	16	communication	14	communication	17	communication	15	communication	15	communication	20	communication	13	communication	18	communication	10
vocabulaire	9	culture	12	parler	9	grammaire	10	culture	11	vocabulaire	7	culture	11	maternelle	7	culture	10	littérature	9
grammaire	8	grammaire	8	grammaire	7	littérature	7	vocabulaire	10	culture	6	vocabulaire	10	écrire	5	parler	8	communiquer	6
culture	6	écrire	6	vocabulaire	7	parler	7	grammaire	8	échange	6	grammaire	8	expression	5	vocabulaire	8	grammaire	6
parler	6	littérature	6	mot	6	vocabulaire	7	parler	8	lecture	6	parler	8	littérature	5	grammaire	7	parler	6
voyage	5	poésie	6	plaisir	6	compréhension	6	apprendre	6	communiquer	5	échange	5	musique	5	apprendre	5	culture	5
apprentissage	4	vocabulaire	6	culture	5	maternelle	6	littérature	6	étrangère	5	lire	5	parler	5	écrire	4	étrangère	5
expression	4	parler	5	littérature	5	culture	5	étrangère	5	grammaire	5	littérature	5	poésie	5	littérature	4	maternelle	5
plaisir	4	apprendre	4	comprendre	4	apprentissage	4	maternelle	5	maternelle	5	voyage	5	vocabulaire	5	maternelle	3	musique	5
apprendre	3	communiquer	4	lire	4	communiquer	4	apprentissage	4	mot	5	apprendre	4	apprentissage	4	apprentissage	3	écrire	4
échange	3	échange	4	s'exprimer	4	formation	4	écrire	4	parler	5	écrire	4	communiquer	4	communiquer	3	plaisir	4
écrire	3	expression	4	sons	4	système	4	interaction	4	apprentissage	4	identité	4	culture	4	comprendre	3	vocabulaire	4
études	3	musique	4	apprentissage	3	bilinguisme	3	partage	4	comprendre	4	lecture	4	discours	4	échange	3	dialectes	3
lecture	3	pouvoir	4	communiquer	3	discours	3	voyage	4	expression	4	partage	4	grammaire	4	échanger	3	échange	3
maternelle	3	savoir	4	écrire	3	échange	3	bouche	3	poésie	4	travail	4	langage	4	écouter	3	identité	3
mot	3	lire	3	identité	3	étrangère	3	communiquer	3	richesse	4	apprentissage	3	système	4	interaction	3	incompréhension	3
outil	3	mélodie	3	langage	3	identité	3	comprendre	3	bilingue	3	communiquer	3	bouche	3	lire	3	outil	3
poésie	3	mot	3	maternelle	3	interaction	3	échange	3	écriture	3	comprendre	3	échange	3	outil	3	sons	3
		ouverture	3	pays	3	mot	3	échanger	3	musique	3	échanger	3	identité	3	ouverture	3	voyage	3
				richesse	3	orthographe	3	expression	3	plaisir	3	écouter	3	lire	3	partage	3		
				voyage	3	poésie	3	Identité	3	prononciation	3	étranger	3	mots	3	savoir	3		
						sons	3	lire	3	rythme	3	étrangère	3	phonétique	3	travail	3		
						syntaxe	3	mots	3	sons	3	interagir	3	pouvoir	3	voyage	3		
								outil	3	voyage	3	maternelle	3	sons	3				
								ouverture	3			outil	3						
								poésie	3										
								savoir	3										
								transmission	3										
								travail	3										

Termes discutés dans la suite de ce travail:

communication	parler	vocabulaire
communiquer	littérature	grammaire
Apprendre	lecture	culture
apprentissage	lire	

Tableau 15: Concepts cités par au moins 3 participants de chacun des 10 groupes correspondant aux extrêmes des variables étudiées

N.B. Afin de faciliter la lecture de ce tableau, termes discutés dans la suite de cette section sont eux désignés par un arrière-plan de couleur.

### 3.3.2.1 Fréquences

J'ai choisi de procéder à l'analyse des fréquences avec une perspective transversale, plutôt qu'en comparant les productions de chacun des groupes (les fréquences relatives étant finalement relativement faibles). Ceci m'a permis de dégager certains phénomènes systématiques, mais également déjà de percevoir quelques résultats propres à chacune des variables, que je reprendrai donc plus tard. Comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre, il sera fait mention de *groupes "Low" et "High", "inférieurs" ou "supérieurs", "moins équipés" et "plus équipés"* indifféremment pour désigner les contrastes entre les participants ayant indiqué, pour chacune des variables, un lien avec le *savoir disciplinaire* plus élevé (*plus d'expérience, plus de formation en linguistique ou plus de langues maîtrisées*). Les qualificatifs ainsi utilisés ne reflètent rien d'autre que ces données biographiques (et surtout pas une évaluation de leur pratique).

Premièrement, comme en écho aux productions de tous les participants, c'est la notion de "**communication**" qui est la plus citée par **tous** les différents groupes. On voit d'ailleurs que ce concept arrive parfois très largement en tête (par exemple, il a été évoqué 11 fois de plus que le second terme le plus fréquent dans le groupe des participants ayant un bagage linguistique faible, et 10 fois de plus chez les participants ayant travaillé avec peu de manuels)

La dimension littéraire semble apparaître plus fréquemment chez les participants dans les tranches supérieures de nos variables (groupes "High"), premier signe d'une modification de la représentation en fonction de l'augmentation du savoir disciplinaire. On remarque d'ailleurs une inversion assez systématique entre les groupes supérieurs et inférieurs dans la fréquence des concepts "parler" et "littérature": alors que les participants des groupes "Low" citent plus fréquemment la notion de "parler" que celle de "littérature", c'est l'inverse dans les groupes "High". Je ne saurais cependant généraliser ce constat en affirmant une différence dans l'importance de l'écrit face à l'oral comme discuté auparavant: en effet, même si cette inversion revêt de l'intérêt par rapport aux domaines de la littérature qui semble être plus facilement évoqué chez les enseignants globalement "plus équipés", lorsqu'on examine la somme des concepts "lire", "lecture" et "littérature" ensemble, c'est parfois l'inverse que l'on remarque. D'ailleurs, comme nous le verrons dans le prochain chapitre de ce travail, l'oral reste prédominant dans les productions des participants.

Un autre cas qui semble différer de façon assez systématique entre les groupes inférieurs et supérieurs est la présence de termes liés à l'**apprentissage**, soit "apprendre" et "apprentissage". De façon régulière, et à plus forte proportion lorsqu'on considère l'expérience dans l'enseignement, **les participants des groupes inférieurs ont tendance à produire plus de concepts liés à l'apprentissage que les groupes supérieurs**. Il semblerait donc que les participants peu "équipés" en termes de savoir disciplinaire soient plus enclins à se représenter *la Langue* uniquement comme un objet d'enseignement/apprentissage, ce que j'aurai l'occasion de rediscuter plus tard.

Ce même constat s'applique aux termes "**grammaire**" et "**vocabulaire**", que l'on retrouve pour chaque groupe dans le top 10 des concepts produits: ils le sont, dans la somme, plus par les participants des groupes inférieurs que par les participants des groupes supérieurs, à l'exception ici aussi des participants ayant une haute formation en linguistique, qui y accordent plus d'importance. Ceci peut être rattaché au besoin de définition de l'objet d'enseignement, qui a déjà été noté et sera rediscuté à la page 210.

Finalement, le dernier concept qu'il me semblait important de traiter et sur lequel j'aurai l'occasion de donner plus de détails est celui de "**culture**". Alors que cette notion figure, rappelons-nous, en

deuxième position des termes les plus fréquemment cités par l'ensemble des participants, ce rang semble être sujet à modification en fonction des différents facteurs individuels que nous évoquons ici. Alors que dans les variables liées à l'expérience de l'enseignement et à la formation en linguistique, les personnes dans le groupe supérieur ont tendance à attribuer une place moins prépondérante à ce concept de "culture", **l'augmentation du bagage linguistique semble aller de pair avec la prédominance de ce terme**. Nous verrons plus tard que la place des aspects sociaux chez les personnes ayant un bagage linguistique conséquent est largement plus forte que chez ceux ayant un bagage linguistique faible, ce qui se laisse déjà entrevoir ici.

### 3.3.2.2 Indice d'originalité

Un autre élément permettant de comparer les productions des groupes se situe au niveau de **l'indice d'originalité**, celui-ci permettant, pour rappel, de vérifier dans quelle mesure les différents participants des groupes produisent des concepts identiques (et donc tendent à une représentation stéréotypée) ou au contraire amènent des conceptions riches. Cet outil est particulièrement intéressant ici dans la mesure où tous nos groupes sont de taille égale (25 participants)<sup>60</sup>

Bagage Linguistique		Formation en Linguistique		Années d'expérience		Contextes + postes occupés		Manuels éprouvés	
LOW	HIGH	LOW	HIGH	LOW	HIGH	LOW	HIGH	LOW	HIGH
191 termes différents	250 termes différents	237 termes différents	235 termes différents	211 termes différents	255 termes différents	184 termes différents	244 termes différents	184 termes différents	215 termes différents
<b>Indice: 7.64</b>	<b>Indice: 10</b>	<b>Indice: 9.48</b>	<b>Indice: 9.4</b>	<b>Indice: 8.44</b>	<b>Indice: 10.2</b>	<b>Indice: 7.36</b>	<b>Indice: 9.76</b>	<b>Indice: 7.36</b>	<b>Indice: 9.04</b>

Tableau 16: Indice d'originalité entre les groupes High et Low

Même sans examiner une à une les variables, on peut constater que plusieurs différences entre les groupes inférieurs et supérieurs se font sentir. Ceci peut paraître banal, mais ces régularités suggèrent un élément important, intrinsèquement lié au fait que les trois facteurs distingués (bagage linguistique, expérience dans l'enseignement et formation en linguistique, même si ce facteur est à distinguer ici) sont autant d'aspects qui, comme je l'ai décrit, contribuent à la construction des savoirs des enseignants de langues étrangères: **les enseignants disposant de plus de savoirs disciplinaires ont globalement des représentations qui diffèrent des enseignants moins bien équipés, et ce dans le sens qu'elles sont plus originales ou, si on le formule autrement, moins stéréotypées**. Hormis les divergences entre les différentes variables que j'aurai l'occasion de traiter plus loin, les quelques traits communs que j'ai mis en avant jusqu'ici poussent à ce constat. Ceci souligne parfaitement l'importance du vécu individuel dans les représentations telle que décrite notamment par Moliner (1996:120). Plus un individu aura eu d'expériences avec l'objet de représentation, plus il y aura été confronté, plus il arrive à s'en faire une représentation riche et personnalisée. Ceci rejoint également les résultats de De Rosa (1988) qui dans son étude sur les représentations de la maladie mentale a montré très clairement les différences entre les personnes issues du milieu médical (et ayant donc eu plus de contact avec la maladie mentale) et les participants "naïfs".

### 3.3.2.3 Indice d'Ellegard

Nous avons donc une première idée que le parcours individuel a bien un impact sur les représentations de *la Langue*. Afin de confirmer ou d'infirmer ceci, j'ai choisi de comparer chacun des dictionnaires entre eux à l'aide de l'indice d'Ellegard, que nous avons déjà utilisé dans l'analyse de la production de tous les participants, et qui permet donc d'examiner si deux dictionnaires (comportant

<sup>60</sup> C'est entre autres pour l'utilisation de cet indice que les groupes ont été exclusivement définis à 25 participants.

ici l'intégralité des concepts évoqués par deux groupes) sont semblables ou non, et ce pas uniquement en fonction du nombre de mots distincts mais bien de la nature de ces concepts (voir page 166 pour une présentation de l'indice d'Ellegard):

Indices d'Ellegard		Bagage Linguistique		Formation en linguistique		Années d'expérience		Contextes + Postes occupés		Manuels éprouvés	
		LOW	HIGH	LOW	HIGH	LOW	HIGH	LOW	HIGH	LOW	HIGH
Bagage Linguistique	LOW		0.30	0.35	0.39	0.54	0.35	0.45	0.45	0.47	0.41
	HIGH	0.30		0.44	0.43	0.34	0.35	0.31	0.55	0.34	0.48
Formation en linguistique	LOW	0.35	0.44		0.25	0.42	0.46	0.39	0.43	0.44	0.44
	HIGH	0.39	0.43	0.25		0.35	0.34	0.41	0.48	0.38	0.48
Années d'expérience	LOW	0.54	0.34	0.42	0.35		0.30	0.66	0.33	0.85	0.33
	HIGH	0.35	0.35	0.46	0.34	0.30		0.31	0.55	0.32	0.59
Contextes + Postes occupés	LOW	0.45	0.31	0.39	0.41	0.66	0.31		0.32	0.74	0.32
	HIGH	0.45	0.55	0.43	0.48	0.33	0.55	0.32		0.34	0.59
Manuels éprouvés	LOW	0.47	0.34	0.44	0.38	0.84	0.32	0.74	0.34		0.36
	HIGH	0.41	0.48	0.44	0.48	0.33	0.59	0.32	0.59	0.36	

Tableau 17: Indices d'Ellegard entre les dictionnaires produits par les groupes. Arrière-plan:  $\leq 0.3$  ou  $\geq 0.5$ .

Plusieurs de ces indices de similitude sont particulièrement intéressants:

On remarque au premier coup d'œil que les dictionnaires produits par les différents pôles de participants, c'est-à-dire par les groupes supérieurs et inférieurs de chacune des variables, sont ceux qui sont **le plus distincts** (et qui ont donc l'indice de similarité le plus faible), et ce même si les indices pas très faibles même dans ces cas-là. Ceci montre que **même s'il y a une part commune dans les dictionnaires produits par ces groupes aux "extrêmes", il est a priori pertinent au niveau du contenu produit de les distinguer, ce qui suggère également que les facteurs que nous avons déterminés dans le chapitre 1 jouent bel et bien un rôle dans une possible modification des représentations.**

Toujours en observant les facteurs amenant une dissimilitude entre les dictionnaires, on constate cependant que parmi les variables liées à l'expérience dans l'enseignement, c'est selon cette analyse le **nombre d'années d'expérience** qui semble apporter la plus grande variation dans les concepts produits, même si la différence avec les autres aspects de cette variable n'est pas immense. Nous verrons si cela se confirme par la suite.

On peut du reste aussi voir que les dictionnaires produits par les participants des groupes supérieurs des variables liées à **l'expérience dans l'enseignement** (années d'expérience, nombre de contexte et de postes occupés, nombre de méthodes éprouvées) sont similaires si on croise ces facteurs, tout comme pour ceux des participants des groupes inférieurs. Ceci tient probablement à la corrélation entre ces trois facteurs (voir page 179), et contribue à expliquer que l'expertise dans l'enseignement n'est pas affaire que d'années, de quantité d'heures enseignées ou de types de classes différentes, mais un savoir qui s'acquiert au fil d'expériences **variées et souvent liées.**

### 3.3.3 Champs lexicaux: Expérience

L'analyse des dictionnaires nous ayant montré que les groupes "High" et "Low" présentaient des différences en fonction des variables définies, il est intéressant de se pencher à présent sur les champs lexicaux, afin d'affiner la compréhension de ce que ces différences peuvent signifier en termes de représentations.

Je commencerai donc dans les sous-sections suivantes l'analyse des données en présentant les variations dans les concepts évoqués dans les différents champs lexicaux pour chaque variable avant de conclure par quelques remarques transversales.

#### 3.3.3.1 Expérience: années

La première des variables que nous allons aborder est celle de l'expérience dans l'enseignement. Comme déjà expliqué, puisqu'il est difficile de se prononcer sur une seule donnée permettant d'attester "l'expérience dans l'enseignement", les comparaisons ont été faites sur les trois sous-variables (nombre d'années d'enseignement, nombre de contextes et de postes méthodologiques occupés, nombre de manuels éprouvés), pour lesquelles on gardera en tête qu'il existe un lien non négligeable.

Nous avons déjà montré que les années d'expérience semblait être le facteur le plus discriminant, et nous allons commencer par comparer les champs lexicaux évoqués entre les enseignants exerçant depuis de nombreuses années et ceux en poste depuis peu de temps.

Variable: Années d'expérience	Low (N=25)			High (N=25)			Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Rang	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Rang	Différence en nombre de termes	Différence en pourcentage
Ens. scolaire des langues	120	35%	1	109	29%	1	-11	-6%
Linguistique scientifique	52	15%	4	57	15%	5	5	0%
Plurilinguisme	48	14%	5	33	9%	8	-15	-5%
Structure et norme	17	5%	11	18	5%	11	1	0%
Outil et contextes	56	16%	3	69	18%	4	13	2%
Objet d'apprentissage	39	11%	8	29	8%	9	-10	-3%
Relationnel	77	22%	2	80	21%	2	3	-1%
Oralité	45	13%	6	72	19%	3	27	6%
Ecrit	36	10%	9	42	11%	6	6	1%
Objet socioculturel	41	12%	7	29	8%	9	-12	-4%
Identité individuelle	33	10%	10	36	10%	7	3	0%
Bouche	6	2%	13	6	2%	13	0	0%
<b>Nombre de mots:</b>	343			373			30	

Tableau 18: Comparaison des champs lexicaux évoqués, facteur: années d'expérience

Le premier point à relever est que les participants du groupe supérieur ont tendance à citer proportionnellement **moins de concepts liés à l'enseignement scolaire des langues et de concepts définissant la langue comme un objet d'apprentissage** (-6% et -3%). Nous aurons l'occasion d'y revenir puisque comme nous le verrons c'est un schéma qui se répète pour la variable de l'expérience, mais on peut déjà imaginer par là une forme de prise de recul et de considération **la Langue comme un objet à part entière plutôt que comme une seule discipline scolaire.**

Le second point (qui, nous le verrons, est transversal également) consiste à la diminution relativement nette des termes liés aux **plurilinguisme** qui pourrait s'expliquer par deux éléments:

Tout d'abord, il est possible que les enseignants exerçant depuis longtemps n'aient finalement été que peu sensibilisés à cette problématique et aient une représentation de leur discipline comme étant finalement relativement "exclusive", au contraire de leurs collègues novices qui, par leur pratique et leur formation récente, y ont été plus exposés (ces derniers citent d'ailleurs 4% de termes de plus que la moyenne de tous les participants). D'un autre côté, comme déjà évoqué, ceci peut également témoigner d'une représentation plus forte de la *Langue* abstraite.

Un autre aspect concerne l'augmentation des termes issus des champs lexicaux de **l'oral** et de **l'écrit**, ce qui soulève cependant la représentation d'une langue *concrétisée*, ou du moins dont les réalisations sont importantes. On souligne d'ailleurs que **l'oral augmente davantage que l'écrit**. Cette importance de l'emploi de la langue se remarque également par une progression transversale des concepts liés aux **outils et contextes** que l'on retrouve d'ailleurs dans les trois facteurs que nous allons analyser.

La différence en nombre d'années d'enseignement se remarque aussi au niveau de l'importance donnée au côté **socioculturel** de *la Langue*. En effet, alors que les enseignants débutants y accordent une importance proche de la moyenne, les participants du groupe supérieur ont produit une proportion de 4% inférieure à leurs pairs, ce qui est relativement intéressant et contraste avec ce qui vient d'être évoqué.

On constate cependant que les variations entre les deux groupes "extrêmes" ne sont finalement pas si grandes, et ce même si selon l'indice d'Ellegard les dictionnaires étaient supposément les plus distincts. Nous verrons d'ailleurs que d'autres facteurs amènent plus de variation dans les champs lexicaux évoqués, ce qui prouve l'intérêt de cette méthode d'analyse.

### 3.3.3.2 Expériences: Nombre de contextes et de postes occupés

Le nombre de contextes dans lesquels les enseignants ont travaillé et le nombre de postes méthodologiques occupés amène par exemple plus de variation.

Variable: Nombre de contextes	Low (N=25)			High (N=25)			Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Rang	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Rang	Différence en nombre de termes	Différence en pourcentage
Ens. scolaire des langues	112	37%	1	91	26%	1	-21	-11%
Linguistique scientifique	42	14%	4	78	22%	2	36	8%
Plurilinguisme	29	10%	8	24	7%	10	-5	-3%
Structure et norme	12	4%	11	21	6%	11	9	2%
Outil et contextes	48	16%	3	70	20%	3	22	4%
Objet d'apprentissage	39	13%	6	26	7%	9	-13	-6%
Relationnel	81	27%	2	62	18%	5	-19	-9%
Oralité	38	12%	7	69	20%	4	31	8%
Écrit	28	9%	9	48	14%	6	20	5%
Objet socioculturel	41	13%	5	41	12%	7	0	-1%
Identité individuelle	28	9%	9	38	11%	8	10	2%
Bouche	1	0%	13	7	2%	13	6	2%
<b>Nombre de mots:</b>	<b>305</b>			<b>352</b>			<b>47</b>	

Tableau 19: Comparaison des champs lexicaux évoqués, facteur: nombre de contextes

Comme nous l'avons déjà vu dans la section précédente, ce facteur semble amener lui aussi une diminution de la proportion dévouée à **l'enseignement scolaire** des langues et du champ lexical de



**objet d'apprentissage** (-11% et -6%), équilibrée par une augmentation des concepts liés à l'emploi de la Langue et à ses modes d'utilisation (+4% pour **outil et contextes**, +8% pour **l'oral** et +5% pour **l'écrit**), et sur la variété des concepts évoqués en général puisque l'indice d'originalité est parmi ceux qui montrent le plus d'écart entre les groupes inférieurs et supérieurs.

On peut néanmoins constater que cette forme de *contextualisation* évoquée semble être faite en-dehors du simple concept d'interaction, puisque le champ du *relationnel* (qui touche aussi à l'emploi de la Langue mais dans des relations personnelles) diminue (-9%). Il apparaît donc que la vision de la Langue véhiculée par les enseignants novices (ayant enseigné dans moins de postes) prend plus en compte l'interaction directe – ce sont d'ailleurs surtout eux qui divergent de la moyenne qui est à 21%), alors que celle de leurs collègues expérimentées touche à un aspect d'utilisation plus large, ce qui peut être expliqué notamment par les publics différents auxquels ces derniers ont affaire et qui ont tous des finalités différentes, s'éloignant parfois de l'interaction mais touchant des objectifs spécifiques (commerciaux, professionnels...).

De plus, au contraire des années d'expérience qui ne modifiaient pas ces dimensions, le nombre de postes occupés semble aussi avoir une influence sur l'importance des champs *linguistique scientifique* et *structure et norme* (+8% et +2%), ce qui pousse à penser que le besoin de définition et de délimitation des concepts linguistiques est lui aussi particulièrement poussé lorsqu'on adresse différents publics (et donc différents niveaux ou ordres d'enseignement, amenant à enseigner des contenus différents), ou qu'on se penche de près sur des questions didactiques, et pas forcément uniquement au fil des années.

### 3.3.3.3 Expérience: Nombre de manuels éprouvés

L'examen des variations amenées par le nombre de manuels éprouvés par les participants est le dernier à examiner pour conclure cette analyse de la variable "expérience dans l'enseignement", mais nous gardons bien à l'esprit que c'est celle des variables qui est la plus fortement corrélée aux autres ( $r=0.443$  et  $0.514$ , voir page 179)

Variable: Nombre de manuels/méthodes	Low (N=25)			High (N=25)			Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Rang	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Rang	Différence en nombre de termes	Différence en pourcentage
Ens. scolaire des langues	108	36%	1	92	29%	1	-16	-8%
Linguistique scientifique	42	14%	4	48	15%	5	6	1%
Plurilinguisme	38	13%	5	28	9%	10	-10	-4%
Structure et norme	16	5%	11	17	5%	11	1	0%
Outil et contextes	47	16%	3	61	19%	3	14	3%
Objet d'apprentissage	38	13%	5	29	9%	9	-9	-4%
Relationnel	72	24%	2	66	20%	2	-6	-4%
Oralité	37	12%	7	51	16%	4	14	3%
Écrit	35	12%	8	43	13%	6	8	2%
Objet socioculturel	31	10%	9	35	11%	8	4	0%
Identité individuelle	29	10%	10	37	11%	7	8	2%
Bouche	1	0%	12	2	1%	12	1	0%
<b>Nombre de mots:</b>	297			322			25	

Tableau 20: Comparaison des champs lexicaux évoqués, facteur: nombre de manuels éprouvés

On y retrouve d'ailleurs plusieurs éléments mentionnés jusqu'ici: la diminution dans les champs *enseignement scolaire*, *objet d'apprentissage* et l'augmentation des *outils et contextes* et de la paire

oral/écrit sont donc des éléments transversaux, même s'ils se manifestent pour certains moins intensément.

On constate ici aussi, comme en fonction du nombre de contextes discuté il y a quelques paragraphes, une légère augmentation des termes liés à la *linguistique scientifique*, mais ici les participants ayant éprouvé plus de manuels ont ici tendance à ne pas produire plus **de termes propres au champ structure et norme**. Ce résultat – même s'il est très léger – met malgré tout en avant les deux aspects de ce besoin: D'un côté, les enseignants ont besoin d'un vocabulaire précis permettant de définir l'objet de leur enseignement, ce qui leur est fourni (entre autres) par le champ de la linguistique; de l'autre, ils ont besoin de balises permettant de cerner les possibilités (et les impossibilités) d'utilisation de cet objet. L'importance du "juste" et du "faux" mise en avant dans les discours normatifs, et représentée ici dans le champ lexical *structure et norme* semble justement remise en question ici. En fait, le nombre important d'approches différentes présentées par les manuels d'enseignement de langues, et les différences que l'on peut parfois observer dans les contenu mêmes de ces explications (que nous avons mises en avant dans le chapitre 5) poussent peut-être les enseignants à se détacher d'une trop grande normativité, et à voir dans l'objet de leur enseignement d'autres aspects que son côté systématique.

On peut en tout cas voir que les différents facteurs que nous avons analysés ici amènent tous leurs spécificités, qui nous permettent donc de répondre de façon détaillée à notre question de recherche:

#### 3.3.3.4 Conclusion

##### L'expérience dans l'enseignement a-t-elle de l'influence sur la teneur de ces concepts associés?

Oui, même si les tendances ne sont pas toujours frappantes. De façon générale, les enseignants expérimentés produisent **moins de termes directement liés à l'enseignement ou à l'apprentissage** d'une langue que leurs collègues novices, mais donnent **plus d'importance aux contextes d'utilisation de la Langue et à ses composantes écrite et surtout orale**. Ceci est intéressant dans la mesure où on pourrait s'attendre à ce qu'un contact régulier avec une langue dans son contexte d'enseignement cloisonne le champ de représentation au sujet de *la Langue* à la salle de classe alors que c'est plutôt l'inverse que l'on constate, ce qui suggère que **l'expérience est un facteur permettant une prise de recul sur l'objet que l'on traite**.

On constate aussi une diminution transversale du champ du *plurilinguisme* qui peut aller dans le même sens et souligner la capacité d'abstraction des enseignants expérimentés, mais qui s'explique aussi probablement par la relativement récente introduction des perspectives plurilingues dans la pratique.

Les participants ayant travaillé dans de **nombreux contextes** ou ayant exercé dans des postes à visée méthodologiques montrent de leur côté une proportion forte de termes servant à définir et à délimiter l'objet linguistique (tirés du champ lexical de la *linguistique scientifique* ou *structure et norme*), et orientent la dimension contextualisée dans des considérations s'éloignant de *l'interactionnel* (-9%).

#### 3.3.4 Champs lexicaux: formation en linguistique

La seconde variable développer ici concerne l'envergure de la formation en linguistique. Il est en effet intéressant d'examiner les résultats des participants ayant déclaré avoir eu une formation conséquente en linguistique, et ceux des participants n'ayant pas suivi le même cursus.

## 3.3.4.1 Résultats

Variable: Formation en linguistique	Low (N=25)			High (N=25)			Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Rang	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Rang	Différence en nombre de termes	Différence en pourcentage
Ens. scolaire des langues	104	31%	1	126	35%	1	22	4%
Linguistique scientifique	47	14%	5	100	28%	2	53	14%
Plurilinguisme	27	8%	10	30	8%	10	3	0%
Structure et norme	16	5%	11	32	9%	8	16	4%
Outil et contextes	49	15%	4	45	13%	5	-4	-2%
Objet d'apprentissage	32	9%	9	34	9%	7	2	0%
Relationnel	73	22%	2	64	18%	3	-9	-4%
Oralité	51	15%	3	54	15%	4	3	0%
Écrit	34	10%	8	45	13%	5	11	3%
Objet socioculturel	46	14%	6	31	9%	9	-15	-5%
Identité individuelle	43	13%	7	26	7%	11	-17	-6%
Bouche	5	1%	13	2	1%	13	-3	0%
<b>Nombre de mots:</b>	337			358			21	

Tableau 21: Comparaison des champs lexicaux évoqués, facteur: formation en linguistique

Le premier fait intéressant est la différence significative de termes liés à la *Linguistique Scientifique* et au champ *structure et norme* (+14% et +4% de variation, et ce sont systématiquement les participants du groupe "High" qui sont particulièrement au-delà de la moyenne). Ceci rejoint parfaitement l'argument qui fait que **la formation en linguistique une composante importante de la construction du savoir disciplinaire**, ou tout du moins que cette dernière *modifie* l'idée que se font les enseignants d'une langue. Les multiples occasions qu'ont eues ces participants de **définir**, **analyser** ou traiter de *la Langue*, ainsi que l'étendue du vocabulaire linguistique qu'ils ont construit au fil de leurs études amène clairement à ce que *la Langue* soit représentée largement plus comme un **objet d'analyse et de description** plutôt qu'en fonction d'autres dimensions qui pourraient être pertinentes.

Comme nous l'avons déjà noté dans ce chapitre, ces deux champs sont des composantes essentielles de la *Langue* comme sujet d'enseignement. Ceci explique donc aussi pourquoi, à l'inverse des groupes supérieurs des autres variables, les participants ayant déclaré être abondamment formés en linguistique ne montrent pas une diminution des termes liés à l'enseignement, mais que la proportion de ces derniers augmente de 4%. Ils se distinguent donc des enseignants expérimentés qui, eux, accordent globalement moins d'importance à cette dimension descriptive de la *Langue*.

D'ailleurs, un autre fait s'ajoute à ceci et vient montrer que la formation en linguistique se distingue des autres variables liées à la construction du savoir. Alors que dans la plupart des cas, les groupes supérieurs montrent en effet une tendance à se focaliser davantage sur l'emploi d'une langue plutôt que sur d'autres aspects, notamment scolaire (nous le verrons aussi pour le *bagage linguistique*), les participants ayant une haute formation en linguistique, dans leur représentation, donnent **plutôt moins de place (ou du moins pas plus) à ces aspects contextuels**. On remarque ainsi que la proportion de mots du champ lexical *outil et contextes* diminue (-2% dans le groupe supérieur), alors qu'elle augmente partout ailleurs. Les champs de l'*oral* et de l'*écrit* eux, ne montrent pas de grande variation, et on constate même qu'au contraire de l'impact observé de l'expérience dans l'enseignement, l'*écrit* a tendance à augmenter plus que l'*oral* chez les participants formés en linguistique. Cette centration sur *la Langue* détachée de son contexte se vérifie également par une

diminution de tous les champs qui y font référence: Entre le groupe de personnes peu formées et les personnes du groupe supérieur, on constate une diminution de -4% du champ du *relationnel*, de -6% du champ de *l'identité individuelle*, et de -5% du champ du *socioculturel*.

On peut également remarquer que dans la distinction entre les deux groupes, *l'indice d'originalité* (voir page 200) est légèrement plus élevé chez les participants ayant une formation en linguistique plus faible, c'est-à-dire que la vision de l'objet « *Langue* » est quelque peu plus stéréotypée chez les personnes ayant une formation en linguistique élevée; pour les autres variables, c'est l'inverse que l'on constate. Ceci pourrait venir du fait que l'étude de la linguistique – surtout si celle-ci est faite d'une perspective fondamentale plutôt qu'appliquée, même s'il est impossible de vérifier cela ici – véhicule une vision particulièrement systématique de *la Langue*, qui n'est qu'une des facettes de l'objet tel que se le représentent la majorité des enseignants et que si cet aspect occupe une part très grande des études, ceci se ressent aussi dans des représentations qui y correspondent plus.

### 3.3.4.2 Conclusion

Cet aspect est l'une des réponses fondamentales à notre troisième question de recherche:

#### La formation en linguistique a-t-elle de l'influence sur la teneur de ces concepts associés?

Oui, et même assez fortement. On note chez les participants formés une tendance très nette à évoquer des concepts propres aux champs de la *linguistique scientifique*, ou relevant de la *structure et de la norme*, augmentation probablement liée à l'expérience de ces derniers dans la définition et **l'explication de l'objet** linguistique. A l'inverse, on note aussi chez ces participants une nette **diminution de concepts propres à la contextualisation et à l'emploi de la Langue**. Cette focalisation sur *la Langue* comme objet *descriptible* se traduit aussi dans l'augmentation des termes issus du champ de *l'enseignement scolaire des langues*.

### 3.3.5 Champs lexicaux: bagage linguistique

Les résultats des participants en fonction de leur formation en linguistique a donc bel et bien un impact. Seulement, comme nous le mentionnons déjà dans l'introduction de ce travail, les connaissances des enseignants "au sujet de" la langue et la formation en linguistique sont parfois peu considérées en termes de compétences professionnelles attendues, ou du moins comme ayant moins d'importance que les compétences pratiques, d'usage; on demandera plus facilement un niveau élevé de compétences fonctionnelles que des connaissances déclaratives poussées. Nous verrons dans le chapitre suivant le lien direct entre ce niveau de maîtrise et les représentations de la langue en question, mais il est intéressant de se demander ici aussi si le fait d'être "fort en langues", d'avoir un bagage linguistique élevé a aussi une influence sur la représentation de l'objet *Langue*, comme nous l'avons postulé (voir page 38)

#### 3.3.5.1 Résultats

Les derniers groupes qui seront examinés dans cette recherche sont donc ceux aux extrémités de la variable "bagage linguistique", qui amènent une lumière nouvelle sur les constats que nous avons tirés jusqu'à maintenant. Il s'agit par là d'analyser dans quelle mesure les participants ayant indiqué maîtriser plus de langues, ou à des niveaux plus élevés (voir page 172 pour une définition du *bagage linguistique*), diffèrent dans les concepts évoqués de ceux n'en maîtrisant que peu. Nous pouvons voir qu'une réelle **compétence plurilingue** telle que j'ai pu la définir dans ces variables a également une influence sur l'image que l'on peut se faire de *la Langue* comme objet abstrait:

Variable: Bagage Linguistique	Low (N=25)			High (N=25)			Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Rang	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Rang	Différence en nombre de termes	Différence en pourcentage
Ens. scolaire des langues	94	32%	1	104	29%	1	10	-3%
Linguistique scientifique	51	17%	3	50	14%	5	-1	-3%
Plurilinguisme	18	6%	11	21	6%	10	3	0%
Structure et norme	20	7%	10	15	4%	12	-5	-3%
Outil et contextes	46	16%	5	71	20%	3	25	4%
Objet d'apprentissage	33	11%	6	34	9%	9	1	-2%
Relationnel	64	22%	2	76	21%	2	12	-1%
Oralité	47	16%	4	66	18%	4	19	2%
Ecrit	29	10%	7	46	13%	7	17	3%
Objet socioculturel	25	9%	8	49	13%	6	24	4%
Identité individuelle	25	9%	8	35	10%	8	10	1%
Bouche	7	2%	13	3	1%	13	-4	-1%
<b>Nombre de mots:</b>	<b>292</b>			<b>363</b>			<b>71</b>	

Tableau 22: Comparaison des champs lexicaux évoqués, facteur: bagage linguistique

Le premier constat, flagrant, ne touche en fait pas directement les catégories, mais concerne le **nombre de termes évoqués**. Alors que les participants ayant un bagage linguistique faible ont évoqué en tout 292 termes, dont 191 différents, les participants maîtrisant le plus de langues ont produit 363 termes, dont 250 différents, ce qui représente une augmentation de presque 30%! **La représentation de la Langue des participants ayant un grand bagage linguistique semble donc bien plus "riche" que celle de leurs pairs au bagage linguistique faible**; ceci se remarque également par l'indice d'originalité, qui es sensiblement plus élevé chez les participants du groupe supérieur (puisqu'il s'élève à 10, contre 7.64 chez les participants du groupe inférieur), et témoigne de l'apport de la maîtrise de plusieurs langues dans une conception de *la Langue*.

On peut ensuite aussi voir que, comme c'était le cas pour l'expérience, les participants ayant les plus grands *bagages linguistiques* ont tendance à produire proportionnellement **moins de concepts tirés des champs lexicaux liés à l'enseignement scolaire des langues, à la linguistique et à la structure et norme** que les participants du groupe inférieur. Egalement comme il a déjà été noté, cette baisse dans la place laissée à l'enseignement des langues allant de pair avec une augmentation du bagage linguistique est contrebalancée par une proportion de termes beaucoup plus forte liée à l'**emploi contextualisé** de la langue. Cet équilibre (ou plutôt le changement d'équilibre) est particulièrement flagrant ici, même si les valeurs ne sont pas très élevées. On remarque même une augmentation de 4% du champ du **socioculturel!** C'est d'ailleurs, avec le nombre de manuels éprouvés, la seule variable qui semble avoir un effet positif sur ce point précis. Le contact avec plusieurs langues, tout comme leur maîtrise, semble donc principalement avoir un effet sur la représentation de l'**emploi social** de *la Langue*. On notera d'ailleurs que, alors que dans tous les autres cas, les groupes supérieurs ont tendance à évoquer environ 5% de moins de termes du champ du *relationnel* que les participants des groupes inférieurs, les deux extrémités du spectre du "bagage linguistique" ne diffèrent que d'1% sur ce point.

Un dernier constat, plus étonnant par contre, est la proportion très stable de concepts liés au **plurilinguisme**, qui n'est de toute évidence pas plus évoqué chez les participants ayant un fort bagage linguistique que chez les participants "moins équipés". Il semblerait donc que l'importance donnée à ce champ de représentation soit plus influencé par des variables telles que l'expérience

dans l'enseignement que par l'expérience plurilingue propre du participant, et ce même si comme nous l'avons dit, la représentation de l'objet *Langue* est plus riche chez ces derniers.

### 3.3.5.2 Conclusion

Ceci nous permet finalement de répondre à notre dernière question de recherche :

#### Le bagage linguistique des personnes a-t-il de l'influence sur la teneur de ces concepts associés?

Oui. Comme en ce qui concerne l'expérience, la maîtrise de plusieurs langues et/ou à des niveaux plus élevés va de pair avec une considération plus haute de l'aspect d'**emploi de la langue** plutôt que du fait qu'il s'agit d'une discipline scolaire systématique; alors que les champs lexicaux désignant l'emploi de *la Langue* sous toutes ses formes augmentent, ceux relevant de la description, de la systématisation, eux, reculent.

Le constat le plus intéressant est cependant celui que les concepts évoqués par les participants ayant un bagage linguistique plus élevé sont **plus riches** que chez leurs collègues "moins équipés", ce qui suggère qu'ils ont réellement une perception plus fine de ce qu'est l'objet *Langue* que nous avons examiné ici.

## 3.4 Conclusion – Facteurs de variation

On peut voir que chacun des facteurs que nous avons isolés (expérience, formation en linguistique, bagage linguistique) donne une "couleur" aux représentations des enseignants qui ont été interrogés. Plusieurs phénomènes peuvent cependant encore être constatés de façon relativement systématique lorsqu'on compare le groupe supérieur et le groupe inférieur de chacune des variables.

Tout d'abord, on voit que, de façon cohérente avec les résultats de l'ensemble des participants, ce sont toujours les concepts propres à **l'enseignement scolaire** des langues qui représentent la plus forte proportion des termes évoqués. Le **relationnel** reste le deuxième aspect le plus fréquemment cité, même si dans certains groupes la **linguistique scientifique** prend une proportion plus importante. Le reste des champs lexicaux, eux, varie d'une variable à l'autre, ou entre les groupes "High" et "Low".

A l'exception de la formation en linguistique, on voit assez nettement que **les groupes montrant un savoir disciplinaire plus élevé (ayant plus d'expérience ou maîtrisant plus de langues) ont tendance à accorder moins d'importance au domaine de l'enseignement/apprentissage des langues** que leurs collègues "moins équipés", les participants des groupes supérieurs citent systématiquement moins de termes des champs lexicaux *enseignement scolaire* et *objet d'apprentissage* (jusqu'à 11% de moins!) que leur pairs des groupes inférieurs. Ceci montre que **les enseignants ayant eu de nombreuses occasions de se confronter à l'objet linguistique** en ont une représentation moins centrée sur la salle de classe plus proche de ce que Widdowson définit comme "l'objet" *Langue* que comme la *Langue* comme "sujet d'enseignement" (2000: 78). Si les participants des groupes montrant de forts savoirs accordent moins de place à l'enseignement des langues, c'est forcément que d'autres champs lexicaux prennent plus d'importance. Trois aspects ressortent du lot dans ce sens:

1. Premièrement, on remarque chez les participants des groupes supérieurs une évolution vers une vision de *la Langue* **utilisée** plutôt que de *la Langue* que l'on apprend, qui s'explique, qui se systématisent. En effet, dans la majorité des cas la proportion de concepts tirés du champ lexical *outil et contextes* augmente, parfois jusqu'à 4%. Ceci correspond également à ce que l'on avait pu constater dans l'analyse des fréquences de mots, qui montraient la



présence plus forte des termes "apprendre" et "apprentissage" dans les dictionnaires produits par les groupes inférieurs. De la même façon, on le constate par des dictionnaires **plus riches chez les participants des groupes "High"** (comprenant plus de mots distincts, et généralement également plus de termes tout court), et donc un **indice d'originalité plus élevé**, ce qui dénote un processus **d'élargissement de la perspective allant de pair avec une consolidation des savoirs disciplinaires**.

2. Ce qui bénéficie de cette vision élargie est une représentation plus fine (et plus fournie) des caractéristiques d'emploi de *la Langue*, soit une **augmentation significative des champs lexicaux de l'oral et de l'écrit**. On peut en effet voir que **peu importe la variable, les participants des groupes supérieurs mentionnent une proportion plus forte de concepts dans ces deux champs lexicaux que les participants des groupes inférieurs**. Ceci porte à croire que, en plus de s'extraire du champ scolaire pour donner à *la Langue* comme objet de représentation une coloration plus liée à son emploi, les participants dont les caractéristiques les placent dans les groupes dotés d'un bon savoir disciplinaire évoquent plus facilement les concepts liés aux **modes** de cette utilisation. Ceci ramène inévitablement la question de l'équilibre entre les caractéristiques orale et écrite qui a été déjà amplement discutée dans ce travail, et qui se retrouve enrichie par les constats effectués ici, surtout celui que **la proportion de termes tirés du champ lexical de l'oral est plus forte que celle du champ lexical de l'écrit**. La primauté de l'oral que j'ai évoquée auparavant semble donc se vérifier également à plus petite échelle.
3. Le dernier point qu'il me semble nécessaire d'aborder n'est pas négligeable. On remarque en effet une augmentation de la proportion de termes servant à **décrire la Langue** chez les enseignants ayant eu de nombreuses occasions d'en faire un objet d'analyse. Ainsi, les catégories de la *linguistique scientifique* et de *structure et norme* sont plus fortement représentées chez ces participants ayant beaucoup étudié la linguistique ou travaillé dans de nombreux postes différents. Autant la formation en linguistique que le travail face à un nouveau public ou la définition de contenus représentent des occasions lors desquelles l'objet linguistique est remodelé, revu et redéfini par ou pour l'enseignant, ce qui impose quelque part un besoin de clarté et de délimitation du champ à traiter. Or, cette clarification et cette délimitation ne peuvent se faire sans l'usage d'une terminologie univoque (et celle de la linguistique s'y prête) et d'une forme de structuration de la réalité linguistique permettant un traitement efficace du sujet.

Quoi qu'il en soit, ces variations ne peuvent que nous rappeler les deux "**pôles**" que j'ai mis en avant dans ma conclusion de l'analyse des données des participants dans leur ensemble (voir page 196). En effet, on peut voir ici aussi une modification de l'équilibre entre la *Langue qui se décrit* et la *Langue qui s'utilise*, à la différence près que ces deux dimensions s'avèrent en réalité être dynamiques et sujettes à fluctuation en fonction des parcours de chacun.

## 4. Conclusion - Discussion

Nous arrivons donc ici à la fin d'une première étape de cette partie empirique visant à esquisser les représentations que se font les enseignants de ce qu'est *la Langue*. On peut déjà à ce stade revenir brièvement sur la question qui a guidé ce chapitre, et que nous allons inscrire dans le reste de ce que nous avons examiné jusqu'ici: **Quelles sont les représentations de la Langue chez les enseignants de langue étrangère?**



Les conclusions que l'on peut tirer de ces analyses se situent à plusieurs niveaux: elles nous renseignent évidemment sur la nature des représentations de *la Langue*, mais aussi sur la validité des facteurs de variation identifiés et surtout celle de la distinction entre *langues* et *Langue*.

Nous avons en effet vu au fur et à mesure de ce chapitre émerger différents résultats qui offrent encore un éclairage supplémentaire sur la nature de *la Langue*, cet objet abstrait qu'on a supposé sous-jacent à tout enseignement d'une langue étrangère.

Nous avons tout d'abord constaté que sa description se centre surtout autour des concepts de **communication**, de **culture** et de **parler** – trois éléments centraux des représentations des enseignants qui résonnent avec ce que nous avons souligné dans les chapitres précédents. On se souviendra à cet égard de la place que représentent les approches *communicatives* actuellement mais aussi de l'importance qu'a pu prendre **la Langue comme objet d'interaction** dans le passé (les nombreux *Dialogues* des manuels historiques en sont la preuve); on retrouve également la **paire "langue-culture"**, souvent mentionnée comme parallèle, notamment dans les approches plurielles, mais aussi régulièrement citées dans les théories académiques et les outils d'enseignement; finalement, on constate aussi par la place du mot "parler" – mais aussi par l'importance prise par le champ de l'*oral* dans les concepts évoqués – la conception de **la Langue comme se réalisant surtout à l'oral** qui est mise en avant par les enseignants, tout comme elle l'est dans certaines approches didactiques et l'a été par de nombreux linguistes qui placent la langue parlée avant l'écriture.

Nous avons cependant constaté qu'une bonne partie des représentations de *la Langue* étaient fortement liées au domaine de l'**enseignement/apprentissage**; tout d'abord, par la proportion très forte de concepts évoqués qui sont pertinents dans ce domaine-là (mais pas forcément exclusivement), mais également par une place importante accordée aux concepts reliés à une forme de **définition** de l'objet *Langue* – définition passant par un vocabulaire et une normalisation de ce dernier. De façon intéressante, cette dernière (et surtout les variations que l'on peut y observer) semble relativement liée à la forme *écrite* plutôt qu'*orale*, ce qui laisse suggérer que la langue "sujet d'enseignement" est moins liée à sa dimension orale qu'écrite, au contraire de la langue "objet utilisé" qui s'en rapproche davantage. Ces deux dimensions restent cependant complémentaires.

Nous avons en parallèle à cela constaté que même si les enseignants (surtout ceux disposant de moins de *savoirs disciplinaires*) ont globalement une tendance forte à considérer cet aspect-là de *la Langue*, ce dernier entre en équilibre avec une représentation présentant **la Langue comme un objet d'usage**. C'est surtout dans cet équilibre entre ces deux "pôles" que se situent les plus grandes variations en fonction des savoirs disciplinaires. On aura noté à cet égard que la *formation en linguistique* n'offre pas les mêmes résultats que les autres facteurs de construction de ces savoirs.

Au-delà de ces quelques éléments, que nous tenterons de déceler également dans le chapitre 7, ces quelques analyses offrent également une perspective sur les choix qui ont été faits pour ce travail.

En effet, premièrement, elles mettent en avant la **pertinence du concept même de Langue en tant qu'objet abstrait**. Alors que ce dernier n'est que rarement défini comme tel, même s'il est traité par la plupart des linguistes et qu'il se retrouve de façon implicite dans la plupart des discours didactiques, il est intéressant de constater que cet objet – qui rappelons-le, a donné lieu à près de 2200 concepts évoqués! – mérite véritablement d'être appelé "objet de représentation". Le fait que les participants ayant un fort bagage linguistique citent même plus de concepts à son propos montre même que *la Langue* peut s'associer à cette "compétence langagière" que nous évoquions en fin de chapitre 1.

Au-delà de cela, les différentes variations que nous avons pu observer entre les groupes formés par les variables déterminées montrent que celles-ci aussi sont pertinentes, et que de façon plus générale, **les parcours individuels ont une influence sur la nature des représentations de *la Langue*.**

# Chapitre 7: Résultats empiriques – Représentations *des* *langues*

"A côté de la diversité dans la parenté, il y a une diversité absolue, sans parenté reconnaissable ou démontrable"  
(Saussure 1967: 263)

Le septième et avant-dernier chapitre de cette thèse présente lui aussi des résultats empiriques, puisqu'il vise à examiner quelles sont les représentations que se font les enseignants de langues étrangères du canton de Genève *des langues* les plus présentes dans le contexte de l'enseignement genevois (français, allemand, anglais, italien, espagnol, suisse allemand et portugais).

L'étude qui est présentée, à laquelle ont participé 107 enseignants du canton, est présentée en deux axes: tout d'abord, par une perspective *descriptive*, où nous examinerons quelle *image* les enseignants évoquent à propos des différentes langues – cette dernière étant également tirée d'un test d'association lexicale auquel ils ont été soumis. Vient ensuite un axe *évaluatif*, où le positionnement des enseignants face aux différentes langues en question est analysé à l'aide d'un différenciateur sémantique.

Comme dans le chapitre précédent, les résultats globaux seront toujours affinés par l'examen du (possible) impact des variables correspondant aux trajectoires de construction des savoirs des enseignants participants.

# 1. Questions de recherche et préparation du questionnaire - méthodologie

Nous venons d'analyser les résultats de la recherche sur *Les représentations de la Langue chez les enseignants de langues étrangères du Canton de Genève*. Cette basée grandement sur une approche à travers les représentations sociales, a permis de mettre en avant plusieurs caractéristiques propres à l'image que se font les enseignants du concept abstrait de *Langue*.

Dans le chapitre qui vient, nous nous éloignerons quelque peu de ce niveau d'abstraction, reprenant le constat selon lequel "[language as a subject] is not language in general, but a particular language" (Widdowson 2002: 67), et partant donc du principe selon lequel même si on peut tout à fait définir *la Langue* comme étant l'essence du savoir disciplinaire, on ne doit pas négliger que les enseignants enseignent *une langue précise* et que cette dernière (tout comme d'autres) peuvent donc également être objets de représentation. D'ailleurs, en examinant les recherches précédemment effectuées (voir celles énumérées page 46), il m'est en effet apparu que l'objet linguistique n'est que rarement – voire jamais – considéré comme ce concept abstrait *Langue*, mais est toujours observé sous ses réalisations concrètes, i.e. sous la forme de **différentes langues** présentes dans un environnement donné. De la même façon – et nous l'avons vu dans les commentaires à propos de la "guerre des langues" dans le paysage suisse – il est largement plus fréquent d'entendre dans la société des représentations à propos d'une langue ou une autre que des considérations sur *la Langue* en soi. Ainsi, même si – ma première recherche l'a bien montré – il existe bel et bien des traits pertinents témoignant d'une représentation de l'objet *Langue*, nous nous concentrerons ici sur des représentations sur *des langues* concrètes comme *le français, l'allemand, l'italien ou le portugais*, laissant (un peu) de côté l'esquisse de *la Langue*, cette dernière restant inférable.

Comme nous l'avons également déjà évoqué dans l'introduction à cette partie empirique, ceci sera également l'occasion de faire émerger un volet **évaluatif** dans les représentations qu'il était difficile de concevoir pour un objet de représentation aussi abstrait que *la Langue*. Nous verrons que ce qui en ressort est fascinant. En plus de cela, comme nous l'expliquerons, il a été intéressant dans la définition de ce qui constitue l'*évaluation d'une langue* de pouvoir également recueillir des données auprès de participants, ce qui a été rendu possible à l'occasion de la première enquête, qui a donc contribué à la construction du questionnaire qui sera présenté dans quelques instants.

## 1.1 Questions de recherche

Cette étude a donc pour but de déterminer les représentations, et notamment *l'attitude* des participants face aux différentes langues qu'ils ont à côtoyer, et ainsi de répondre à la seconde question de recherche principale guidant cette partie empirique:

**Quelles sont les représentations des langues chez les enseignants de langues étrangères du canton de Genève?**

Les résultats de l'enquête seront, comme nous l'avons vu, analysés en deux axes très distincts: A) **le volet descriptif** et B) **le volet évaluatif**. Avant de détailler l'approche précise correspondant à ces deux axes, il est cependant nécessaire de clarifier quelque peu la perspective qui sera choisie, ainsi que les différentes variables et références en jeu.

## 1.1.1 Perspectives de recherche

### 1.1.1.1 Premier axe: champ de représentation/information (dimension descriptive)

Le premier axe, celui touchant au volet descriptif de la représentation, est semblable à celui qui avait déjà été abordé dans la première enquête. La méthodologie que j'y ai employée (l'association de mots) m'a paru porter ses fruits pour une réflexion sur les représentations des uns et des autres, bien qu'elle nécessite un effort de traitement considérable tant de la part des participants que de mon côté. J'ai donc choisi de **réutiliser l'outil d'association lexicale que j'avais déjà mis en place** pour analyser cette dimension descriptive, tout en diminuant l'ampleur de ce qui était demandé. En effet, au lieu de reproduire entièrement la première recherche et de laisser le champ complètement libre aux participants sur le nombre et la nature des concepts à produire, j'ai donc pris le parti ici de ne les solliciter que pour les **trois** premiers mots qui leur venaient à l'esprit. La recherche de concepts à associer, si elle n'est pas limitée dans le temps ou dans le nombre de notions à évoquer, peut en effet prendre énormément de temps aux participants et implique un traitement de données très laborieux, ce qui est la première chose qu'il me fallait éviter, surtout que – comme nous le verrons – il y a ici plusieurs mots-stimuli à traiter.

La dimension descriptive des représentations sera donc relativement moins fouillée que dans la première recherche, et ce seront surtout les concepts rassembleurs et porteurs *noyau figuratif* de ce qui est dit à propos d'un objet de représentation. Ceci permettra également d'éventuellement trouver des liens avec plusieurs aspects centraux avaient déjà été esquissés au sujet de *la Langue* – on se souviendra par exemple du lien entre l'écrit et l'oral, de l'équilibre entre composantes descriptives et contextualisantes entre autres. Nous y reviendrons dans l'analyse des résultats (voir page 307).

### 1.1.1.2 Second axe: attitudes (dimension évaluative)

Le second axe, quant à lui, apporte plus de nouveauté et implique donc une méthodologie nouvelle que j'expliquerai dans quelques pages (voir section 1.2.2). Le but du deuxième axe était en effet de me concentrer sur les *attitudes*, soit **les positions prises par les participants face à un objet de représentation**. Ceci part de deux présupposés que j'ai décrits dans une section précédente (voir page 156) mais que je trouve importants de rappeler ici:

- Premièrement, l'examen des attitudes implique que toute représentation a, en plus d'une dimension descriptive (visant à re-présenter un objet), une dimension **évaluative**.
- Ceci suppose également **que l'objet de représentation se prête réellement à être l'objet d'une telle évaluation**. Comme l'a dit Moliner (1996:53), il est difficile de réellement évoquer une dimension évaluative face à certains objets abstraits tels que "l'intelligence" ou "l'économie". *La Langue* faisait par exemple pour moi partie de ces objets pour lesquels la dimension évaluative n'a pas réellement de sens, alors que *les langues* s'y prêtent parfaitement.

Traditionnellement, la recherche donne souvent une **dimension linéaire voire binaire aux attitudes**, cherchant à examiner si ces dernières sont plutôt "**positives**" ou "**négatives**". La méthodologie classique est donc de demander aux participants d'indiquer des "+" ou des "-" sur les différents aspects évoqués, mettant ainsi en lumière un avis plutôt *favorable*, ou au contraire *défavorable*, face à l'objet (ces deux mots étant d'ailleurs souvent cités comme désignant les attitudes). En ce qui me concerne, j'ai préféré ne pas chercher à donner à l'aspect évaluatif que j'analyse cette linéarité qui me semble réductrice, mais surtout **considérer les positions des participants sur différents axes**. Il

fallait ainsi trouver un outil permettant cette polymorphie des attitudes, et c'est par le différenciateur sémantique d'Osgood que ces dernières seront présentées. Nous y reviendrons.

### 1.1.2 Variables biographiques impliquées

Autant le champ de représentation / l'information que les attitudes ont été abordés en fonction des quatre facteurs identifiés dans le premier chapitre.

1. **L'expérience dans l'enseignement des participants**
2. **La formation en linguistique des participants**
3. **Le bagage linguistique des participants, représenté par...**
  - a. **Leur niveau de maîtrise des différentes langues**
  - b. **Leur "bagage linguistique" global**
4. **Leur mode d'apprentissage/acquisition des différentes langues**

Les trois premiers facteurs de variation ont déjà été explicités et utilisés dans le cadre de la recherche précédente (voir page 170); nous y avons déjà constaté qu'ils modifient bel et bien – et avec un impact différent d'un facteur à l'autre – les représentations de *la Langue*.

Le quatrième axe d'analyse est, lui, nouveau par rapport à la recherche précédente, qui ne s'y prêtait pas. Il s'agit en effet d'examiner **l'impact du mode d'apprentissage/acquisition** sur la représentation d'une langue précise, nous renvoyant donc à la discussion sur les différents types de savoir et de parcours de construction *implicites* ou *explicites* que nous avons discutés dans le chapitre 1 (voir page 27)

Le lien entre niveau de maîtrise et représentations des langues a d'ailleurs déjà été discuté à de maintes reprises, surtout lorsque les attitudes sont liées à l'apprentissage; plusieurs études montrant **la corrélation entre une attitude positive et le succès dans l'apprentissage d'une langue étrangère** sont d'ailleurs décrites dans Gardner (1991: 45). Celui-ci explique de plus bien la problématique qui nous intéresse ici:

*The process underlying the relationship is certainly open to question. One might argue that particular attitudinal / motivational characteristics facilitate the acquisition of a second language (which is the interpretation favoured by many researchers and by the theoretical models referred to above). Or it might be argued that **success in learning a second language promotes particular attitudinal / motivational characteristics**. (1991: 50, c'est moi qui souligne)*

Il est en effet pertinent de se demander si ce sont les facteurs représentatifs qui influent sur l'apprentissage / acquisition d'une langue, ou si c'est la connaissance que l'on a d'une langue qui modifie les représentations que l'on s'en fait; je ne souhaite ici exclure aucune de ces possibilités, mais partirai plutôt de la seconde, en cherchant donc à vérifier si on trouve des attitudes différentes chez des personnes avec des niveaux de maîtrise différents. Ceci irait d'ailleurs également dans le sens de ce qu'affirme Martinet lorsqu'il suppose que "les premières impressions entrent souvent en conflit avec l'expérience intime que présuppose la maîtrise de la langue et finissent souvent par céder devant elle" (1974: 56)

Même s'il aurait été très intéressant d'examiner l'impact de plusieurs de ces caractéristiques précises de parcours menant à la maîtrise d'une langue (comme par exemple l'exposition à la presse, immersion dans un pays dont la langue est parlée, contact avec la famille, et bien d'autres encore, telles que celles que nous avons détaillées dans la petite enquête effectuée à l'IUFE, voir page 31), il me semblait trop ambitieux – et beaucoup trop lourd pour les participants – d'examiner chacune de ces variables pour chaque langue, raison pour laquelle nous nous contenterons d'examiner si ces derniers estiment avoir été conduits à maîtriser la langue dans un cadre **implicite** ou **explicite**.

Cette distinction entre une compétence développée de façon explicite (par l'explicitation de régularités, du fonctionnement d'une langue) ou implicite (par exposition) est présentée par Krashen (1981, 1982, voir chapitre 1 pour une discussion à ce sujet) comme définissant deux systèmes d'apprentissage indépendants. Or, même si deux personnes de compétence égale peuvent avoir développé cette maîtrise de façon très explicite ou – au contraire – très implicite, il n'en va pas de même pour les enseignants, à qui l'on demande d'être en même temps de bons utilisateurs et de bons "explicateurs". Cette variable ne sera donc pas considérée comme étant binaire, mais représentant bien un **continuum** sur lequel on peut situer chaque apprentissage/acquisition.

### 1.1.3 Choix des langues abordées

Au contraire de la première recherche, il était nécessaire dans la préparation des questions de cette seconde enquête de délimiter l'objet de représentation qui serait traité. Il est en effet impossible – compte tenu du nombre de ces dernières de chercher les représentations *des langues*: encore fallait-il donc déterminer **quelles langues** parmi tout le paysage linguistique seraient sélectionnées pour récolter les attitudes des participants. Evidemment, il fallait trouver un échantillon de langues suffisamment grand pour permettre des comparaisons intéressantes, sans pour autant représenter un effort trop conséquent (tant dans la passation du questionnaire que dans le traitement des données).

Le choix a été basé sur deux facteurs principaux:

- La présence de la langue dans l'environnement social genevois
- L'enseignement de cette langue dans les écoles publiques genevoises.

En fonction de la liste présentant les langues les plus parlées à Genève en 2011 (Office de la Statistique, 2011, document n° T 01.05.3.01), j'ai donc sélectionné les sept premières de la liste; parmi ces sept langues se trouvent en effet les cinq langues enseignées dans les établissements publics (français, allemand, anglais dès l'école primaire, italien et espagnol dès le post-obligatoire) ainsi que le Portugais, troisième langue la plus utilisée dans le canton, et le suisse allemand<sup>61</sup>.

Population totale	355'852	%	Rang
Français	301'159	84.630%	1
Anglais	35'395	9.947%	2
Portugais	34'807	9.781%	3
Autre(s) langue(s)	32'179	9.043%	4
Italien	27'065	7.606%	5
Espagnol	26'821	7.537%	6
suisse allemand	10'432	2.932%	7
Allemand	9'025	2.536%	8
Albanais	7'419	2.085%	9
Serbe-Croate	3'311	0.930%	10
Sans indication	1'338	0.376%	11
Italien (dialecte)	766	0.215%	12
Romanche	417	0.117%	13

Tableau 23: Langues parlées dans la population genevoise. En bleu: langues sélectionnées pour l'enquête

La question de l'inclusion ou non de langues telles que l'albanais ou le serbo-croate s'est aussi posée, mais la présence du portugais représentait à mes yeux une opportunité suffisante d'examiner les réponses des participants au sujet d'une langue non enseignée, mais très présente dans

<sup>61</sup> Le choix de ne pas amalgamer l'allemand et le suisse allemand vient de l'intérêt que revêt pour moi la différence de représentations pour des personnes exerçant en Suisse entre ces deux variétés linguistiques.



l'environnement (y compris scolaire) genevois. Pour éviter de surcharger le questionnaire, j'ai donc décidé de ne pas inclure l'albanais dans les langues à choix. Ce sont donc **sept langues (français, anglais, portugais, italien, espagnol, suisse allemand, allemand)** que j'ai décidé de traiter dans mon questionnaire.

### **1.1.3.1 Récapitulation: Questions de recherche**

Ayant précisé ce qui devait l'être, ce sont donc les questions de recherche suivantes qui guideront le chapitre à venir:

#### **Axe 1: Champ de représentation/Information:**

**Quels sont les concepts associés par les enseignants de langues étrangères aux 7 langues choisies présentes dans les écoles genevoises?**

- L'expérience dans l'enseignement d'une langue change-t-elle les concepts associés aux langues en général ou à la langue d'enseignement?
- La formation en linguistique des participants change-t-elle les concepts associés aux différentes langues en général ou à leur langue d'enseignement?
- Les participants maîtrisant fortement une langue associent-ils des concepts particuliers à cette dernière?
- Le mode par lequel les participants ont acquis/appris une langue modifie-t-il les concepts qu'ils y associent?

#### **Axe 2: Attitude:**

**Quelles sont les attitudes exprimées par les enseignants de langues étrangères face aux 7 langues présentes dans l'enseignement public genevois choisies?**

- L'expérience dans l'enseignement d'une langue des participants change-t-elle leur attitude face à cette langue en particulier?
- L'expérience dans l'enseignement d'une ou de plusieurs langues des participants change-t-elle leur attitude face aux langues en général?
- La formation en linguistique des participants change-t-elle leur attitude face à leur langue d'enseignement?
- La formation en linguistique des participants change-t-elle leur attitude face aux langues en général?
- Les participants maîtrisant fortement une langue ont-ils une attitude différente face à cette langue en particulier?
- Les participants ayant un fort bagage linguistique montrent-ils une attitude différente faces aux langues en général?
- Le mode par lequel les participants ont acquis/appris une langue modifie-t-il l'attitude qu'ils ont face à cette langue en particulier?

Comme dans la présentation des résultats de l'enquête sur la *Langue*, ces dernières seront reprises dans les sections 3 et 4, correspondant aux résultats des deux axes, comme "fil rouge". Nous y répondrons dans des paragraphes encadrés qui, ici aussi, offriront une vue rapide de l'interprétation des données qui seront discutées en détail au fil de ces sections.

## 1.2 Méthodologie

### 1.2.1 Champ de représentation / information des langues

Comme déjà souligné, j'ai pour l'analyse de la dimension *descriptive* des représentations des langues choisi de travailler avec les mêmes outils que dans ma première recherche, c'est-à-dire en demandant aux participants **d'énoncer les concepts que leur évoquaient telle ou telle langue** et donc d'utiliser la méthodologie de **l'association lexicale**. J'ai cependant restreint la question à **trois** associations, et ai donc demandé pour les participants, pour différentes langues, d'indiquer "**quels sont les trois premiers mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à cette langue**". Cette réduction du nombre d'associations évoquées n'est certes pas idéale (au niveau du traitement quantitatif qu'elle restreint également, mais aussi parce qu'elle propose une approche certainement moins riche et qu'on peut même craindre qu'elle "appelle au stéréotype" (Muller 1998: 36)), mais dans la mesure où ce sont surtout les éléments centraux qui nous intéressent et qu'une association continue aurait été incroyablement plus fastidieuse autant pour les participants que dans le traitement des données, cette solution s'est avérée la plus convenable.

Comme il avait été fait dans la première enquête, les concepts évoqués ont été traités de façon brute, sans regroupement lexical pour éviter une forme d'arbitraire qui ne changerait vraisemblablement que peu les éventuelles analyses de fréquence. J'ai ensuite traité ces mots ou groupes de mots évoqués avec les mêmes outils présentés dans la recherche précédente, qui se trouvent détaillés dans le chapitre 6 de ce travail (voir page 160):

- L'analyse des fréquences
- L'indice d'Ellegard
- La catégorisation en champs lexicaux des concepts évoqués
- Quelques mesures de corrélations

Seules quelques modifications ont été apportées à ces outils:

- La présence de plusieurs langues dans l'échantillon, qui peut laisser penser qu'il s'agit presque d'objets différents de représentation m'a fait renoncer à l'analyse des cooccurrences (indice de Jaccard) et des cooccurrences conditionnelles qui m'avait permis de mettre en lumière certains traits intéressants des réponses concernant *la Langue*. Le fait que les participants ne produisent ici que **trois** mots rendait en effet cette analyse quelque peu superflue.
- Puisque les participants se prononçaient sur différentes langues, j'ai par contre également pu utiliser les indices d'Ellegard pour établir des matrices de distances *entre ces différentes langues*, ce qui m'a permis de représenter graphiquement les différences entre les différentes langues de l'échantillon.

### 1.2.2 Attitudes envers les langues

Le plus important dans la création de cette recherche a cependant ensuite été de trouver une façon d'analyser les attitudes face aux langues, tout en me permettant d'isoler avec fiabilité les différentes variables étudiées. Nous verrons dans le chapitre 8 que la tenue d'entretiens est une méthode qui permet une compréhension approfondie des trajectoires et des représentations individuelles et de la prise en compte de ces facteurs variables; il a cependant semblé plus important ici de pouvoir en premier lieu prendre une perspective à plus large échelle et permettant plus de comparaisons. C'est finalement par un *différentiateur sémantique* que les attitudes ont été examinées.

### 1.2.2.1 Le différenciateur sémantique d'Osgood

Le différenciateur sémantique d'Osgood (*Osgood Semantic Differential*) est en effet un outil de mesure mis au point dans les années 1950 et servant précisément à examiner les attitudes et le sens connotationnel d'objets pour les participants. Un exemple très parlant est notamment disponible dans le travail de Le Bouedec (1984), qui a utilisé cette méthodologie – de façon beaucoup plus approfondie que ce qui sera présenté ici – pour examiner des attitudes dans le cadre d'une étude sur les représentations de la "participation". Candelier et Hermann-Brennecke (1993) l'ont d'ailleurs également employée pour demander aux élèves (participant à leur enquête sur le choix et les raisons d'abandon de langues à l'école) d'évaluer les langues qu'ils apprennent. Dans la mesure où elle combine justement des associations sémantiques avec une notion d'évaluation, elle convient particulièrement à ce qui est recherché ici.

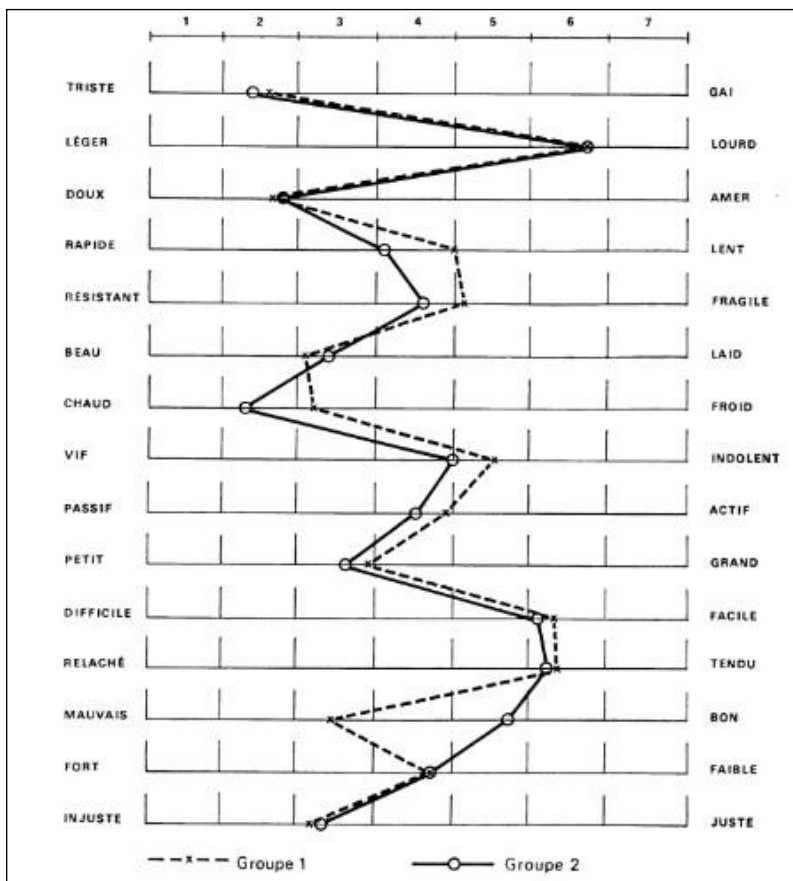


Image 52: Exemple de différenciateur sémantique d'Osgood

Dans ce type de questionnaire, les participants se prononcent au sujet d'un concept stimulus en le situant sur plusieurs échelles d'antonymes (*bon-mauvais, fort-faible, chaud-froid, ...*). Les réponses des participants sont ensuite représentées sur des échelles, et servent de base à des analyses quantitatives permettant soit de comparer les différents mots stimulus entre eux, soit les réponses des différents participants.

C'est également cette approche qui a été retenue, en partant du principe qu'elle permet de mettre en lumière plusieurs facettes du positionnement personnel face à un objet de représentation. J'ai néanmoins modifié la façon de faire la plus

couramment utilisée, qui veut que les paires d'adjectifs soient pré-établies et ne soient pas (ou pas forcément) liées au mot-stimulus de base. En effet, même s'il serait tout à fait envisageable de se prononcer sur le fait qu'une langue particulière est "belle" ou "laide", comme déterminer si une langue est "petite" ou "grande"? "injuste" ou "juste"? A cet effet, il paraissait plus intéressant d'utiliser des adjectifs servant couramment à qualifier des langues plutôt que d'utiliser une liste standardisée, rejoignant ainsi l'idée originale d'Osgood et al. qui évoquaient dans la présentation de leur méthode que

*Although we often refer to the semantic differential as if it were some kind of "test", having some definite set of items and a specific score, this is not the case. To the contrary, it is a very general way of getting at a certain type of information, a highly generalizable technique of measurement which must be adapted to the requirement of each research problem to which it is applied. (Osgood et al. 1971: 76)*

1.2.2.1.1 **Choix des adjectifs**

Ce faisant, dans la mesure où j'ai choisi de m'écarter du matériel pré-établi, j'ai également perdu l'accès à des paires d'antonymes éprouvées. La liste établie par Candelier et Hermann-Brennecke (1993) a constitué une base de travail, mais puisqu'elle se base sur des entretiens traitant spécifiquement du choix d'une langue à *apprendre* plutôt qu'une autre, n'a pas pu être reprise telle quelle. L'idée retenue a été d'utiliser la première recherche sur *la Langue*, menée auprès de 160 enseignants de langues étrangères du canton de Genève pour récolter ces

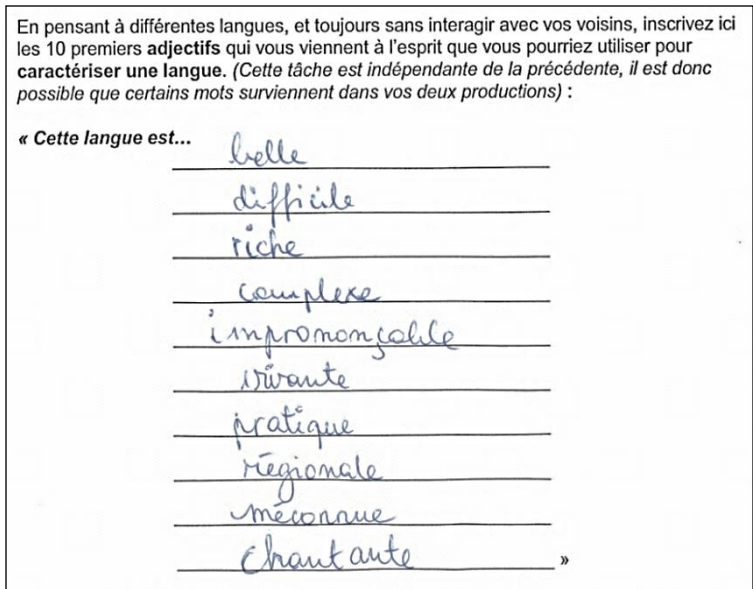


Image 53: Exemple de liste d'adjectifs qualifiant une langue

qualificatifs auprès d'eux. Au-delà de leur tâche d'association lexicale telle qu'elle a été analysée dans le chapitre 6, ces derniers ont donc également été invités à fournir une liste d'adjectifs qu'ils pourraient utiliser pour caractériser une langue.

Ceci a permis, toujours dans la veine des idées originales d'Osgood et al., d'assurer la *pertinence* des échelles de mesure (1971: 78), qui sont aussi un bon moyen selon lui d'éviter de la part des participants des jugements trop neutres. Les réponses de tous les participants à cette première enquête ont donc été compilées afin de dégager les adjectifs les plus fréquemment utilisés pour caractériser une langue.

Cependant, il ne suffisait pas de prendre les 6, 8 ou 10 premiers adjectifs de la liste et de trouver leur antonyme afin de constituer les paires utilisées dans le différentiateur. En effet, on peut constater que plusieurs contraires ou termes ayant des définitions potentiellement opposées – ou au contraire, similaires – se retrouvent dans le haut de la liste, tels que *facile/difficile*, ou encore *chantante/mélodieuse*. Or, comme on s'en doute, le but dans ce processus est d'éviter d'avoir des échelles qui se superposeraient trop: "Ideally we should like to use one specific scale to represent each of the factors or dimensions of the semantic space, this scale being both perfectly aligned with or loaded on its factor and perfectly reliable" (Osgood et al. 1971: 78). Même si, dans son texte original, Osgood parle d'utiliser plusieurs échelles pour évoquer le même facteur/la même dimension sémantique – j'ai pour ma part choisi de laisser cette opportunité de côté, mais de plutôt **choisir des paires d'adjectifs représentant les différentes sphères sémantiques évoquées dans les productions des participants**. Il m'a donc fallu faire un travail sémantique sur ces différents adjectifs afin de

	Concept	Occurrences	%
1	difficile	114	71%
2	belle	98	61%
3	utile	65	41%
4	facile	59	37%
5	chantante	44	28%
6	riche	43	27%
7	mélodieuse	42	26%
8	vivante	40	25%
9	complexe	38	24%
10	compliquée	35	22%
11	intéressante	34	21%
12	musicale	32	20%
13	incompréhensible	29	18%
14	morte	23	14%
15	agréable	19	12%
16	douce	18	11%
17	logique	18	11%
18	pratique	18	11%
19	précise	17	11%
20	communicative	16	10%
21	différente	16	10%
22	étrangère	16	10%
23	importante	15	9%
24	ancienne	14	9%
25	dure	14	9%
	...		

Tableau 24: Enquête sur *les langues*: Adjectifs les plus fréquemment cités pour caractériser une langue

choisir la liste que je pourrais utiliser dans mon questionnaire. A cette fin, et en m'aidant notamment des définitions de chacun de ces adjectifs trouvées dans les dictionnaires, j'ai construit une carte sémantique en liant les éléments en fonction des traits sémantiques pertinents. Ceci m'a permis de lier (ou au contraire) d'opposer les différents éléments, comme on le voit ci-après.

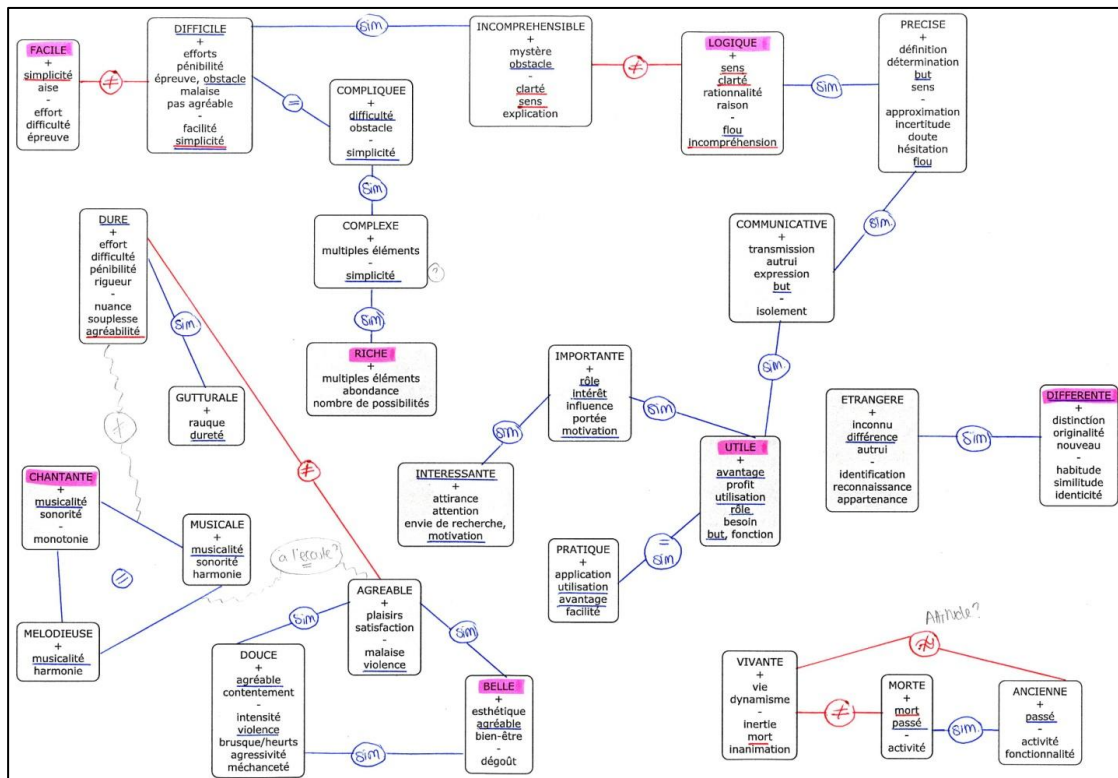


Image 54: carte sémantique des adjectifs utilisés

Avant d'examiner les différents regroupements sémantiques ainsi obtenus, il paraît important ici de soulever un élément remarquable. Nous voyons en effet qu'une grande partie des traits de représentation évoqués au sujet de *La Langue* dans la première enquête sont présents parmi ces qualificatifs: on trouve en effet autant la sphère de l'apprentissage par "facile", "difficile" ou encore "intéressante", une perspective multilingue ou au moins contrastive par "différente" ou "étrangère", une notion de contextualisation à travers "utile", une vision systématique dans "logique" et même une référence à l'oral dans "chantante" ou "mélodieuse" – ces différents domaines semblent donc bien être des facettes de représentation d'une langue et se retrouver aussi dans la dimension évaluative.

Cependant, deux des éléments de représentation clé de notre première recherche semblent ne pas se retrouver dans cette liste. Tout d'abord, on n'y trouve en effet – hormis éventuellement en cherchant les différentes interprétations possibles de "riche" ou de "vivante" **aucune quelconque référence à des aspects socio-culturels ou identitaires**. Même s'il est en effet difficile de concevoir ce type de référence par un adjectif (lequel choisirait-on?), nous verrons que c'est un pan important de la représentation (on se rappellera du mot "culture", second mot le plus cité!) qui n'apparaît pas dans la liste qui a été fournie et qui ne sera donc pas utilisé dans les évaluations. On peut également voir que le champ lexical de l'écrit, ici aussi hormis une éventuelle référence par la *richesse*, est absent de ces adjectifs. Ces défauts sont certes compréhensibles au vu de la méthode de récolte employée mais méritent une attention particulière afin d'être inclus dans de futures recherches utilisant des échelles d'évaluation de ce genre. (Candelier et Hermann-Brennecke 1993 ont d'ailleurs créé des différentiateurs spécifiques pour les "locuteurs" et les "pays" en rapport avec les langues évaluées!)



Même si ces axes d'évaluation ne couvrent donc pas l'entier des traits de représentation possibles (nous en aurions d'ailleurs beaucoup trop si on cherchait à être exhaustif), et par souci de clarté, les adjectifs sur lesquels se baserait le différenciateur ont été déterminés en fonction des "pôles" sémantiques qui se dégagent en veillant particulièrement à ce que...

- chaque "pôle" soit représenté par un et un seul adjectif
- deux termes directement opposés ne se retrouvent pas dans la liste
- deux termes directement similaires ne se retrouvent pas dans la liste
- ce soient les adjectifs qui avaient une connotation plutôt favorable, et/ou ayant été évoqués par le plus de participants qui soient choisis entre ceux satisfaisant les deux premières conditions (par exemple, c'est "*chantante*" qui a été sélectionné plutôt que "mélodieuse" puisque mentionné par plus de participants).

J'ai également délibérément laissé de côté le "pôle" formé par "*ancienne/morte/vivante*", puisque celui-ci ne me semblait pas pertinent pour représenter des attitudes au sujet de langues *a priori* toutes vivantes.

Finalement, ce sont donc sept adjectifs qui ont été retenus: *facile, logique, chantante, riche, belle, utile* et *différente*, pour lesquels il a fallu déterminer un antonyme. Pour ceci, il a été procédé de la façon suivante:

1. Pour les adjectifs dont un antonyme était présent dans la liste des adjectifs les plus évoqués, c'est celui-ci qui a été choisi.
2. Pour ceux existants dans la liste des adjectifs pré-établis dans le différenciateur sémantique d'Osgood, c'est cet opposé qui a été retenu.
3. Ceci a permis de trouver tous les antonymes sauf deux:
  - a. Pour "*logique*" j'ai opté pour un antonyme formé morphologiquement ("*illogique*").
  - b. En ce qui concerne "*différent*", j'ai utilisé la définition officielle "*Qui n'est pas semblable, identique*"<sup>62</sup> et ai choisi de plutôt prendre comme point de départ "*proche du français*". Le choix de me baser sur le français plutôt que sur la langue maternelle des participants repose sur le fait que ces dernières ne peuvent pas être déterminées ou standardisées de façon suffisamment fiable pour garantir une lecture homogène des résultats. Même si l'aspect personnel de l'évaluation de ce facteur par les participants peut éventuellement s'en retrouver perdu, il a semblé préférable de procéder ainsi, mais nous y reviendrons.

Les paires finales utilisées dans différenciateur sont donc les suivantes:

<b>facile</b>	<b>difficile</b>
<b>logique</b>	<b>illogique</b>
<b>chantante</b>	<b>dure</b>
<b>riche</b>	<b>pauvre</b>
<b>belle</b>	<b>moche</b>
<b>utile</b>	<b>inutile</b>
<b>proche du français</b>	<b>différente</b>

Tableau 25: Paires d'adjectifs utilisés comme axes d'évaluation

<sup>62</sup> Définition selon le Larousse, édition en ligne:

[http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/diff%C3%A9rent\\_diff%C3%A9rente/25442](http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/diff%C3%A9rent_diff%C3%A9rente/25442)

De façon intéressante, ces adjectifs rejoignent d'ailleurs plus ou moins ceux utilisés par l'étude de Candelier & Hermann-Brennecke (1993) et également les caractéristiques évoquées<sup>63</sup> par les élèves pour justifier leur choix – ou l'abandon – d'une langue à apprendre. Même si, comme nous le verrons, ces axes d'évaluation permettent donc des résultats très intéressants, on peut soulever deux défauts à cette approche:

- Tout d'abord, et comme nous le verrons lorsque j'aurai l'occasion de le souligner dans le chapitre 8, **les concepts évoqués ne sont pas tous univoques**. Une langue peut par exemple être "belle" par sa sonorité pour un participant A, et être "belle" par la richesse des morphèmes utilisés ou l'esthétisme des structures pour un autre. Comme le disait Martinet, "la beauté est subjective dans ce sens qu'elle n'est pas une grandeur enregistrable et mesurable comme le sont, par exemple, dans toute tranche d'énoncé, la hauteur mélodique, l'intensité et la durée [...] il faut un jugement de valeur, c'est-à-dire l'intervention d'un homme, avant qu'on puisse déclarer comme beau tel segment du discours"(1974: 47). En d'autres termes, "la beauté n'est pas dans l'objet mais dans la réaction de l'individu à l'objet" (*ibid*: 52). De la même façon, une langue peut être "utile" ou "proche" à différents niveaux (personnel, social, suisse, international, économique..., voir aussi Castellotti et al. 2001 pour la relativité de la proximité) sans que cette distinction puisse clairement ressortir dans ce questionnaire. Malheureusement, il ne m'a pas semblé possible de combiner une réelle compréhension des concepts pour chacun des participants avec une approche quantitative telle que je l'ai choisie ici sans induire un traitement de données beaucoup trop fastidieux.
- De la même façon, et ce même si j'éviterai dans mes analyses de référer à ces adjectifs comme étant "positifs" ou "négatifs" puisque je cherche justement à représenter une évaluation plus complexe que par une caractérisation binaire, les connotations véhiculées par les antonymes paraissent relativement évidentes. Or, le poids et la teneur de ces connotations sont eux aussi sujets à variation entre les individus. Une personne pourra par exemple tout à fait juger comme "négatif" le fait qu'une langue soit "illogique", alors qu'une autre aura une position plus neutre par rapport à cet aspect et ne serait pas aussi sévère à cet égard. Pareillement, quelqu'un pourrait tout à fait évaluer qu'il est très "positif" qu'une langue soit proche du français", alors que pour d'autres ce serait peut-être plutôt un défaut. Il aurait donc peut-être fallu, en prémisses de cette enquête, demander à chaque participant ce que représentaient pour lui ces différents adjectifs et quelle connotation il leur attribuerait, mais compte tenu de toutes les données à traiter ç'aurait été trop fastidieux. Il est cependant évident que – si une telle recherche devait être reproduite – on pourrait tout à fait envisager de tenir compte de ces facteurs.

### 1.2.2.2 Méthodes d'analyse

Les données saisies ont été traitées pour que pour chaque participant, sur chaque langue et pour chaque paire d'adjectif, il existe un nombre allant de -2 à +2 (représentant les deux extrêmes de la paire d'adjectifs). La valeur "+2" a été attribuée à l'adjectif ayant la connotation la plus positive, par exemple "facile".

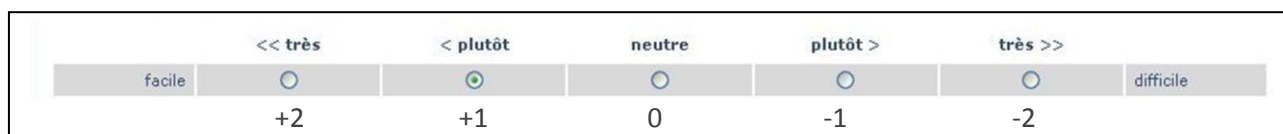


Image 55: Enquête sur les langues: Exemple d'échelle d'évaluation

<sup>63</sup> Ces caractéristiques comprennent également, en plus de qualifications de "la langue elle-même", une caractérisation des pays/locuteurs, et des conditions d'enseignement/apprentissage.



Il est évident que, compte tenu de ce qui vient d'être expliqué, on ne peut pas exclure que ces valeurs "positives" et "négatives" ne reflètent pas entièrement l'opinion des participants; elles sont cependant assez unanimement connotées pour avoir été traitées comme telles. Les analyses devront donc être faites avec précaution.

Ainsi, au final, nous nous retrouvons avec une forme presque "tridimensionnelle" de données qui nous permet d'observer tantôt les participants directement (ou des groupes de participants), tantôt chaque langue une à une, ou encore même les différentes paires d'adjectifs:

Participants (fictifs)		1	2	3	4	5	
Allemand	Facile/Difficile	0	-2	0	1	0	...
	Logique/Illogique	0	2	0	1	0	
	Chantante/Dure	1	-2	-1	2	-2	
	Riche/Pauvre	2	-2	1	-1	0	
	Belle/Moche	-1	-1	2	1	-2	
	Utile/Inutile	-1	2	-1	0	-1	
	Proche/Lointaine	1	-1	-2	1	1	
Espagnol	Facile/Difficile	1	0	2	1	-2	
	Logique/Illogique	1	2	-1	-1	1	
	Chantante/Dure	0	2	-1	-2	-1	
	Riche/Pauvre	-2	0	1	-2	1	
	Belle/Moche	2	2	2	0	0	
	Utile/Inutile	1	-2	2	0	-2	
	Proche/Lointaine	1	0	1	1	-1	
Italien	Facile/Difficile	-2	1	1	-1	0	
	Logique/Illogique	1	1	1	0	-2	
	...	...	...	...	...	...	

Tableau 26: Exemple de tableau de données

Il est évident que la palette des perspectives à disposition pour examiner les résultats d'échelles de Lickert tels que ceux qui ressortent ici sont très nombreuses et parfois également complexes. Dans la mesure où nous avons ici justement affaire à un nombre conséquent d'éléments à observer, j'ai décidé de ne pas m'attaquer à des méthodes qui seraient trop élaborées pour ce projet et de plutôt chercher à interpréter avec justesse les résultats que je trouverai avec les outils que j'ai choisis:

#### 1.2.2.2.1 Statistiques descriptives de base, distribution

Tout d'abord, et afin d'avoir une première impression, j'ai décidé d'observer les statistiques de base et particulièrement la distribution des résultats des différents groupes de participants, voire des participants dans leur ensemble. Ceci permettait déjà d'avoir une vue d'ensemble sur, notamment, une langue donnée, ou une paire d'adjectifs donnée, ou encore un groupe de participants précis. Ce sont principalement ces statistiques que j'utiliserai pour les représentations graphiques des résultats.

#### 1.2.2.2.2 Corrélations

Dans la mesure où je traite ici de données surtout quantitatives (même si elles ne sont de loin pas toutes continues), il me semblait important de soutenir statistiquement certains de mes résultats, en utilisant notamment le calcul de corrélations et de régressions linéaires.

Comme je l'ai déjà expliqué dans l'enquête précédente, le **coefficient de corrélation** vise à mesurer la force de la liaison entre deux variables en divisant la covariance des deux variables par le produit de leurs écarts types. Outre le *Rho* de Spearman qui a déjà été présenté pour l'enquête précédente

et s'applique pour les données ayant une distribution particulière (voir page 167)<sup>64</sup>, nous utiliserons également dans le cas de distributions plus normales le coefficient de corrélation standard (de *Pearson*), que l'on peut par exemple employer pour calculer le lien statistique entre deux axes d'évaluation d'une même langue, ou entre une variable biographique et une évaluation précises:

**Corrélation de Pearson:** Soient *A* et *B* deux catégories distinctes, *Cov(A,B)* la covariance des réponses données pour les deux paires d'adjectifs,  $\sigma_A$  l'écart type des réponses produites pour la première paire d'adjectifs et  $\sigma_B$  celui du nombre de termes produits dans la seconde :

$$r(A, B) = \frac{Cov(A, B)}{\sigma_A \sigma_B}$$

Le coefficient varie entre -1 et +1. Plus sa valeur absolue se rapproche de 1, plus la liaison est forte.

Le calcul d'une corrélation, comme on peut le voir dans la formule et comme je l'ai déjà expliqué, suppose cependant une forme de symétrie. Il ne permet donc pas de déterminer si l'une des deux variables observées est plutôt **explicative** de l'autre – ce qu'on ne peut cependant exclure, surtout lorsque nous chercherons à examiner l'impact des différentes variables sur les attitudes. Même si, dans le cas d'examen entre *une* variable explicative et *une* variable dépendante la valeur standardisée de cet impact correspond au coefficient de corrélation (ce qui sera donc examiné dans les analyses variable par variable), nous aurons l'occasion de brièvement examiner en fin de chapitre une **régression linéaire multiple** qui vise à déterminer l'impact de différentes variables potentiellement explicatives (ici, nos variables biographiques) et l'évaluation des langues. Les variables que nous utilisons étant cependant très diverses et le résultat peu concluant, il n'est pas nécessaire ici d'exposer ce processus en détail.

### 1.2.2.2.3 ANOVA – Analyse de la variance

Etant donné le caractère catégoriel de certaines des variables, j'ai choisi d'également utiliser un test d'analyse de la variance, nommé plus couramment *ANOVA*, qui s'applique particulièrement aux participants répartis en groupes et est intéressant puisqu'il va légèrement au-delà du simple fait d'affirmer un lien entre deux jeu de données comme le ferait la corrélation. Il permet en effet d'affirmer si un **facteur** donné (par exemple, le mode d'acquisition/apprentissage ou même le sexe – tant que les participants peuvent être "classés" en groupes distincts selon ce facteur) a une influence sur les scores attribués. Le calcul de l'ANOVA repose en fait sur un test nommé *test F* et qui a pour but de comparer les variances des différents sous-groupes (par exemple: les enseignants d'anglais et les enseignants d'autres langues) et la variance *entre* les groupes. Le principe veut que la variance totale (sur l'ensemble des participants) peut s'expliquer par les différences entre les groupes, soit par les participants à l'interne des groupes. Le schéma présenté (Image 56), repris d'Ancele (2010:43) l'explique bien. On voit que dans le premier cas, la variance totale repose plutôt sur les différences entre participants à l'intérieur des trois groupes représentés autour des moyennes  $m_1$ ,  $m_2$  et  $m_3$  que sur une distinction entre groupes. La variance entre groupes est donc insignifiante par rapport à la variance totale – en d'autres termes, le fait qu'un

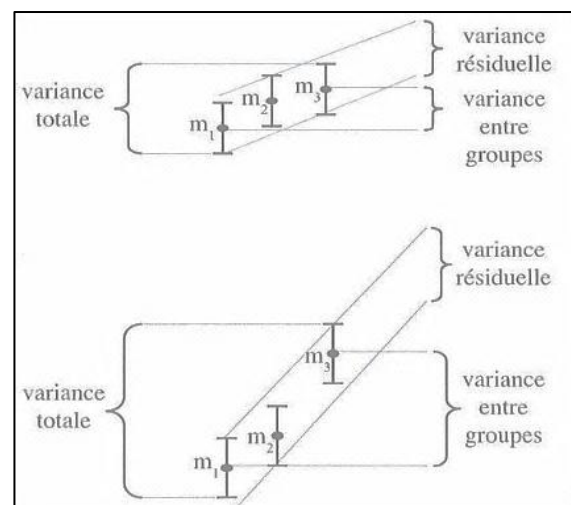


Image 56: représentation graphique de l'ANOVA

<sup>64</sup> Dans le cas de comparaison entre champs lexicaux, comme dans la première enquête, nous utiliserons la version pondérée déjà présentée.

participant soit dans un groupe ou dans un autre n'est pas un facteur déterminant. D'un autre côté, dans le second schéma, même s'il existe de la variation à l'interne des trois groupes, ces derniers sont suffisamment différents les uns des autres pour expliquer une grande variance totale – et donc une grande variance entre groupes. Ceci signifie que le facteur utilisé pour regrouper les participants est un facteur qui a une influence sur les résultats produits.

Sans entrer dans le détail des calculs ici (voir Ancelle 2010: 43), on notera que:

**ANOVA:** Soit  $s_g^2$  la variance entre groupes et  $s_r^2$  la variance résiduelle,

$$F = \frac{s_g^2}{s_r^2}$$

→ Plus  $F$  est élevé, plus la différence entre les dispersions est importante, ce pour autant qu'il soit considéré significatif.

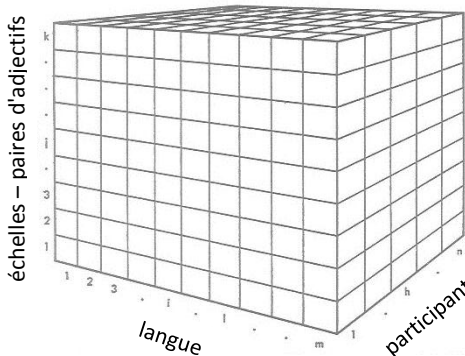
#### 1.2.2.2.4 Distances Euclidiennes

Les données telles que nous les aurons récoltées offrent cependant d'autres analyses intéressantes. Elles permettent par exemple également de déterminer la proximité entre les différentes paires d'adjectifs utilisés (ce qui permettra de revenir sur la sélection opérée), ou entre les différentes langues, sur la base des scores produits. Pour cela, une mesure communément utilisée est celle de la *Distance* dite *Euclidienne* que l'on applique entre deux jeux de données.

**Distance euclidienne:** Soient  $i$  et  $j$  deux jeux de données (deux langues, deux paires d'adjectifs...) de notre échantillon, et  $d_{ij}$  la différence entre les mesures d'un même participant pour les données  $i$  et  $j$ , alors

$$D_{i,j} = \sqrt{\sum_{i=1}^n (d_{ij})^2}$$

→ Plus  $D_{ij}$  est élevé, plus les deux jeux de données  $i$  et  $j$  sont éloignés.



Ce calcul – d'apparence relativement simple, mérite une petite précision dans la mesure où il présuppose une forme de réagencement des données qui seront récoltées. En effet, ces dernières se présentent comme nous l'avons expliqué – et comme l'explique bien Osgood (1971:86), sous une forme tridimensionnelle. Nous avons en effet  $n$  sujets qui se prononcent à l'aide de  $k$  échelles sur  $m$  langues différentes. Il est essentiel, dès lors, de faire des choix afin d'avoir des "paires de réponses" à comparer pour examiner la distance entre – par exemple – deux langues.

Dans son ouvrage, Osgood propose de travailler avec les moyennes des scores. On prendrait, par exemple, pour chaque participant entre 1 et  $n$  la **moyenne** des scores attribués pour les différents facteurs pour une langue précise. Ceci me semble assez peu opportun pour les deux mesures de distances que je souhaite effectuer (entre les langues et/ou entre les paires d'adjectifs), puisque le fait d'utiliser les moyennes des réponses de chaque participant pour examiner son opinion reviendrait à affirmer qu'il n'importe que peu que l'on se prononce sur une langue ou sur un autre, ou que l'on utilise une paire d'adjectifs plutôt qu'une autre. J'ai donc préféré pour ces mesures de distances euclidiennes traiter **chaque participant comme présentant en réalité 7 jeu de données différentes** (soit un jeu par langue, pour examiner la distance entre les adjectifs, soit un jeu par

adjectif, pour examiner la distance entre les langues). Le fait de travailler ainsi sur 749 réponses plutôt que 107 me permet d'éviter l'écueil de considérer les moyennes comme représentatives d'un tout, tout en conservant une forme d'indépendance des observations.

Ces outils statistiques ne sont certes qu'un petit échantillon de tout ce qui peut être entrepris avec des données telles que celles de cette recherche, mais permettront déjà d'observer de nombreux aspects évoqués dans ce travail.

### 1.3 Création du questionnaire

Nous avons soulevé dans la sous-section précédente les éléments-clés du questionnaire: tout d'abord il est évident les participants devaient se prononcer autant par une association lexicale que par un différentiateur sémantique sur les 7 langues de l'échantillon. De plus, il fallait ici aussi récolter un nombre conséquent de données biographiques – certaines étant reliées aux différentes langues (par exemple leur niveau de maîtrise) et d'autres en étant indépendantes. Dans la mesure où j'ai préféré pour des raisons pratiques faire cette enquête-ci sur internet (ce qui rendrait notamment le traitement des données numériques plus fiables), il me fallait également pouvoir assurer que les participants correspondaient bien à l'échantillon choisi, et soient donc enseignants de langues étrangères dans le canton.

J'ai donc décidé de construire mon questionnaire selon la structure suivante:

- **Une page "d'accueil"** demandant aux participants de confirmer qu'ils sont bien enseignants de langues étrangères, telle que celle-ci:

Etes-vous actuellement enseignant(e) de langues étrangères dans le degré secondaire I ou secondaire II du canton de Genève?  
Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

oui

non

Image 57: Extrait du questionnaire en ligne (1)

- **Plusieurs pages – une par langue, selon un choix décrit ci-dessous – permettant aux participants de se situer face à cette langue en particulier.** Ceci impliquerait pour les participants, entre autres, de représenter à l'aide d'associations de mots la langue en question et de situer leur attitude face à cette dernière sur une échelle mesurable
- **Une page globale de questions biographiques** permettant d'estimer l'expérience, le bagage linguistique et la formation en linguistique des participants.

#### 1.3.1 Pages correspondant aux langues de l'échantillon

Les différentes pages du questionnaire, concernant chacune une langue, proposaient un extrait du *Petit Prince* d'Antoine de St-Exupéry agrémenté d'un enregistrement audio, qui permettait ainsi de situer et d'illustrer la langue en question auprès des participants, et de proposer autant une forme écrite qu'une forme orale d'un texte dans la langue en question, et ce de façon cohérente entre les langues examinées. Ces textes ont été tirés d'un projet de corpus multilingue mis en place par l'unité de Phonologie du Département de Linguistique à la Faculté des Lettres (Université de Genève 2006) et qui répertorie différentes traductions et enregistrements d'un même extrait de l'œuvre de St-Exupéry.

**Espagnol**

"Sólo conocemos las cosas que domesticamos, dijo el zorro. Los hombres ya no tienen tiempo de conocer nada. Compran en las tiendas cosas hechas. Pero como no hay ninguna tienda donde vendan amigos, los hombres ya no tienen amigos. Si quieres un amigo, ¡domesticame!

Adiós, dijo el zorro. Te diré un secreto. Es muy sencillo: sólo se ve bien con el corazón. Lo esencial les resulta invisible a los ojos."

  
Ecoutez un extrait

Image 58: Extrait du questionnaire en ligne (2)

Cette partie de présentation me semblait intéressante dans la mesure où elle permettait aux participants n'ayant que peu de contact avec une langue d'en avoir un exemple concret qui leur permettrait de fonder leur opinion. L'utilisation de ce corpus permettait également une forme de standardisation de ces exemples.

Suivait la tâche d'association libre qui me permettrait d'examiner le premier axe de ces représentations:

Quels sont les trois premiers mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez à cette langue?  
Veuillez donner un nombre de réponses compris entre 1 et 3

1

2

3


 Ces mots peuvent être de n'importe quelle classe grammaticale, et dans la langue que vous souhaitez. Il peut également s'agir d'un groupe de mots transmettant une seule idée.

Image 59: Extrait du questionnaire en ligne (3)

Cette tâche était suivie des deux items biographiques propres à chaque langue, à savoir le **niveau de maîtrise** de la langue (en fonction de l'échelle du CECR, à l'exception que nous y avons ajouté les options "moins que A1" et "je n'ai jamais eu affaire à cette langue", même si cette option semble particulière puisque le questionnaire traite des langues les plus présentes dans le contexte genevois) et le **mode d'acquisition/apprentissage** (sur une échelle allant d'un apprentissage totalement implicite à un apprentissage totalement explicite). Cette question n'était proposée qu'aux personnes n'indiquant pas comme niveau de maîtrise "Je n'ai jamais eu affaire à cette langue".

Quel est votre niveau global de compétences en espagnol?  
Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

C2

C1

B2


B1

A2

A1


moins que A1

Je n'ai jamais eu affaire à cette langue

 Pour plus d'informations au sujet des niveaux de compétences, consultez l'échelle éditée par le Conseil de l'Europe en cliquant ici

De quelle façon avez-vous appris ce que vous savez de cette langue?

apprentissage explicite	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	apprentissage implicite
-------------------------	-----------------------	----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------------

 de façon explicite = par un processus conscient d'apprentissage, p.ex. lors de cours, dans un manuel, par des explications,...

de façon implicite = par un processus naturel, intuitif, p.ex. par interaction avec des natifs de la langue, par exposition à cette langue,...

Image 60: Extrait du questionnaire en ligne (4)

Le différenciateur clôturait chacune de ces pages:

• Je trouve que cette langue est....

	<< très	< plutôt	neutre	plutôt >	très >>	
facile	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	difficile
logique	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	illogique
chantante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	dure
riche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	pauvre
belle	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	moche
utile	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	inutile
proche du français	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	différente du français


 N'hésitez pas à lire l'extrait ci-dessus ou à écouter l'enregistrement si vous souhaitez vous faire une idée.

Image 61: Extrait du questionnaire en ligne (5)

Même si les tâches étaient, pour chaque langue, relativement variées, afin de limiter les biais contextuels ou les effets de concentration, les pages des différentes langues ont été présentées aux participants dans un ordre aléatoire.

### 1.3.2 Questions biographiques et variables

La dernière page servait à recoler les données biographiques des participants, et devait permettre de déterminer:

- La formation en linguistique des participants
- Le "bagage linguistique" de ces derniers, c'est-à-dire leurs compétences globales dans les différentes langues qu'ils maîtrisent (partant du principe que celles-ci n'étaient peut-être pas dans l'échantillon)
- Leur expérience dans l'enseignement

Pour définir quels facteurs entraient en compte dans ces variables, j'ai décidé de reproduire les différents éléments que j'ai examinés dans la première recherche:

Questions purement démographiques: âge, sexe Ces deux facteurs ne rentrent pas en compte dans mon analyse de variables, mais ils ont constitué pour moi des données intéressantes pour estimer la population des participants à cette enquête

Formation en linguistique: nombre de cours de linguistique suivis, proportion prise par l'enseignement de la linguistique dans leur cursus universitaire

La première enquête l'avait montré: ces facteurs sont généralement corrélés: une personne ayant effectué beaucoup de cours en linguistique ont tendance à indiquer que cette discipline avait occupé une grosse proportion de leurs études ( $r=.650$ ,  $p<0.001$ , voir page 180). Même si on aurait pu envisager un traitement séparé des données, la **formation en linguistique** des participants a donc été déterminée par la **somme des cours suivis et de la proportion prise par l'enseignement dans le cursus**, tous deux étant convertis sous forme numérique.

Expérience: Langue d'enseignement, nombre d'années d'expérience, contextes dans lesquels la personne a enseigné, postes de méthodologie occupés, nombre de manuels, méthodes testés/éprouvés

Comme dans la première enquête, chaque poste méthodologique a été compté comme un contexte en plus. Même si, comme nous l'avons constaté dans la première enquête, les trois facteurs d'expérience (années, nombre de contexte, manuels) sont a priori corrélés, il paraissait intéressant ici aussi d'examiner leur impact séparément. La facilité de mise en page m'a par contre dans cette version permis d'étoffer les contextes possibles afin d'affiner encore cet aspect qui m'avait déjà paru très intéressant au départ.

Bagage linguistique et compétences langagières: Langue(s) maternelle(s), langues hors échantillon qui sont maîtrisées par le participant et à quel niveau.

L'évaluation du **bagage linguistique** des participants, permettant de définir si une maîtrise globale dans plusieurs langues a une influence sur les représentations, a donc été déterminée d'une part par les différents niveaux indiqués par les participants sur les différentes pages concernant chacune des langues mais également par l'indication, en fin de questionnaire, d'éventuelles autres langues maîtrisées et du niveau correspondant.

Toutes ces indications témoignent de la richesse des informations fournies et traitées. Ceci montre donc aussi que l'analyse des représentations de *différentes langues*, surtout si on s'intéresse à des facteurs biographiques jouant éventuellement un rôle sur ces dernières, peut se révéler très complexe.

Nous verrons d'ailleurs au fil de l'analyse des résultats que la perspective à choisir (représentation *d'une* langue en particulier, représentations *des langues* en général), jointe au nombre des facteurs à analyser, oblige parfois à laisser certaines questions en suspens, que ce soit pour des questions de significativité des résultats ou de traitement des données.

La page du questionnaire comportant les données socio-démographiques se présentait donc ainsi:



**Vous êtes...**  
**Veillez sélectionner une réponse ci-dessous**

une femme  
 un homme  
 Sans réponse

**Votre âge:**

ans

**Votre formation en linguistique**

\* Pendant vos études universitaires, combien de cours vous rappelez-vous avoir suivis dans le domaine de la linguistique, soit l'étude des différents domaines de la langue (syntaxe, phonologie, morphologie, sémantique...)  
**Veillez sélectionner une réponse ci-dessous**

Si vous avez également rédigé un **travail de recherche** conséquent (mémoire p.ex.) dans le domaine de la linguistique, comptez chaque travail comme un cours.

\* Selon vous, quelle proportion de vos études avait comme objet la linguistique?  
**Veillez sélectionner une réponse ci-dessous**

**Votre expérience dans l'enseignement des langues étrangères**

\* Depuis combien d'années enseignez-vous une ou des langues étrangères dans l'enseignement secondaire?  
**Veillez sélectionner une réponse ci-dessous**

ans

Ceci inclut l'année qui se termine en ce moment.

\* Quelle(s) langue(s) étrangère(s) enseignez-vous ou avez-vous enseigné pendant plus de 2 ans?  
**Cochez la ou les réponses**

Allemand                       Italien                       Autre:   
 Anglais                           Espagnol

\* Dans quels contextes différents avez-vous déjà enseigné?  
**Cochez la ou les réponses**

Enfants: <8 ans                       ECG: Prépa., 1ère-2ème                       Collège: 1ère-2ème  
 Enfants: 8-10 ans                       ECG: 3ème-Matu Sp.                       Collège: 3ème-Matu  
 Enfants: 10-12 ans                       Ecoles professionnelles: 1ère-2ème                       Adultes débutants (A1-A2)  
 CO: 9e Harmos                       Ecoles professionnelles: 3ème ou +                       Adultes intermédiaires (B1-B2)  
 CO: 10e Harmos                       Filière commerce: 1ère-2ème                       Adultes confirmés (spécialisation, Uni...)  
 CO: 11e Harmos                       Filière commerce: 3ème ou plus                       Autre:

\* Avez-vous déjà occupé / occupez-vous un poste portant sur des réflexions méthodologiques en langues (conception ou groupe de projet sur un manuel, un plan d'études, formation des enseignants IFMES/IUFE, ...)?

Non  
 Oui (merci de préciser en quelques mots dans le champ ci-joint)

Veuillez saisir votre commentaire ici:

\* Au cours de votre carrière, combien de manuels, de méthodes différent(e)s d'enseignement de la langue avez-vous déjà éprouvés ?  
**Veillez sélectionner une réponse ci-dessous**

**Votre bagage linguistique**

\* Quelle est votre langue maternelle?

Si vous avez plusieurs langues maternelles, indiquez-les toutes.

**En dehors des langues sur lesquelles vous vous êtes prononcé(e), indiquez le cas échéant les autres langues que vous maîtrisez, et à quel niveau de compétence.**

	Langue	Niveau (A1 -> C2)
1	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Vous vous êtes déjà prononcé(e) sur le français, l'allemand, le suisse-allemand, l'anglais, l'italien, l'espagnol et le portugais.

Image 62: Enquête sur *les langues*: Extrait du questionnaire en ligne (6)

## 2. Profil des participants

Au total, **170** personnes ont suivi le lien qui leur avait été envoyé pour remplir le questionnaire au moment de la clôture. **60** ne l'ont pas terminé, et **110** l'ont complété avec succès. Nous ne pouvons pas exclure que plusieurs des participants aient participé aux deux enquêtes, même si, comme nous le verrons, le profil des deux échantillons diffère à plus d'un titre.

Parmi eux, **3** ont indiqué "ne pas être actuellement enseignant(e) de langues étrangères dans le degré secondaire I ou secondaire II du canton de Genève" et n'ont donc pas été pris en compte dans les résultats. Les **107 répondants considérés au final** présentaient un profil démographique suivant:

**Age:** Entre **25** et **63** ans ( $\mu = 42.4$  ans,  $\sigma = 10.5$  ans). Les participants sont donc en moyenne **plus âgés que dans la première enquête**.

**Sexe:** 79 femmes (**73.8%**) et 28 hommes (**26.2%**) ont participé. Pour rappel, dans la première recherche, nous étions à 80% de femmes / 20% d'hommes. Le profil des participants à ces enquêtes – ou dans l'enseignement des langues en général – semble donc être consistant.

**Langues d'enseignement:** Parmi les participants, 35 (**33%**) ont indiqué enseigner l'allemand, 12 (**11.3%**) l'italien, 75 (**70.7%**) l'anglais et 7 (**6.6%**) l'espagnol. 12 (**11.3%**) ont également indiqué enseigner une autre langue (Français/FLE, russe, roumain). On voit donc que globalement, par rapport à la première enquête, nous avons reçu plus de réponse des enseignants d'anglais (ils n'étaient "que" 64.4% à ce moment-là), surtout par rapport aux enseignants d'allemand (qui étaient 48%).

75 (**70.7%**) ont indiqué **n'enseigner qu'une langue**, 27 (**25.4%**) deux langues et 4 (**3.7%**) trois langues (autres langues incluses). Par ailleurs, 27 (**25.2%**) ont indiqué **enseigner leur langue maternelle**.

Une personne, même si elle a inscrit avoir un an d'expérience dans l'enseignement des langues étrangères, n'a indiqué aucune langue d'enseignement (et n'a donc pas été prise en compte dans les analyses à ce sujet). Ses données ont malgré tout été comptabilisées pour les questions ne se référant pas directement à la langue d'enseignement.

### 2.1 Expérience dans l'enseignement:

**Nombre d'années d'enseignement:** Suivant la première enquête, pour laquelle la tendance des participants allait plutôt vers des personnes peu expérimentées (moyenne de 12 ans d'enseignement mais médiane à 7 ans,  $\sigma = 10.9$ ), la distribution pour ces participants présente plus ou moins le même schéma mais est moins asymétrique et présente une dispersion légèrement plus grande. En effet, les participants ont indiqué avoir entre **1 et 36 ans d'expérience** ( $\mu = 14.4$  ans, médiane= 10 ans,  $\sigma = 11.3$ ). Ce sont donc ici aussi des enseignants en relatif début de carrière qui ont répondu, même si la moitié des participants enseigne depuis 10 ans ou plus.

**Contextes d'enseignement:** 21 participants (**20%**) indiquent enseigner ou avoir enseigné à des enfants (moins de 11 ans), 68 (**64%**) au niveau du Cycle d'Orientation (11-15 ans), 93 (**87%**) au Secondaire II (15-18 ans), 40 (**37%**) à des adultes et 11 (**10%**) dans d'autres contextes éducatifs (autres pays, enseignement en entreprises, etc..). Même si les contextes ont été plus détaillés ici, ils montrent **que l'échantillon diffère de la première enquête par le fait que nous avons affaire à davantage d'enseignants qui exercent (exclusivement ou entre autres) au post-obligatoire (87% contre 58% dans la première recherche), et moins au Cycle d'Orientation (64% contre 74%)**.

En moyenne, et ce comme dans la première enquête les participants ont ainsi travaillé ou **travaillent dans 1 à 16 contextes ou publics différents** ( $\mu=5.9$ ,  $\sigma=3.01$ ), et seuls 28 d'entre eux (**26%**), ce qui correspond à ce qui se trouvait dans la première enquête, n'ont travaillé ou ne travaillent **que dans un ordre d'enseignement** (dont 19 n'ont travaillé qu'au PO). Tout comme dans la première enquête, puisque **74% des participants ont déclaré avoir travaillé ou travailler auprès d'au moins 2 ordres d'enseignement différents**, on peut partir du principe que les **enseignants font preuve de mobilité et de polyvalence**. Par ailleurs, 27 participants (**25%**), soit nettement plus que dans la première enquête, ont indiqué occuper ou avoir occupé une ou plusieurs **fonctions portant sur des réflexions méthodologiques** (formation d'enseignants, conception de curriculums, de plans d'étude, etc..). Pour rappel, chacun de ces postes a été compté dans le total final pour un "contexte".

**Nombre de méthodes éprouvées:** Une autre variable liée à l'expérience concernait l'utilisation de différentes méthodes d'enseignement, ou de différents supports (manuels). Ici, les participants ont indiqué avoir tous éprouvé au moins 1 manuel, et certains plus de 8 différents ( $\mu=5.25$ ,  $\sigma=2.44$ ). La distribution des résultats est cependant intéressante:

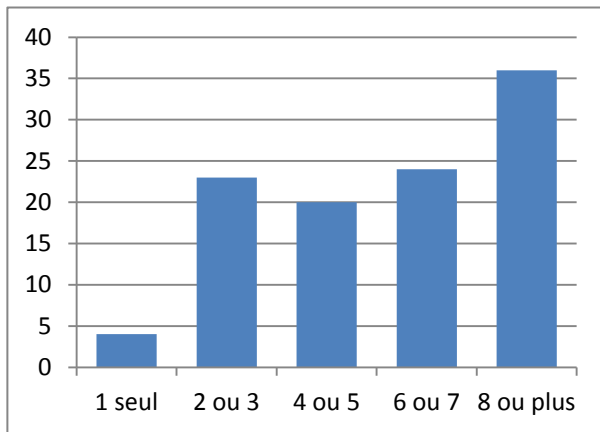


Figure 7: Effectifs en fonction du nombre de manuels/méthodes éprouvés

Il ne faut pas oublier ici de se demander ici à nouveau dans quelle mesure les différentes variables, toutes liées à l'expérience, sont réellement indépendantes. Dans l'échantillon de la première enquête, nous avons déjà noté une corrélation entre les trois facteurs d'expérience (voir page 179), et il est intéressant de voir s'il se retrouve ici également.

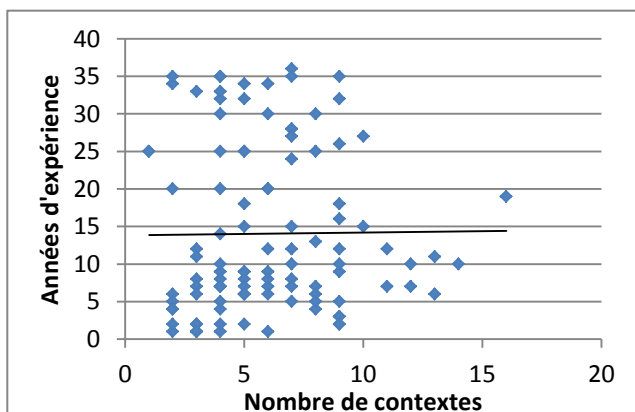


Figure 8: Dispersion des données pour les variables années d'expérience et nombre de contextes

On voit en effet que la majorité des participants ont indiqué avoir déjà travaillé avec un grand nombre de manuels (**le nombre de participants ayant indiqué "8 ou plus" représente plus d'un tiers du total de répondants**). Cette distribution – qui change beaucoup de ce qui avait été trouvé dans la première enquête est non seulement rassurante puisque les enseignants ayant participé semblent montrer une capacité à travailler avec différents outils, mais suggère aussi d'utiliser une palette de possibilités plus larges concernant cet aspect de l'expérience dans des enquêtes futures.

Corrélation ( $\rho$ de Spearman)	Années	Nb de contextes	Nb de manuels
<b>Années</b>	1.000	0.133	0.436
<b>Nb de contextes</b>	0.133	1.000	0.337
<b>Nb de manuels</b>	0.436*	0.337*	1.000

Tableau 27: Corrélations entre années d'expérience, nombre de manuels et nombre de contextes (\* $p<0.001$ )

Il se trouve que, contrairement à ce qui ressortait du premier échantillon de participants, dans ce cas-ci, **le nombre de contextes dans lequel une personne a enseigné ou enseigne ne semble pas être lié à son expérience en termes d'années** ( $\rho=0.111$ ,  $p=0.173$ ).

Ceci vient peut-être du fait que les contextes étaient plus détaillés ici que dans la première enquête, mais reste intéressant puisqu'il renforce l'idée de traiter les deux facteurs séparément. Nous avons par contre remarqué dans la première enquête que le nombre de manuels était fortement lié au nombre de contextes dans lesquels l'enseignant avait travaillé. Ici, on se rend compte que c'est plutôt le nombre d'années qui y joue un rôle. Même si il sera donc ici d'autant plus intéressant de comparer les résultats en fonction de ces différents facteurs séparément, il faudra bien garder à l'esprit que **le nombre de manuels est lié aux deux autres composantes de façon non négligeable**.

## 2.2 Formation en linguistique:

**Nombre de cours suivis:** Comme dans la dernière enquête, les participants ont indiqué avoir suivi **entre 0 et 8** cours de linguistique au cours de leurs études. Cependant, il paraît que mon échantillon présent a suivi légèrement **moins** de cours que celui répondant au questionnaire précédent: En moyenne, ils ont indiqué avoir suivi **3.9 cours** (contre 4.3 dans la précédente enquête).

**Proportion des études dédiée à la linguistique:** Ici, aussi, il semble que la linguistique ait joué un rôle moindre que pour les participants de l'enquête précédente. Certains ont indiqué qu'elle n'avait pris aucune place (=0) dans leurs études, alors que d'autres ont indiqué qu'elle avait occupé "la majeure partie" de leur cursus (=4). Aucun n'a indiqué que la linguistique représentait "l'intégralité" de leur cursus (=5) ( $\mu=2.13$ ,  $\sigma=0.97$ ).

La corrélation qui avait été observée dans le premier questionnaire entre ces deux facteurs ( $r=0.650$ ,  $p<0.001$ ) s'est confirmée et même quelque peu renforcée dans les résultats de ce questionnaire, puisque **les personnes qui ont indiqué avoir suivi beaucoup de cours ont aussi globalement indiqué que la linguistique avait joué un grand rôle dans leurs études ( $r=0.672$ ,  $p<0.001$ )**.

## 2.3 Profil linguistique:

Les participants ont d'ailleurs indiqué plusieurs **langues maternelles**<sup>65</sup> : français (N=77, **72%**), anglais (N=10, **9.3%**), allemand (N=7, **6.5%**), espagnol (N=7, **6.5%**), italien (N=7, **6.5%**), suisse allemand (N=6, **5.6%**), portugais (N=3, **2.8%**), mais aussi dans une moindre mesure le galicien, le grec, le hollandais, le bandeng (Cameroun), le roumain et le coréen. Parmi les 28% ayant indiqué une langue maternelle différente du français mais enseignée dans le canton (anglais, allemand, italien, espagnol), peu ne l'enseignent pas (puisque 25% des participants ont indiqué enseigner leur langue maternelle).

Les participants ont d'ailleurs indiqué **maîtriser entre 2 et 9 langues** (au niveau A1 ou plus,  $\mu = 5.1$   $\sigma = 1.4$ ), dont pour tous **au moins 2 au niveau B2 ou supérieur** ( $\mu = 3.3$ ,  $\sigma = 1.1$ ).

Ces informations m'ont permis de calculer, comme dans l'enquête précédente, le **bagage linguistique** des participants, soit une variable représentant l'ensemble de leurs compétences langagières fonctionnelles (d'*usage* de la langue), par la formule que j'ai expliquée précédemment (voir page 173)

Dans cette enquête, et selon les indications des participants, ceux-ci ont un bagage linguistique allant de **16** (p.ex. deux langues maîtrisées au niveau C2, et c'est tout) à **57** (chez un participant indiquant maîtriser 9 langues, dont 7 au niveau B2 ou au-delà) ( $\mu=30.09$ ,  $\sigma=7.823$ ). On voit donc que les participants possèdent des compétences linguistiques diverses, même plus que dans la première enquête (le bagage maximal était à 47 et la moyenne à 26.6). Même si, encore une fois, cette donnée

<sup>65</sup> Les participants pouvaient mentionner plusieurs langues maternelles.

ne nous sera utile que pour évaluer les représentations de façon globale (et non langue par langue), le constat d'une compétence plurilingue *a priori* développée est intéressant.

**Niveau de maîtrise et langue maternelle:**

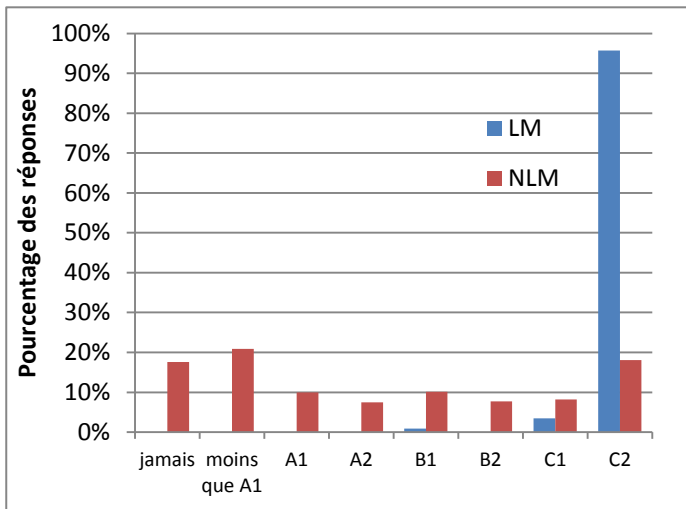


Figure 10: Pourcentage de répondants par niveaux, tous participants

Puisque les participants ont indiqué leur niveau de maîtrise dans toutes les langues proposées mais aussi, en fin de questionnaire, leur langue maternelle, on peut examiner un lien entre cette dernière et les niveaux indiqués. En effet, pour chacune des 117 fois où un participant s'est prononcé sur sa langue maternelle – et que cette langue figurait parmi les 7 proposées – **seuls 5 ont indiqué ne pas maîtriser cette langue au niveau C2**. 4 personnes ont indiqué un niveau C1, et 1 un niveau B1. Pour la plupart des participants, on peut donc

considérer que leur langue maternelle est toujours dominante, et que statistiquement celle-ci ne peut pas s'examiner sans tenir compte de ce lien avec le niveau indiqué. Les autres participants – qui ne se prononçaient pas sur leur langue maternelle ont, eux, témoigné de compétences fonctionnelles diverses, dont la distribution relève d'une certaine surprise comme on peut déjà le voir sur le graphique ci-dessus.

On voit ainsi que parmi tous les participants ne se prononçant pas sur leur langue maternelle (N=632), 111 (=17.6%) ont indiqué ne "jamais" avoir eu de contact avec cette langue (ce qui est encore une fois curieux compte tenu du choix des langues et du contexte genevois), et 132 (=20.9%) n'avoir eu qu'un tout petit contact, ne leur permettant pas d'atteindre même le niveau A1. A l'autre extrême, 114 participants (=18%) ont indiqué maîtriser cette langue étrangère au niveau C2 et 52 (=8.23%) au niveau C1. On se rend donc

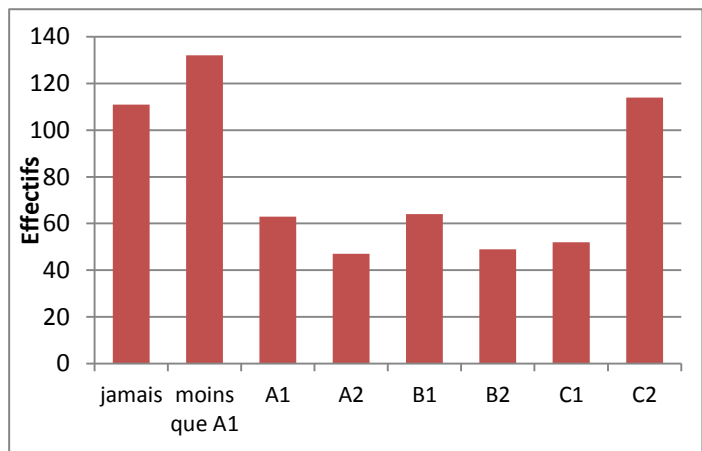


Figure 9: Effectifs par niveaux de maîtrise indiqués, hors langues maternelles

compte que les participants n'ont que **peu indiqué maîtriser une langue "moyennement"** (entre les niveaux A1 et B2), puisque, cumulés, le pourcentage de ces indications dépasse à peine les 35%. Ceci pourrait signifier que les enseignants ont des connaissances poussées dans quelques langues mais – plus rarement – une compétence plus "globalisée" dans différentes langues, mais pourrait également être le signe que les différents niveaux intermédiaires (entre le "je ne maîtrise pas cette langue" et "je la maîtrise très bien") ne sont pas toujours bien compris dans leurs subtilités.

**Niveau de maîtrise et enseignement:** Une dernière remarque sur la maîtrise lie cette dernière à la langue d'enseignement. On voit en effet en examinant simplement les données que 98 participants (76%) ont indiqué un niveau C2 pour la langue qu'ils enseignent. Cette valeur très élevée (surtout proportionnellement) indique que ces deux variables ne sont donc bel et bien **pas indépendantes**. Si

un enseignant enseigne une langue, il indique donc également bien la maîtriser, mais la réciproque n'est pas forcément vraie: on observe que chez les participants ne se prononçant pas sur leur langue d'enseignement, les différents niveaux sont tous représentés (selon une distribution particulière que je viens d'évoquer). Nous aurons l'occasion de voir dans les analyses si le lien entre ces deux aspects se confirme, mais il est déjà intéressant de constater ici que les différents de maîtrise – pris sur l'ensemble des participants ne sont pas tous également représentés!

Niveaux↓	Langue ens	Langue nn ens.
jamais	1 (!)	110
<A1	0	132
A1	0	63
A2	0	47
B1	0	65
B2	4	45
C1	26	30
C2	98	128

Tableau 28: Effectifs par niveaux de maîtrise indiqués, langues enseignées et non enseignées.  $\chi^2 = 229.261$  ( $p=0.000$ )

## 2.4 Mode d'apprentissage/acquisition des différentes langues

Cette distribution particulière des données ne se voit d'ailleurs pas qu'en ce qui concerne les niveaux. On retrouve en effet un schéma tout aussi intéressant dans les **modes d'acquisition/apprentissage** indiqués, ceux-ci allant de " totalement explicite" à "totalement implicite". Sur l'ensemble des **638** réponses qui constituent cet échantillon (les participants ayant indiqué n'avoir "jamais eu contact" avec une langue n'étaient pas invités à fournir cette indication), les modes d'apprentissages ont été traités comme allant de **0** (tout à fait implicite) à **6** (tout à fait explicite), et toutes les valeurs ont été représentées ( $\mu = 2.55$ ,  $\sigma=2.41!$ ) On voit par contre que l'écart type atteint presque la moitié de l'étendue, ce qui témoigne d'une distribution particulièrement peu regroupée autour de la moyenne. Cet énorme écart type est en réalité un témoignage statistique de la dispersion des réponses:

On voit en effet que cette dispersion est presque plutôt **trimodale**, et s'organise donc autour de trois "pics": Très implicite (=0), à la valeur moyenne (3) et très explicite (=6). Cette distribution particulière se retrouve d'ailleurs autant chez les participants se prononçant sur leur langue maternelle (N=117) que ceux se prononçant sur une langue étrangère (N=521):

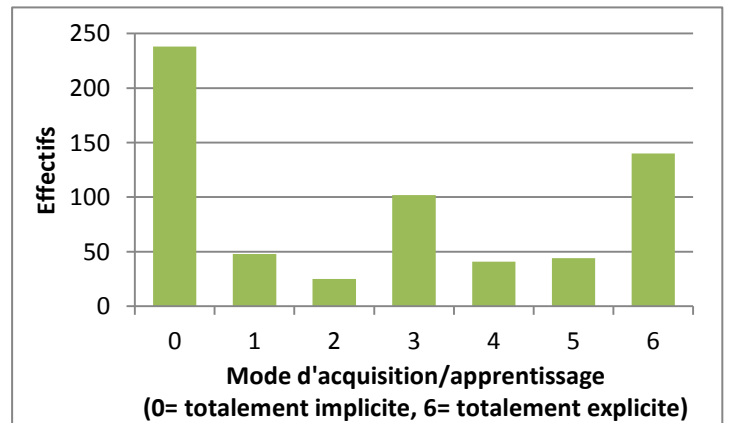


Figure 11: Effectifs par mode d'acquisition/apprentissage indiqué, tous participants

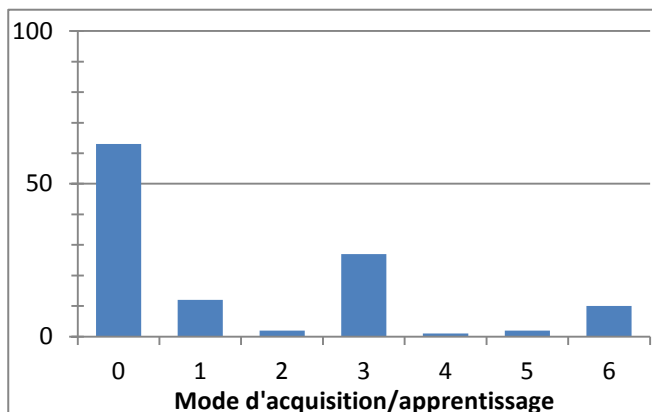


Figure 12: Effectifs par mode d'acquisition/apprentissage indiqué, langues maternelles

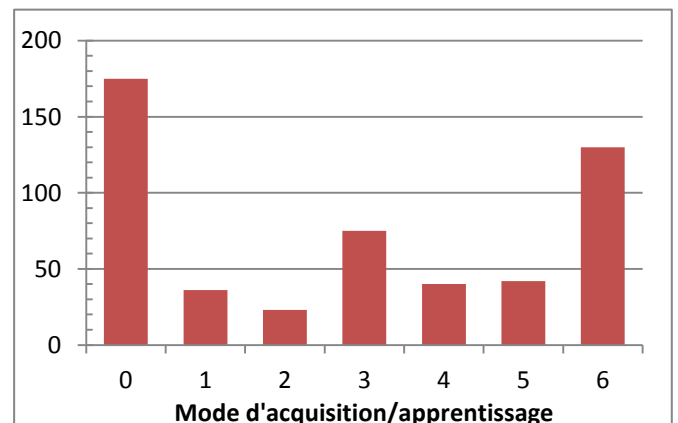


Figure 13: Effectifs par mode d'acquisition/apprentissage indiqué, langues non maternelles

On voit en effet que les participants ont globalement, ici aussi, situé leur mode d'apprentissage/acquisition plutôt de façon extrême, même si la courbe de ces distributions varie quelque peu entre ceux indiquant leur langue maternelle ou une langue étrangère (LM:  $\mu=1.46$ ,  $\sigma=1.94$  / NL:  $\mu=2.79$ ,  $\sigma=2.44$ ). Cependant, et même si ce n'est que dans une moindre mesure chez les participants évoquant leur langue maternelle, **les résultats sont fortement contrastés**. Ces situations quasiment "monochromes" sont malgré cela surprenantes, tant il semble difficile de concevoir une maîtrise qui n'aurait été atteinte *que* par l'explicite ou *que* par la pratique implicite.

L'une des nuances se situe probablement dans l'analyse de ces modes d'apprentissage/acquisition en fonction du **niveau de maîtrise**, qui a ici aussi toute son importance. Si on examine le nombre de réponses pour chaque mode d'acquisition/apprentissage indiqué en fonction du niveau de maîtrise, on se rend compte de quelques traits intéressants:

Mode d'acqu./appr.		implicite (0)	1	2	3	4	5	(6) explicite
Niveau	< A1	98	10	2	8	1	2	11
	A1	22	7	7	9	4	2	12
	A2	16	4	2	4	1	2	18
	B1	5	3	2	9	8	15	23
	B2	7	1	2	5	6	6	22
	C1	9	2	2	12	8	7	16
	C2	81	21	8	55	13	10	38

Figure 14: Effectifs en fonction du niveau de maîtrise et du mode d'apprentissage ( $\chi^2 = 211.889$  ( $p=0.000$ ))

On voit par exemple que pour les personnes qui ont indiqué avoir eu **très peu de contact** avec une langue (et ne la maîtrisant même pas au niveau A1), c'est majoritairement (**74%!**) par un apport **entièrement implicite** que ce contact s'est apparemment fait, et ce chiffre monte même à **81%** si l'on considère les réponses de 0 et 1 (entièrement explicite / presque entièrement explicite). De même, chez les participants de **niveau A1**, ce sont également presque la moitié des participants qui ont indiqué ce mode d'apprentissage (**46%**). Cette tendance se retrouve aussi chez les participants ayant indiqué un **niveau C2** mais est relativement teintée par les participants de langue maternelle, qui ont pour beaucoup indiqué avoir acquis cette langue implicitement. (**45%**- ce chiffre retombe à **26%** lorsqu'on ne considère que les participants ne traitant pas de leur langue maternelle). Par contre, les participants indiquant un **niveau de maîtrise moyen** (B1, B2, C1) ont majoritairement indiqué un **apprentissage explicite** de cette langue.

Il semblerait donc dans un premier temps que l'on puisse ici représenter un schéma typique

d'apprentissage d'une langue: le **premier contact** se ferait souvent de façon **implicite**, et serait ensuite **consolidé** par des expériences **explicites**, alors qu'une compétence fonctionnelle élevée est atteignable par plusieurs moyens et peut donc témoigner de parcours "mixtes".

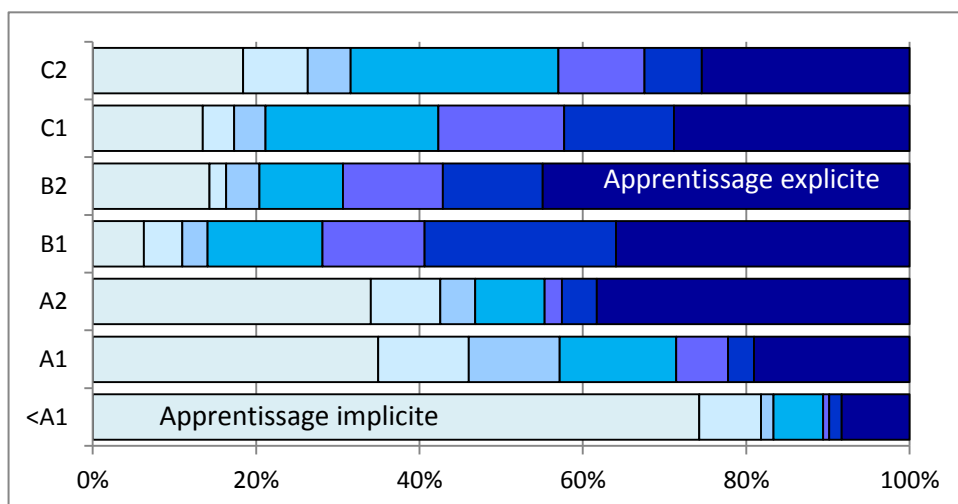


Figure 15: Proportion des modes d'acquisition/apprentissage indiqués en fonction des niveaux de maîtrise, langues non maternelles



Ces distributions particulières, tant en ce qui concerne les niveaux de maîtrise indiqués que les modes d'apprentissage sont donc déjà intéressants en soi, et représentent la variété des trajectoires de construction des savoirs disciplinaires qui ont déjà été esquissées dans le premier chapitre. Nous verrons dans les sections à venir si ces dernières jouent un rôle dans les représentations, en gardant bien à l'esprit que le niveau de maîtrise est fortement lié au mode d'acquisition/apprentissage mais aussi au fait qu'une langue soit enseignée, et que ces différentes données sont distribuées de façon très particulière.

## 3. Résultats - Axe 1: Champ de représentation

---

### 3.1 Cadre de l'analyse

Cette enquête, la deuxième principale de ce travail de thèse, examine plus précisément l'importance que jouent toutes variables identifiées dans les représentations que se font les enseignants des différentes langues du canton. Comme je l'ai déjà développé dans mon travail, la représentation reposera cependant ici sur deux aspects de cette représentation: le champ de représentation / l'information d'un côté, qui répertorie la somme des données dont disposent les participants sur l'objet de représentation et la façon dont ces données se structurent (**dimension descriptive**), et de l'autre les attitudes, qui marquent le positionnement des participants (**dimension évaluative**) face à l'objet. Cette section-ci traitera du premier volet, suivant – comme expliqué à la page – la même méthodologie (à quelques détails près) que dans la première enquête sur *la Langue*. La seconde se concentrera elle sur le volet évaluatif spécifiquement (voir page 309)

### 3.2 Questions de recherche

Cette recherche doit servir à répondre aux questions suivantes:

**Quels sont les concepts associés par les enseignants de langues étrangères aux 7 langues présentes dans l'enseignement public genevois choisies?**

- L'expérience dans l'enseignement d'une langue change-t-elle les concepts associés aux langues en général ou à la langue d'enseignement?
- La formation en linguistique des participants change-t-elle les concepts associés aux différentes langues en général ou à leur langue d'enseignement?
- Les participants maîtrisant fortement une langue associent-ils des concepts particuliers à cette dernière?
- Le mode par lequel les participants ont acquis/appris une langue modifie-t-il les concepts qu'ils y associent?

Comme nous le verrons, plusieurs aspects différents des variables dont nous traitons seront pris en compte, et les analyses concerneront tantôt l'ensemble des productions des participants (qui se prononçaient sur différentes langues), et tantôt les productions isolées d'un participant sur une langue. Comme déjà effectué dans le chapitre 6, les réponses à ces questions servent de fil rouge à la fin de chacune des analyses correspondantes.

### 3.3 Cadre méthodologique

Comme déjà expliqué, les différents outils de recherche développés autour de l'association lexicale et que j'ai pu utiliser dans mes premières analyses sont tous des outils qui ont montré leur valeur, et ont permis de relever des aspects intéressants des représentations centrales de l'objet *la Langue*.

Ces outils (analyse des fréquences, indice d'Ellegard, catégorisation en champs lexicaux, corrélations) ne seront cependant pas tous utilisés de la même façon, puisque nous ne traitons pas ici d'un seul

*stimulus* mais de 7 mots-clés différents. Le grand nombre de réponses à examiner (107 personnes se prononçant sur 7 langues, soit 749 ensembles de mots à analyser, même si nous n'en avons que 3 par participant), mais aussi la curiosité de comparer les stimuli (les *langues*) entre eux suggèrent un traitement relativement différent.

### 3.3.1 Traitement des données et analyse brute

Comme dans l'enquête au sujet de *la Langue*, la première étape à la réception des résultats a été de "nettoyer" les **2000** mots produits, dont **989** différents. Pour cela, encore une fois, ce sont surtout les ajustements de forme (déterminants, genre, nombre...) qui ont été effectués (voir Annexe 1).

## 3.4 Productions globales

### 3.4.1 Dictionnaire toutes langues confondues, tous participants

La première des analyses a ensuite été d'examiner la **fréquence** des différents termes évoqués par les participants. Comme nous l'avons vu dans l'enquête précédente avec l'émergence très forte de concepts tels que "communication", "parler" ou "culture", l'analyse de fréquences permet de mettre en avant certaines notions qui font partie constitutive du *noyau central* des représentations.

L'analyse de l'ensemble des termes produits par tous les participants n'est pas forcément l'étape la plus intéressante pour examiner les représentations des différentes langues en jeu puisqu'ils regroupent les termes produits toutes langues confondues – mais on peut distinguer plusieurs aspects intéressants si on observe les **25 termes qui ont été mentionnés 10 fois ou plus (soit par près de 10% des participants) sur l'ensemble des concepts produits toutes langues confondues**:

Terme	Fréquence
belle	50
chantante	50
difficile	48
vacances	28
littérature	25
culture	20
utile	20
maternelle	19
facile	18
soleil	18
internationale	18
école	17
riche	17

Terme	Fréquence
voyage	17
dure	16
mélodieuse	16
beauté	13
chaleur	13
Brésil	13
Shakespeare	12
dialecte	12
famille	11
incompréhensible	11
travail	10
agréable	10

Tableau 29: Concepts évoqués 10 fois ou plus.

- Le premier constat intéressant est que parmi ces 25 mots les plus évoqués, **12** (soit presque 50%!) sont des **adjectifs**, donc des mots qui servent aux participants de **qualificatifs** pour décrire la langue en question. Cette grande proportion vient peut-être de l'autre tâche à laquelle était associé l'exercice d'association libre (qui était précisément de se prononcer sur différents adjectifs) mais montre bien **que le positionnement vis-à-vis d'une langue passe également – si ce n'est en premier lieu – par une dimension évaluative**. Ceci rejoint les résultats publiés par Araujo E Sá & Schmid (2008), qui par la même méthodologie obtenaient eux aussi une moyenne de 52% d'adjectifs parmi les 10 mots les plus fréquents évoqués par différents publics liés au monde scolaire portugais sur différentes langues du paysage européen.
- Ensuite, en observant "vacances", "soleil", "voyage", "littérature" ou encore "Brésil" on se rend compte que plusieurs concepts évoquent le **pays/la région ou du moins le contexte** dans lequel cette langue est utilisée. Comme dans la première enquête, où cette dimension prenait déjà une

place importante dans les représentations, on voit que l'aspect **contextualisé** d'une langue n'est pas à négliger. Nous verrons d'ailleurs dans quelques lignes que cette contextualisation est très souvent liée précisément au pays ou villes dans lequel (lesquels) elle est parlée.

- Il semblerait que, plus que d'uniquement lier la langue à ses locuteurs et à la région où elle se parle, ce soit le **lien individuel entre le participant et la langue**, le contexte personnel qu'elle lui évoque, qui resurgisse dans le cadre représentatif. Ceci explique aussi la présence de termes tels que "maternelle", "école", "famille", "travail" et n'est pas sans rappeler le parcours très individuel de construction des représentations. Nous aurons l'occasion de voir plus tard que le lien personnel est très difficile à évaluer par ce type d'analyses, mais il est intéressant de voir que les parcours de contact des langues émergent de façon régulière lorsqu'on évoque différentes langues.

On remarque cependant qu'au contraire de ce qu'on voyait dans la première enquête, aucun terme n'a été cité par plus de 50 participants (soit quand même près de la moitié, même moins si on considère qu'un participant pouvait citer le même terme plusieurs fois pour les différentes langues), et que par conséquent on ne peut pas réellement dégager d'élément central *des langues*. Il est dès lors probablement plus intéressant d'examiner les dictionnaires langues par langues.

### 3.4.2 Dictionnaire pour chacune des langues, tous participants

C'est en effet l'analyse des images véhiculées par les participants des différentes langues traitées dans ce questionnaire qui est réellement intéressante. On peut en effet voir que les concepts évoqués pour les 7 langues testées (allemand, anglais, italien, espagnol, français, suisse allemand et portugais) montrent des images parfois contrastées qui permettent dans un premier temps de répondre à la question globale de cet axe de recherche: **Quels sont les concepts associés par les enseignants de langues étrangères aux 7 langues choisies présentes dans les écoles genevoises?**

#### 3.4.2.1 Fréquences

On peut par exemple voir, avant même de regarder le contenu des dictionnaires mais en se basant sur leur taille, que les langues ne suscitent pas chez les participants un champ de représentation d'égale ampleur. En observant les *indices d'originalité* – témoins de la variété des termes énoncés et ainsi également quelque part de la stéréotypisation ou non des représentations – et le type de termes obtenus on voit par exemple que tous les dictionnaires créés par la collection des réponses des participants à propos d'une langue contiennent entre **271 et 298 concepts** (le total maximal atteignable si chacun des 107 participants avait indiqué 3 mots aurait été de 321), parmi lesquels de **160 à 191** sont des termes différents. Nous aurons l'occasion de revenir sur une possible stéréotypisation en examinant la nature des concepts produits, mais il est intéressant de voir que les champs de représentation des différentes langues, tous participants confondus, montrent plusieurs éléments "centraux", et d'autant plus intéressant de constater que l'on retrouve parmi ces termes des éléments que l'on avait déjà mentionnés dans les prises de position politiques et publiques (fin du chapitre 3, voir page 89), comme le mot "international" ou "facile" pour l'anglais, "difficile" mais aussi "précise" et "école" pour l'allemand...

La page suivante présente les termes cités par au moins 3 participants (3% des participants, ce qui est peu!) pour chacune des langues. Les dictionnaires complets sont disponibles en annexe (Annexe 6).

Allemand		Anglais		Italien		Espagnol		
Enseignants: 35 Locuteurs de L. mat.: 7 Niveau moyen: 3.7 ( $\sigma=1.8$ )		Enseignants: 75 Locuteurs de L. mat.: 10 Niveau moyen: 5.1 ( $\sigma=1.3$ )		Enseignants: 12 Locuteurs de L. mat.: 7 Niveau moyen: 2.6 ( $\sigma=2.0!$ )		Enseignants: 7 Locuteurs de L. mat.: 7 Niveau moyen: 2.2 ( $\sigma=2.2$ )		
# de termes: 290 Termes distincts: 186		# de termes: 298 Termes distincts: 191		# de termes: 295 Termes distincts: 181		# de termes: 290 Termes distincts: 186		
Indice d'originalité: <b>1.738</b>		Indice d'originalité: <b>1.7850</b>		Indice d'originalité: <b>1.691</b>		Indice d'originalité: <b>1.7383</b>		
Terme	Fréquence	Terme	Fréquence	Terme	Fréquence	Terme	Fréquence	
1	difficile	18	internationale	15	chantante	25	vacances	11
2	belle	10	Shakespeare	12	belle	12	chantante	9
3	école	10	belle	11	vacances	10	soleil	8
4	dure	7	utile	9	soleil	8	chaleur	7
5	Berlin	6	culture	6	Rome	6	facile	7
6	logique	6	voyage	6	agréable	5	belle	6
7	Goethe	5	easy	5	culture	5	utile	5
8	rigueur	5	facile	4	mélodieuse	5	Cervantes	4
9	Allemagne	4	hello	4	pizza	5	Don Quichotte	4
10	littérature	4	littérature	4	beauté	4	famille	4
11	précise	4	universelle	4	facile	4	Hola!	4
12	riche	4	beauté	3	Italie	4	mélodieuse	4
13	structurée	4	communication	3	nourriture	4	voyage	4
14	travail	4	globale	3	amore	3	Almodóvar	3
15	utile	4	goodbye	3	famille	3	Amérique du Sud	3
16	complexe	3	indispensable	3	spaghetti	3	corrida	3
17	culture	3	London	3	voyage	3	dure	3
18	difficulté	3	Londres	3			Espagne	3
19	musique	3	love	3			flamenco	3
			plaisir	3			gracias	3
			pratique	3			internationale	3
							Madrid	3
							rapide	3
							sympa	3
							tapas	3

Tableau 30: concepts cités par au moins 3 personnes (partie 1)

En jaune: utilisation du concept "belle"; en vert: références au degré de difficulté; en bleu: références géographiques et à la nourriture; en rose: références culturelles et littéraires, en orange: références à des caractéristiques orales.

	Français		Suisse allemand		Portugais	
	Locuteurs de L. mat.: 77 Niveau moyen: 5.96 ( $\sigma=0.2$ )		Locuteurs de L. mat.: 6 Niveau Moyen: 1.7 ( $\sigma=2.1$ )		Locuteurs de L. mat.: 3 Niveau moyen: 0.7 ( $\sigma=1.5$ )	
	# de termes: 283 Termes distincts: 176	Indice d'originalité: <b>1.644</b>	# de termes: 271 Termes distincts: 179	Indice d'originalité: <b>1.67</b>	# de termes: 273 Termes distincts: 160	Indice d'originalité: <b>1.49</b>
	Terme	Fréquence	Terme	Fréquence	Terme	Fréquence
1	<b>littérature</b>	<b>16</b>	<b>difficile</b>	<b>13</b>	<b>Brésil</b>	<b>13</b>
2	<b>maternelle</b>	<b>13</b>	<b>dialecte</b>	<b>12</b>	<b>chantante</b>	<b>9</b>
3	<b>difficile</b>	<b>9</b>	<b>Gruezi</b>	<b>6</b>	<b>Fado</b>	<b>9</b>
4	<b>belle</b>	<b>8</b>	<b>incompréhensible</b>	<b>6</b>	<b>bacalhau</b>	<b>7</b>
5	<b>riche</b>	<b>7</b>	<b>Suisse</b>	<b>6</b>	<b>difficile</b>	<b>7</b>
6	<b>beauté</b>	<b>5</b>	<b>Zürich</b>	<b>6</b>	<b>Lisbonne</b>	<b>7</b>
7	<b>école</b>	<b>5</b>	<b>incompréhension</b>	<b>5</b>	<b>obrigado</b>	<b>7</b>
8	<b>France</b>	<b>5</b>	<b>orale</b>	<b>5</b>	<b>Portugal</b>	<b>6</b>
9	<b>culture</b>	<b>4</b>	<b>compliquée</b>	<b>4</b>	<b>vacances</b>	<b>5</b>
10	<b>élégante</b>	<b>4</b>	<b>drôle</b>	<b>4</b>	<b>femme de ménage</b>	<b>4</b>
11	<b>Paris</b>	<b>4</b>	<b>dure</b>	<b>4</b>	<b>immigration</b>	<b>4</b>
12	<b>poétique</b>	<b>4</b>	<b>röstigraben</b>	<b>4</b>	<b>immigré</b>	<b>4</b>
13	bonjour	3	chantante	3	<b>incompréhensible</b>	<b>4</b>
14	compliquée	3	chuchichäschtli	3	<b>moche</b>	<b>4</b>
15	élégance	3	gutturale	3	<b>saudade</b>	<b>4</b>
16	Genève	3	maternelle	3	belle	3
17	grammaire	3	rösti	3	chaleur	3
18	littéraire	3			élèves	3
19	poésie	3			étrangère	3
20	travail	3			football	3
					mélodieuse	3
					Porto	3

Tableau 31: concepts cités par au moins 3 personnes (partie 2)

En **jaune**: utilisation du concept "belle"; en **vert**: références au degré de difficulté; en **bleu**: références géographiques et à la nourriture; en **rose**: références culturelles et littéraires. en **orange**: références à des caractéristiques orales.

Plusieurs des termes ou des tendances se retrouvent de façon transversale.

Tout d'abord, on remarque que le mot "**belle**" (ou "beau"), marqué en jaune dans les tableaux ci-dessus, a non seulement été cité **50 fois** en tout, mais **au moins 3 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 ce trait est plus dominant qu'ailleurs, mais que ce qualificatif est attribué en fonction des appréciations de chacun. De plus, en réalité, cet adjectif n'a été **cité que par 27 participants, parmi lesquels 12 l'ont cité 2 fois ou plus**. On peut donc voir que même s'ils sont nombreux à avoir attribué cette caractéristique – clairement positive – à l'une ou l'autre des langues, plusieurs démontrent même cette attitude positive envers plusieurs langues (parfois jusque 4!).

De façon similaire, il semble que l'un des premiers traits qui apparaisse pour les participants est la référence que font les participants à la **difficulté** ou la **facilité** d'une langue, indiquée en vert dans les tableaux. **30 participants** ont cité au moins l'un de ces deux concepts, parfois plus d'une fois, et on remarque qu'au moins l'un des deux fait partie du "top 10" des mots les plus cités pour **chacune** des langues. De façon intéressante, il y a en général même agrément sur le choix de l'antonyme: hormis pour le français, le portugais ou l'espagnol (pour lesquels les deux termes ont été évoqués dans l'ensemble des concepts produits) chacune des langues est unanimement (pour les gens qui utilisent ces qualificatifs) "facile" ou "difficile". Ainsi, alors que l'allemand, le suisse allemand, le français et le portugais sont considérés comme "difficiles", l'anglais, l'italien et l'espagnol sont, eux, "faciles".

Un autre trait intéressant et qui a déjà été suggéré plus haut est le **lien fort entre une langue et le contexte dans lequel elle s'utilise, plus précisément géographiquement parlant**. Comme l'ont trouvé Araujo E Sá & Schmidt (2008) et comme l'a écrit Ghiraldello comme conclusion de ses entretiens menés au sujet des représentations de la langue portugaise auprès d'enseignants Brésiliens, "*les représentations ne sont presque jamais restreintes aux langues. Dépassant cette limite, elles sont également construites à partir des représentations des locuteurs de cette langue, ainsi que du/des lieu(x) où elle est parlée*"<sup>66</sup> (2006: 5, ma traduction; voir aussi Davies 2002). Ici aussi, on remarque que pour presque toutes les langues, parmi les concepts les plus cités figurent systématiquement tant les **pays** que les **villes emblématiques** représentatives de la langue: l'Allemagne et Berlin pour l'allemand, l'Espagne, l'Amérique du Sud et Madrid pour l'espagnol, la Suisse et Zurich pour le suisse allemand ou encore le Brésil, le Portugal, Lisbonne et Porto pour le portugais... Seul l'anglais fait quelque peu exception à cette règle puisque seule la ville de Londres est mentionnée, ce qui est cohérent avec le fait que le premier terme cité soit l'adjectif "internationale". Les références contextuelles au sens géographique vont cependant plus loin puisque plusieurs participants évoquent des références à la nourriture des régions où la langue est parlée: on retrouve donc parmi les mots cités la pizza, la pasta, les tapas, le bacalhau ou encore les röstis<sup>67</sup>. Ceci fait aussi écho aux résultats trouvés par Müller (1998) qui, appliquant la même méthodologie auprès d'élèves et au sujet de la langue allemande, a trouvé que "toute un domaine de représentations [est] lié au pays lui-même" (*ibid*: 49) et que l'alimentation est l'un des "domaines d'association les plus importants" (*ibid*: 50). Le lien entre la langue et le pays dans lequel elle est parlée, que nous avons brièvement évoqué au travers des questions culturelles mais qui est particulièrement saillant ici ne

---

<sup>66</sup> "as representações quase nunca são restritas às línguas. Ultrapassando os limites do idioma, elas são construídas também a partir das representações dos falantes de tal língua, assim como do(s) lugar(es) onde ela é falada"

<sup>67</sup> Le concept "röstis" est particulier puisque désignant à l'origine un plat typiquement suisse-allemand, il est souvent utilisé pour parler de la frontière linguistique. Le cas de "porto", peut également désigner la ville tout comme la boisson.

peut donc être négligé, 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).

Ces références culturelles montrent cependant à nouveau un penchant clair, puisqu'on trouve dans les concepts cités une grande proportions de termes liés à la **littérature**, marqués en rose dans le tableau. On voit par exemple que de nombreux auteurs tels que "Shakespeare", "Cervantes" ou "Goethe" sont cités et que la notion même de "littérature" apparaît dans le "top 10" de 3 des 7 langues examinées: le français (c'est même le premier terme cité), l'allemand et l'anglais. De façon surprenante, ce sont les **trois langues principales de l'enseignement secondaire genevois** pour lesquelles cette référence est particulièrement marquée, les deux dernières étant les plus largement enseignées – et donc étudiées au niveau universitaire et donc possiblement liées au parcours des enseignants. Or, comme nous l'avons déjà constaté dans le premier chapitre (voir page 36), la littérature est un facteur qui joue un rôle dans cette étape de formation, et a donc une place importante dans les représentations ainsi construites.

On trouve cependant aussi une référence forte non pas aux écrits mais à la dimension **phonologique** – ou du moins **orale** – des langues évoquées, marquées en orange. L'adjectif "chantante", par exemple, "mélodieuse", ou "dure" (qui peut être compris également en rapport à la difficulté) sont régulièrement cités dans ces "top 10" (parfois pour la même langue!). On remarquera cependant que pour les deux langues les mieux maîtrisées de l'échantillon (le français et l'anglais), ces traits sont carrément absents des termes les plus cités... Nous aurons l'occasion d'examiner dans l'analyse des variables si la maîtrise est réellement une variable pertinente mais cet aspect est remarquable.

Ce qui frappe également, c'est que pour presque chacune des langues y compris le français, l'évocation d'une langue semble pour plusieurs immédiatement faire référence à certains **mots typiques**, presque "représentatifs" de la langue. On voit donc que plusieurs participants ont produit des mots tels que "easy", "goodbye", "love", "amore", "Hola", "gracias", "bonjour", "gruezi", "chuchichästli", "baccalhau" ou encore "obrigado", qui semblent quelque part représenter une forme de **prototype** – à l'oral ou à l'écrit, cette question reste ouverte et ne peut être résolue ici – de la langue en question.

Cependant, au-delà de ces quelques récurrences, on peut se rendre compte que plusieurs caractéristiques des concepts évoqués permettent en réalité de dresser un "portrait figuratif" des différentes langues en fonction les termes produits. On y notera par exemple les éléments suivants:

- Pour l'**allemand**, on remarque assez nettement des concepts évoquant la **dureté** et la **structure**: "difficile", "dure", "rigueur", "précise", "structurée", "complexe", "difficulté" - l'opinion des enseignants semble tendre vers une **image de fermeté** qui peut certes représenter une connotation négative si on l'observe sous l'œil de la difficulté mais qui peut aussi témoigner d'une **rationalité** plutôt positive (ce qui se confirme quand on observe des termes tels que "logique" ou "riche"). De plus, en dehors de l'idée d'une langue "difficile" (le premier évoqué), ce sont bien les notions de **beauté** et **d'école** qui figurent parmi les termes les plus énoncés. Nous verrons d'ailleurs plus tard que le champ lexical de l'enseignement scolaire est très important lorsqu'on évoque l'allemand.
- En ce qui concerne l'**anglais**, les participants évoquent régulièrement un lien avec son utilisation **globalisée**: "internationale", "utile", "voyage", "universelle", "globale", "indispensable", "pratique" sont en effet tous des termes indiquant une vision de l'anglais comme **langue de la mondialisation**, faisant donc un écho retentissant à ce que l'on trouve, rappelons-nous, dans le plan d'études du Collège de Genève qui spécifie lui aussi que



"l'anglais est la langue de communication dominante dans le monde entier" (DIP 2010: 19). Ces caractéristiques-là prennent apparemment même plus d'importance que des considérations propres à l'apprentissage, puisque les concepts "easy" et "facile" n'apparaissent qu'en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> position.

- La première chose qui frappe en observant le dictionnaire pour **l'italien** est la place prise par l'adjectif "chantante", qui a été cité 25 fois (soit par presque un quart des participants!). L'idée de musicalité, qui passe aussi par les concepts de "agréable", de "mélodieuse" (cités 5 fois chacun) ou éventuellement même de "beauté" est donc très représentative de cette langue qui, hormis cette prédominance de la forme orale, est fortement figurée par le lien avec l'Italie et les notions de "vacances", "soleil", "Rome", "pizza", "Italie", "nourriture".... Les références au Tessin restent invisibles à ce niveau-là.
- Ce lien entre la langue et le pays est également très fort pour **l'espagnol**, pour lequel les concepts de "soleil", "chaleur", "voyage", "Amérique du Sud", "corrida" ou "Espagne" figurent dans les mots cités par au moins 3 participants: les aspects **géographiques** ou **culturels** prennent en effet une grande place, soulignant eux aussi l'importance de la "civilisation du monde hispanique" mentionné dans le plan d'études du Collège (DIP 2010: 21). L'idée de **musicalité** et d'aspect **oral**, traduite dans les concepts de "chantante", "mélodieuse", mais aussi "dure" et "rapide" sont moins unanimes dans leurs connotations que pour l'italien mais également importants. Finalement, tout comme l'anglais, on remarque la présence du terme "**international**" qui renvoie ici aussi au fait que la langue espagnole ne peut pas être liée qu'à un pays ou à une seule culture cible, ce qui est également visible dans le fait qu'autant l'Amérique du Sud que l'Espagne ont été cités à égale fréquence.
- L'analyse des productions concernant le **français** est particulière dans cette enquête, puisque – rappelons-le, 72% des participants ont indiqué le français comme langue maternelle. Cet adjectif ("maternelle") arrive d'ailleurs en seconde position, derrière le concept de "littérature" qui a été le plus évocateur pour les participants (et cité par 14% d'entre eux). En fait, la langue française semble se tenir par deux axes relativement saillants: la **beauté de l'écrit** d'une part (notamment par les termes "littérature", "belle", "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", "compliquée" ou "grammaire"). Au contraire de l'italien ou de l'espagnol, par exemple, pour lesquels l'aspect oral semblait prendre le pas dans les imaginaires figuratifs, il semble que pour le français ce soit plutôt l'écrit qui prédomine. Nous aurons d'ailleurs l'occasion d'y revenir.
- Le **suisse allemand** constituait un sujet intéressant d'analyse, au statut relativement différent des autres langues examinées. De par sa nature dialectale, il est en effet intimement lié à l'allemand et ne peut en être entièrement dissocié; on se rend d'ailleurs compte que l'un des concepts les plus cités par les participants est celui de "dialecte" et que l'aspect oral est également très présent, au contraire de celui de l'écrit ou de la littérature, qui est totalement absent de la liste. Les notions qui sont évoquées par les participants sont par ailleurs relativement **sévères**: le suisse allemand donne l'image d'une langue **peu familière** ou difficilement abordable, voire **étrange**, comme on peut le voir par les notions de "difficile", "incompréhensible", "incompréhension", "compliquée", "drôle" ou "dure". 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 des "connotations en général négatives" (1998: 54). C'est d'ailleurs ici aussi la seule langue pour laquelle l'adjectif "belle" ne figure pas parmi le "top 10". Le côté réducteur de tels concepts est d'autant amplifié que l'on remarque la présence assez forte de ces **mots prototypiques** tels que "gruezi", "röstigraben", "chuchichästli", ou "rösti".

- La présence de mots prototypiques se retrouve également dans l'analyse du dictionnaire produit au sujet du **portugais**, langue la moins maîtrisée de tout l'échantillon (en moyenne en-dessous du niveau A1), pour lequel on notera la présence de mots tels que "fado", "baccalhau", "obrigado", "saudade" parmi le "top 10", qui s'ajoute à un grand nombre de références géographiques ou culturelles (on constate que "Brésil" et le concept le plus évoqué et que 8 concepts sur les 22 évoqués par 3 personnes ou plus sont des références au contexte, ce qui est la proportion la plus élevée (seul l'espagnol et l'italien s'en approchent). Ce qui frappe cependant le plus et la place prise par des concepts qui évoquent des locuteurs spécifiques auxquels les participants pourraient avoir affaire, tels que "femme de ménage", "immigré" ou "élève". Ceci suggère ici aussi l'importance du contact personnel avec la langue qui resurgit dans ces représentations, et qui semble dans certain cas atteindre une dimension presque collective tant les expériences se rejoignent.

Cette forme de collectivité doit cependant être considérée avec beaucoup de précaution, puisque si on observe bien ces chiffres, on parle ici de concepts qui ont été cités par 3, 6 ou éventuellement une douzaine de participants. A l'exception de la notion de "chantante" pour l'italien, on ne trouve en effet **aucun concept qui ait été cité par plus de 17% des participants**, ce qui laisse percevoir que les représentations au sujet de telle ou telle langue ne sont pas forcément univoques. Rappelons pour l'exemple que dans l'enquête de Muller (1998: 48), 21 participants sur 84 avaient cité "difficile" en référence à l'allemand (soit 25%) 17 "grammaire" (soit un peu plus de 20%) et 14 "bière" (soit près de 17%). Les représentations évoquées par les enseignants de cette enquête sont plus variées, peut-être par la restriction posée sur le nombre de mots à évoquer ou simplement en raison d'un échantillon plus hétérogène (les participants de l'enquête susmentionnée étaient tous des élèves de 16-17 ans étudiant dans le même établissement). D'ailleurs, si on observe les résultats publiés par Araujo E Sá et Schmidt (2008: 110) qui ont travaillé avec un échantillon de plus de 1700 participants mélangeant élèves, enseignants, parents et employés d'un établissement scolaire, on remarque que les concepts évoqués ne révèlent eux aussi que peu de consensus puisque seul un concept dépasse le 19% de mention, les autres n'atteignant pas les 15%.

Dans la première partie de cette analyse, je relevais en effet malgré ces chiffres une homogénéité relativement forte, puisque rappelons-le, l'indice d'originalité des dictionnaires produits pour les différentes langues oscille dans cette enquête entre 1.49 et 1.803, mais les représentations des différentes langues semblent cependant être moins stéréotypées qu'au sujet de *la Langue* comme objet abstrait – on se souviendra que le concept de "communication" avait été cité par plus de 60% des participants, celui de "culture" par 36%, celui de "parler" par 28% et ceux de "grammaire" et "vocabulaire" par 26%! Ceci est particulièrement intéressant et illustre parfaitement la notion de "noyau central" développée par Abric; ce dernier semble en effet être particulièrement solide en ce qui concerne le concept de *Langue* qui s'articulerait donc clairement autour des idées les plus fréquemment évoquées, etc., et l'être nettement moins en ce qui concerne les différentes langues traitées dans cette recherche-ci: si *la Langue* renvoie à la communication, il est moins évident de trouver le cœur de ce à quoi renvoie "l'allemand" ou "l'espagnol" ... ceci ne signifiant cependant pas qu'il manque de repères communs.

D'ailleurs, cette relative homogénéité des concepts évoqués, bien que vue selon deux perspectives dans les deux enquêtes, n'est pas le seul élément rassembleur. En effet, les différents constats que j'ai pu tirer de cette première analyse des dictionnaires ne sont pas sans rappeler les conclusions de l'enquête d'association lexicale précédente: la place de la **culture** et du **contexte socio-géographique** d'une langue étrangère, l'importance de la **littérature** dans le contact avec la langue, la place prise par le **processus d'apprentissage** représenté ici par les idées de difficulté, ou encore la balance entre **l'écrit** et **l'oral** que j'ai soulevée par rapport aux mots prototypiques ... plusieurs traits qui avaient été identifiés dans les représentations des participants de l'enquête sur *la Langue* sont également pertinents ici; nous verrons après l'analyse des champs lexicaux si ces liens se confirment.

Avant cela, il me paraît cependant important de mentionner aussi les quelques points ne montrant pas la même résonance. En effet, même si l'analyse des champs lexicaux offrira là aussi plus de détails à ce sujet, deux différences majeures se révèlent dans cette comparaison entre les deux enquêtes, et avec le reste des représentations évoquées jusqu'ici:

- Tout d'abord, la place prise par le champ lexical du **relationnel** dans les concepts évoqués au sujet de *la Langue* (21%) semble déjà à ce stade très amoindrie lorsqu'on se prononce sur une langue précise. Hormis quelques concepts de "love", "amore" ou "famille" ci-ou-là, peu des termes évoqués font référence explicite au champ du relationnel, voire à l'interaction de façon plus globale. On ne retrouve d'ailleurs le concept de "**communication**" que 3 fois sur l'ensemble des 2000 réponses... Ceci pousse à croire que l'objet linguistique lui-même, sous sa forme "abstraite", est bel et bien – et relativement fortement – perçu comme un outil relationnel, mais que **cette dimension interactive n'est pas forcément un trait sémantique pertinent lorsqu'on se prononce sur une seule langue**, probablement parce qu'elle est tellement générale qu'elle n'est justement pas discriminant face à d'autres langues. Tout comme on n'attribuerait pas à une hirondelle la caractéristique "avoir des ailes" si on cherche à la distinguer d'un moineau, on ne pense pas à mentionner un trait commun à toutes les langues comme étant particulier à l'une d'elles. On pourrait donc penser ici que les langues sont organisées entre elles sous une forme de *système* (au sens Saussurien) où chaque élément est perçu surtout par ce en quoi il se distingue des autres.
- Pareillement, on ne distingue pas encore ici la prédominance des termes issus du **vocabulaire scolaire** que l'on pouvait avoir dans les concepts évoqués pour *la Langue*. Même si le mot "école" apparaît parmi les plus fréquents et que la notion d'apprentissage est bel et bien présente (on l'a vu par les termes "facile"/"difficile" notamment), le cadre scolaire ou, de façon plus générale, la dimension descriptive des langues "sujets d'enseignement" n'est pas forcément saillante dans les dictionnaires globaux comme elle l'était pour *la Langue*. Nous verrons dans quelques paragraphes que le champ de *l'enseignement scolaire des langues* est tout à fait important, mais il n'apparaît pas aussi fortement que les 33% de concepts tirés de ce champ lexical que nous avons trouvés dans la première enquête.

### 3.4.2.2 Distances entre langues: Indice d'Ellegard

Une dernière étape est nécessaire avant de nous intéresser aux champs lexicaux. Nous avons en effet mis en avant l'intérêt dans cette seconde enquête de *comparer* les différentes langues, notamment par les concepts qui y étaient associés. L'indice d'Ellegard sert, rappelons-nous, à mesurer la proximité/la distance entre deux ensembles de mots (ici, des *dictionnaires*, voir page 166). Il permet en effet d'examiner dans quelle mesure les participants ont produit des termes similaires pour se

prononcer sur deux langues (ce qui se traduit par un indice proche de 1), et ainsi voir si deux d'entre elles évoquaient des concepts semblables, ce qui pourrait témoigner d'une certaine proximité dans la dimension descriptive évoquée. On se rend compte de plusieurs éléments intéressants:

Indice d'Ellegard	Allemand	Anglais	Italien	Espagnol	Français	Suisse allemand	Portugais
Allemand	1.00	0.11	0.12	0.10	0.18	0.10	0.07
Anglais	0.11	1.00	0.14	0.14	0.12	0.05	0.09
Italien	0.12	0.14	1.00	0.22	0.16	0.07	0.15
Espagnol	0.10	0.14	0.22	1.00	0.15	0.11	0.17
Français	0.18	0.12	0.16	0.15	1.00	0.07	0.11
Suisse allemand	0.10	0.05	0.07	0.11	0.07	1.00	0.10
Portugais	0.07	0.09	0.15	0.17	0.11	0.10	1.00

Tableau 32: Indice d'Ellegard entre les dictionnaires produits par tous les participants pour les différentes langues de l'enquête. Les valeurs inférieures à 0.1 et supérieures à 0.15 sont marquées.

- Premièrement, on constate que les langues sont relativement distantes entre elles – aucun indice ne dépassant 0.22. Nous aurons l'occasion d'y revenir mais de toute évidence les langues présentées dans cet échantillon suscitent des concepts distincts. Quelques exceptions sont cependant à noter:
- On voit par exemple que les dictionnaires produits pour **l'italien** et **l'espagnol** sont ceux qui sont les plus proches. Un indice de 0.22 n'indique certes pas une correspondance absolue – loin de là – mais parmi toutes les langues de cette recherche, ce sont les deux qui ont suscité le plus de concepts communs. **L'espagnol** est, également rapproché du **portugais**.
- De façon intéressante, le **français** et **l'allemand** sont également deux langues évoquant des représentations proches, au vu de ces résultats ( $r_n=0.18$ ). On voit ici encore que malgré une certaine distance linguistique avérée (l'allemand et le français venant de deux familles de langues différentes, elles ont des caractéristiques linguistiques parmi les plus distinctes du spectre de langues proposées), ces deux langues peuvent malgré tout être considérées comme parmi les "plus proches" par la représentation que s'en font les enseignants, et ce même si nous verrons dans les résultats de l'axe 2 qu'ils évaluent l'allemand comme étant "éloigné éloigné du français". Nous y reviendrons.
- Le fait que la proximité entre les représentations des différentes langues ne tient pas tellement à leur nature purement linguistique se remarque également lorsqu'on voit que le **suisse allemand** et **l'allemand** ne sont pas parmi les langues considérées de façon la plus semblable, tout comme **l'allemand** et **l'anglais** qui ne sont également pas particulièrement proches.
- Le **suisse allemand**, peut-être de par sa nature dialectale, est la langue qui évoque le moins de traits communs avec d'autres, puisqu'on peut voir que 3 des 4 scores les plus bas y sont liés. Ceci tient peut-être précisément au fait que le statut même du suisse allemand qui est le seul dialecte de l'échantillon, mais est intéressant à constater.

Si on cherche à représenter graphiquement les distances représentées dans le tableau ci-dessus, on peut recourir par un procédé de *regroupement hiérarchique* à la création d'un dendrogramme qui symbolise ainsi d'une certaine façon la proximité des différentes langues telle que visible par les différences des *dictionnaires* qui y sont liés (voir Annexe 7 pour le processus de hiérarchisation):

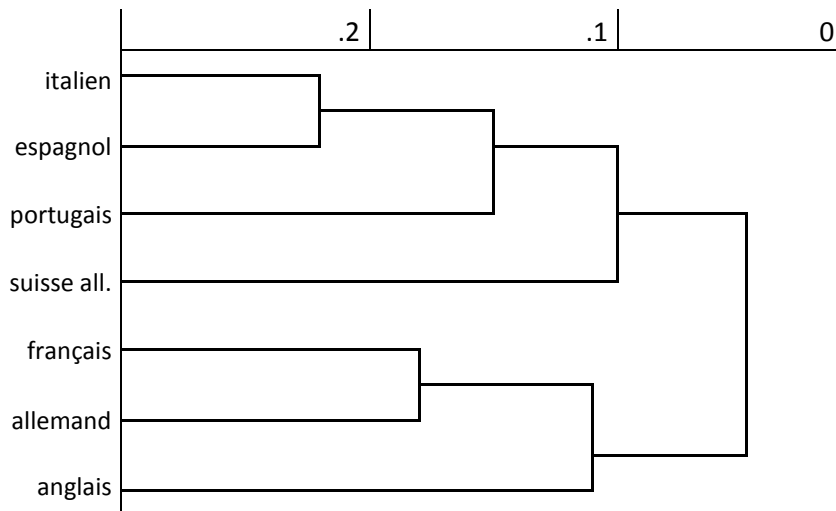


Figure 16 : Dendrogramme (méthode du *lien complet*) représentant la distance entre les différentes langues de l'échantillon sur la base de la matrice des indices d'Ellegard.

Quelques aspects évoqués plus haut se retrouvent ici:

- **L'italien et l'espagnol sont les deux langues les plus proches**, et se regroupent également avec le portugais. D'une certaine façon, on peut interpréter cela comme un regroupement "logique" des langues italo-ibériques.
- Une autre branche de l'arbre est cependant constituée **des langues enseignées de façon obligatoire à l'école, et à tous les élèves**: le français et l'allemand, puis l'anglais se distinguent en effet assez nettement des deux autres. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point, mais il est extrêmement intéressant de constater que même si on peut rapprocher des langues d'après un point de vue régional, étymologique ou en fonction de leurs caractéristiques linguistiques, l'enseignement scolaire d'une langue – ou justement le fait que ce ne soit pas une langue beaucoup enseignée – est également un facteur discriminant!
- Le suisse allemand, quant à lui, représente la langue qui apparaît le plus tard dans le regroupement, et de façon plutôt surprenante, il se rapproche plus de la paire des langues méditerranéennes que de l'allemand (par exemple). Il apparaît donc vraiment **que les représentations évoquées par les associations lexicales tendent à plutôt séparer les langues enseignées à grande échelle des autres langues présentes dans le contexte suisse – plutôt que selon des facteurs linguistiques ou culturels, même si ces derniers ne sont pas complètement à négliger.**

Comme dans la première enquête, il est cependant rassurant de constater que les valeurs sont ici aussi relativement faibles, puisque l'indice maximal observé est de  $r_n=0.22$ . Ceci permet d'affirmer que les langues de cette enquête, même si elles paraissent pour certaines être des langues dites "proches" et que les concepts évoqués sont en effet parfois plus ou moins semblables, **ces langues véhiculent auprès des participants des images bel et bien diverses**. Nous y reviendrai dans la seconde partie de cette enquête, puisque le poids de cette diversité n'est pas anecdotique et pourrait pousser à penser que nous évaluons ici des objets de représentation différents – nous continuerons cependant à les traiter en parallèle pour également dégager des similitudes, notamment dans les champs lexicaux.

## 3.5 Champs lexicaux

### 3.5.1 Précisions méthodologiques

Comme dans la précédente recherche, il m'a en effet semblé important d'analyser les concepts évoqués par les participants en utilisant la méthode de la classification sémantique, me permettant de donner une part plus importante à l'hétérogénéité des données et à la dimension individuelle des représentations, tout en les analysant de façon globale. Comme dans la première enquête (voir page 186), j'ai donc pour cela défini en examinant les questions de recherche mais surtout en observant les données des participants **8 champs lexicaux**, correspondant au contenu des 989 mots différents cités:

- |  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| 1. <b>Qualificatifs</b>                                | 5. <b>Géographie et Culture-cible</b> |
| 2. <b>Caractéristiques linguistiques, intrinsèques</b> | 6. <b>Oral</b>                        |
| 3. <b>Ecole, enseignement scolaire</b>                 | 7. <b>Ecrit</b>                       |
| 4. <b>Contextes d'utilisation</b>                      | 8. <b>Relationnel/Interactionnel</b>  |

Afin de minimiser le travail des membres du groupe de travail chargé d'établir la classification sans perdre le côté objectif de ces regroupements, j'ai procédé à une pré-classification à l'avance, en triant dans certaines sous-catégories les items qui étaient non-ambigus (p.ex. les adjectifs, les noms de pays, de villes...)

Il aurait été également intéressant, pour faire suite aux arguments énoncés dans une partie précédente de ce chapitre (voir page 241), de repérer parmi les termes produits ceux qui font directement référence à **l'expérience personnelle** des participants (comme le fait par exemple Muller 1998), et qui renverraient directement au lien entre les expositions à la langue et les représentations que l'on s'en fait. D'une certaine façon, ils renverraient également à des considérations *individuelles* que l'on retrouvait comme champ lexical spécifique dans la première enquête sur *la Langue*. Or, hormis quelques termes univoques en ce sens (tels que "maternelle", "ma femme", "famille", "enfance" ou encore "filleule à Zurich"), il s'est avéré **très difficile de pouvoir établir avec certitude si tel ou tel concept émergeait d'une image construite par procuration ou par des contacts réels**. Un participant qui aurait mentionné "bacalhau" pour le portugais ou "soleil" pour l'italien, pour ne prendre que deux exemples, fait-il directement référence à un repas lors d'un séjour au Portugal, à un souvenir de journée ensoleillée italienne? Ou utilise-t-il uniquement ces mots parce qu'il les a entendus à plusieurs reprises au sujet de ces langues ou des pays dont elles proviennent? Dans ses résultats, Muller (1998: 50) mentionne notamment que "les mots qui se réfèrent explicitement à des expériences personnelles n'apparaissent pas avec une fréquence très importante". Selon moi, cette conclusion part du présupposé que les expériences personnelles ne se traduisent que de façon explicite, ce qui – à mon sens – n'est pas évident. Comme nous l'avons en effet vu dans l'analyse des dictionnaires ci-dessus, plusieurs concepts pourraient référer à une expérience personnelle, mais faute de pouvoir les identifier avec certitude, j'ai donc **décidé par précaution de ne pas inclure cette catégorie** dans celles qui seront examinées ici. Ceci ne représente encore une fois pas un manque d'intérêt, bien au contraire, mais plutôt une limite très claire de la méthodologie des associations lexicales ou du moins de cette façon de classer les items qui ne permet pas une vision qualitative assez profonde des réponses de chacun. De plus, même si la prise en compte des variations individuelles me paraît malgré tout être un avantage de ce travail de classification des champs lexicaux, l'objectif global de cette enquête n'est pas de concentrer sur ce qui serait trop propres à chaque participant mais plutôt de garder à l'esprit que ce travail vise malgré tout ce qui dépasse d'une certaine façon le cadre personnel et individuel pour s'inscrire dans une

perspective réellement sociale. Nous aurons l'occasion d'esquisser une autre approche dans le dernier chapitre.

Un dernier point à soulever, qui n'est pas représenté dans les catégories qui ont été définies, concerne la forte présence de **concepts évoqués dans la langue représentée**. Un grand nombre de participants ont en effet évoqué des mots dans la langue sur laquelle ils se prononçaient (comme par exemple "buongiorno" pour l'italien, "easy" pour l'anglais, "obrigado" pour le portugais...), que j'ai déjà pour certains évoqués dans l'analyse des dictionnaires globaux. Ces mots évoqués s'inscrivaient parfois dans un des champs lexicaux prévus (par exemple "scuola", "love", "mündlich" ...), mais relevaient parfois d'une association qui paraissait présenter une sorte de **vacuité sémantique**, c'est-à-dire qu'ils semblaient ne pas avoir été cités pour leur sens mais plutôt uniquement comme exemples presque **prototypiques** de la langue en question (par exemple "arbanduhr", "boa noite", "feliz navidad", "flabbergasted", "schmetterling" ...). Lorsque le concept pouvait être attribué à l'un des champs lexicaux, il l'a été – mais j'ai également pris soin d'isoler ces termes en langue étrangère<sup>68</sup> pour examiner la part qu'ils prennent dans les représentations.

Comme pour la première recherche d'association lexicale, le travail de catégorisation (fastidieux!) a été effectué par un groupe de travail plutôt que par moi seule, d'une part afin d'augmenter la fiabilité des regroupements obtenus et d'autre part afin de maximiser les chances de saisir différentes nuances de sens qui m'auraient éventuellement échappé. Ce groupe de travail – le même que pour la première recherche – était constitué du Pr. Forel, d'une enseignante de français, d'un collaborateur "naïf" n'enseignant pas les langues et de moi-même. Chacun des membres du groupe de travail avait donc pour tâche, pour chacun des concepts évoqués par les participants, d'indiquer à quel champ lexical / champs lexicaux ce concept appartient, et ce en cochant la colonne correspondante dans un tableau à double entrée. Les consignes qui leur ont été fournies sont disponibles en annexe (Annexe 8). Comme dans la première enquête, afin d'optimiser la classification, le **groupe de travail** s'est réuni après le travail individuel et a parcouru chacun des termes et des catégories ayant été attribués par deux des quatre membres, ainsi que plusieurs attributions "systématiques" (par exemple celle d'associer tous les noms d'aliments au champ lexical des "références culturelles", tous les adjectifs dans "qualificatif", ...). Nous avons donc re-parcouru l'entier de la liste, ce qui a permis de faire émerger des interprétations diverses, et de se prononcer sur l'attribution finale (ou non) du concept ou du mot évoqué à l'une ou l'autre des catégories. Contrairement à la première enquête, (et aussi à l'utilisation des possibles "incatégorisables"), la consolidation des champs lexicaux n'a pas nécessité l'aide d'un tiers. La liste finale des termes composant chaque champ lexical est disponible en annexe (Annexe 9, page 426)

Encore une fois, il me semble important de rappeler ici que cette démarche – qui est à l'origine de plusieurs de mes interprétations – s'éloigne quelque peu des méthodes "traditionnelles", plus quantitatives et systématiques d'analyse des résultats d'une association lexicale telle qu'on peut les lire dans Doise et al. (1992). Sans réitérer ici toutes les raisons qui m'ont conduites à utiliser cette méthodologie au départ pour ma première recherche (voir page 163) il me semble important de rappeler ici que l'approche plus qualitative et relativement ouverte, abordée par une classification sémantique des items qui est en partie guidée par les données elles-mêmes et effectuée par un groupe de travail apporte des résultats sensiblement différents que ceux obtenus par une analyse purement numérique, mais selon moi tout aussi intéressants.

---

<sup>68</sup> Bien entendu, il n'a pas été possible d'effectuer une telle identification pour les mots français, même s'il est possible qu'ils aient aussi eu, pour certains participants n'étant par exemple pas de langue maternelle française, ce rôle de prototype. Les résultats liés à ce champ lexical seront donc à interpréter avec précaution.



### 3.5.2 Champs lexicaux après catégorisation

#### 3.5.2.1.1 Nombre de termes dans chaque champ lexical

Une fois les **catégories** établies, il a été une nouvelle fois possible de voir lesquelles étaient les plus "fournies":

Catégorie	nb mots
Qualificatif de la langue (y.c. adjectifs)	390
Mots dans la langue	359
Références culturelles	290
Contextes d'utilisation	152
Enseignement scolaire	150
Relationnel	126
Incatégorisés	125
Oral	125
Écrit	63
Caractéristiques linguistiques	58

Tableau 33: Taille des champs lexicaux constitués

Plusieurs constats sont déjà intéressants à ce stade, même si, rappelons-le, les champs lexicaux établis par le groupe de travail ne tiennent pas compte des fréquences et ne reflètent donc que partiellement les productions des participants:

Tout d'abord on voit qu'une très large proportion des termes évoqués (390 sur 989, soit près de **39%!**) sont des mots qui ont été décrits comme des *qualificatifs* de la langue, c'est-à-dire des termes par lesquels le participant attribue une qualité ou une autre à une langue tels que "carrée", "bizarre", "exotisme", "irrégulière", "pas d'affinité" ou encore "son agréable". Si on tient compte du fait qu'en plus de cela, 252 mots parmi ces 390 sont des adjectifs, on voit bien qu'une bonne partie des termes utilisés lorsqu'on représente une langue sont liés aux valeurs qu'on lui attribue (et non pas uniquement à une description pure et simple, ou à des références très extrinsèques). Ce constat est non seulement intéressant dans la légitimation qu'il fait de la part **évaluative des représentations**, mais également dans la justification que cette dimension évaluative, celle des *attitudes* de Moscovici (1961) n'est pertinente (et ne vaut donc la peine d'être examinée) que dans la mesure où l'objet de représentation apparaît comme concret pour le participant (voir notamment Moliner 1996: 51). La première recherche d'association lexicale autour du mot *la Langue* – plus abstrait que les différentes langues traitées ici – n'avait en effet pas du tout résulté en autant d'adjectifs, autant de qualificatifs qu'ici. Il apparaît donc que les différentes langues, plus proches de la réalité des participants et probablement aussi plus présentes dans les discours entendus, amènent tout de suite plus de positionnement. La deuxième partie de cette recherche s'y concentrera davantage mais ce fait se remarque déjà ici.

On remarque ensuite, comme je le mentionnais plus haut, qu'une très grande partie des concepts évoqués l'ont été **dans la langue cible**. Qu'ils soient porteurs d'un sens particulier et donc également attribués à un ou plusieurs autres champs lexicaux comme "difficult spelling", "literatur" ou "pasta", ou plutôt d'apparence prototypique, "représentatifs" des mots d'une langue donnée comme "please" ou "händ nümi ziit", ce sont près de **36% des termes qui ont été évoqués en langue étrangère**. Ceci semble montrer que pour tous ces participants, l'un des moyens de représenter une langue étrangère passe par cette langue elle-même, ce qui n'est pas sans rappeler le lien étroit entre la langue comme objet de représentation et la langue comme vecteur de ces représentations. Ceci

serait particulièrement intéressant à développer dans un autre travail, mais ouvre des questionnements qu'il sera impossible de traiter ici.

La troisième catégorie regroupant le plus de termes est celle des **références culturelles**, incluant par exemple les références géographiques ou culturelles. Même s'il ne s'agit pas déjà ici de déterminer que cette catégorie est parmi celles qui sont les plus utilisées par les participants (les fréquences d'apparition de chacun des concepts n'étant pas prise en compte dans cet examen des champs lexicaux), il est intéressant de voir que 29.3% des concepts qui ont été évoqués ont été considérés comme faisant une référence explicite aux pays, sociétés, et cultures reliées aux différentes langues. Confirmant ainsi les constats faits dans les différentes études comparables (voir notamment UNESCO 1995, Muller 1998, Castelotti & Moore 2002, Araujo E Sá et Schmid 2008, Muller et De Pietro 2007), le lien entre une langue et le contexte socio-culturel qui y est rattaché semble être un lien fort – ou du moins riche!

Nous aurons l'occasion de revenir sur les différentes catégories en examinant à l'aide des fréquences lesquelles sont les plus souvent évoquées par les participants, mais avant cela il me semble primordial de regarder lesquelles ont été moins fournies, et ce particulièrement au regard des résultats de la première enquête sur *la Langue*:

On voit par exemple que le champ lexical de ***l'enseignement scolaire***, alors que c'était assez nettement le plus riche dans la première enquête, n'est de loin pas aussi prépondérant – en termes de taille de dictionnaire! – ici que les trois champs que je viens d'évoquer. Nous verrons avec l'analyse des productions qu'il serait erroné de dire que l'enseignement n'a pas sa place dans ces données, mais ce chiffre laisse imaginer que les représentations que se font les enseignants *des différentes langues* ne sont pas forcément liées à l'enseignement de ces dernières, ou du moins pas exclusivement – ce alors même que le lien entre l'objet *Langue* et l'enseignement était, lui, bien plus riche.

Comme dans l'enquête précédente, et même de façon plus marquée ici, on voit que pour représenter *les différentes langues*, les participants ont eu recours à plus de termes liés à ***l'oral*** de ces dernières, plutôt qu'à leur aspect ***écrit***. Il y a en effet presque le double de termes dans le champ lexical de *l'oral* par rapport à celui de *l'écrit*, ce qui laisse penser que cette facette des langues est celle qui évoque le plus de concepts, tout comme c'était le cas en ce qui concerne *la Langue* – Nous verrons d'ailleurs dans l'analyse des productions qu'il s'agit en réalité ici aussi d'un jeu d'équilibre subtil, lié à la dimension enseignée des langues.

L'un des éléments qui retient également mon attention est la place plutôt petite – si ce n'est insignifiante – prise par les termes définissant des **caractéristiques intrinsèques des langues**, leur aspect systématique. Alors que dans la première enquête, nous l'avions vu, les termes issus du vocabulaire linguistique et/ou se rapportant à la structure linguistique à proprement parler (et non à *la Langue* comme objet d'utilisation) avaient une importance non négligeable dans les représentations, particulièrement dans leur articulation et la sorte de "bipolarisation" avec l'aspect contextualisé que je viens d'évoquer, il semble ici que les différentes *langues* auxquelles ont été confrontés les participants à cette enquête évoquent un champ réduit de concepts liés à leur structure intrinsèque, par rapport à la richesse des termes se rapportant, par exemple, à la culture ou aux contextes auxquels elles sont liées. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

### **3.5.2.1.2 Indice d'Ellegard entre champs lexicaux**

Avant d'examiner les liens entre les champs lexicaux et les différentes langues, il convient d'analyser – comme je l'avais fait dans la première enquête – les **relations entre les différents champs lexicaux**

que le groupe de travail a constitué. Je ne m'y attarderai cependant pas trop, tout d'abord parce que les productions des participants me semblent plus intéressantes que l'analyse du travail fait par le groupe de 4 personnes que nous étions, mais également parce qu'il faut bien garder en tête que l'ensemble des termes produits concernait *différentes langues*. Deux outils me seront néanmoins utiles: l'**indice d'Ellegard** et l'**analyse des recouvrements** entre champs lexicaux.

Le tableau ci-dessous, présentant les Indices d'Ellegard entre catégories, permet donc de voir lesquelles d'entre elles ont un contenu semblable (on se rappellera que plus le chiffre est proche de 1, plus les champs lexicaux sont similaires):

Indice d'Ellegard entre champs lexicaux	Mots dans la langue	Qualificatif de la langue	Caractéristiques ling.	Enseignement scolaire	Contextes d'utilisation	Références culturelles	Oral	Écrit	Relationnel	Incatégorisés
Mots dans la langue	1.00	0.16	0.04	0.24	0.18	0.43	0.08	0.19	0.31	0.39
Qualificatif de la langue	0.16	1.00	0.18	0.16	0.10	0.10	0.32	0.07	0.11	0.00
Caractéristiques ling.	0.04	0.18	1.00	0.30	0.03	0.02	0.11	0.03	0.01	0.00
Enseignement scolaire	0.24	0.16	0.30	1.00	0.09	0.12	0.13	0.40	0.01	0.00
Contextes d'utilisation	0.18	0.10	0.03	0.09	1.00	0.30	0.08	0.05	0.28	0.00
Références culturelles	0.43	0.10	0.02	0.12	0.30	1.00	0.10	0.25	0.07	0.00
Oral	0.08	0.32	0.11	0.13	0.08	0.10	1.00	0.17	0.01	0.00
Écrit	0.19	0.07	0.03	0.40	0.05	0.25	0.17	1.00	0.00	0.00
Relationnel	0.31	0.11	0.01	0.01	0.28	0.07	0.01	0.00	1.00	0.00
Incatégorisés	0.39	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.00

Tableau 34: Indice d'Ellegard entre les champs lexicaux (les valeurs > 0.2 sont marquées)

Encore une fois, ces résultats, quoique basés sur les données produites par les participants, ne reflètent pas réellement leurs productions puisque les champs lexicaux constitués ne tiennent pas compte des fréquences des mots. Sans détailler donc ici l'intégralité de ces relations et en se tenant à l'essentiel, on peut malgré tout faire quelques constats intéressants:

- On voit par exemple que les **références culturelles** sont régulièrement faites dans la **langue étrangère** ( $r_n=0.43$ ) – il y a donc une grande proportion de mots communs à ces deux champs lexicaux. Ceci vient probablement principalement du fait que plusieurs éléments culturels n'ont pas de forme francophone (je citerai à titre d'exemple "pizza", "Goethe", "saudade" ou encore "tango"). Ces concepts directement liés à la culture rattachée à la langue cible (aliments, noms d'auteurs, de monuments...) sont souvent au même titre des emprunts linguistiques qui sont donc presque d'office dans les deux catégories. Même si nous avons vu plusieurs contre-exemples (notamment les noms de pays et de villes, régulièrement cités en français), c'est probablement une explication suffisante à cet indice d'Ellegard élevé.
- De la même façon, le lien entre les mots **incatégorisés** et celui des mots produits dans une **langue étrangère** ( $r_n=0.39$ ) est parmi le plus fort, ce qui démontre bien le côté "prototypique" de certains mots cités qui s'accompagne d'une sorte de vide sémantique faisant qu'on ne peut les attribuer à un champ lexical pertinent.
- Les mots cités en **langues étrangères** sont également – en terme de champ lexical – relativement proches des termes liés au **relationnel** ( $r_n=0.31$ ). Ce champ lexical inclut en

effet tous les concepts mentionnant l'aspect interactionnel de la langue en tant qu'objet de relations humaines, et comprenait donc un grand nombre de termes définissant des liens personnels ou familiaux ("cuñada", "voisine", "amigos", "love", "my kids", "amici"...). Je trouve particulièrement intéressant de déceler dans ce lien le fait que les relations interpersonnelles mentionnées par les participants leur ont semblé, dans une mesure non négligeable, pertinents dans la langue étrangère et pas uniquement en français. La valeur de cet indice, plutôt élevé, peut cependant également tenir au fait que le groupe de travail a considéré les termes de politesse (tels que "bonjour", "obrigado", "auf wiedersehen", "de nada"...) comme évoquant potentiellement les relations interpersonnelles (suivant les recommandations de classification, ces termes impliquent en effet la présence de plusieurs personnes, et ont donc été attribués à ce champ lexical) alors que certains d'entre eux ont peut-être été cités, comme je l'ai déjà postulé plusieurs fois, comme étant des mots prototypiques d'une langue cible. Les termes de politesse étant en effet souvent les mots les plus faciles d'accès (voire ceux que l'on apprend en premier), il ne serait pas étonnant qu'une partie de ces termes en langue étrangère n'aient effectivement pas été énoncés pour leur sens mais pour leur nature. Faute de pouvoir demander des précisions aux participants, j'ai préféré laisser la porte ouverte à ces deux possibilités, et assume donc ici l'incertitude quant à la réelle force de la présence des mots en langue étrangère dans le champ du *relationnel*.

- Dans un tout autre registre et comme nous l'avons vu dans l'enquête précédente, les champs lexicaux de *l'enseignement scolaire* et de *l'écrit* sont une fois de plus fortement similaires ( $r_n=0.40$ ). Je nuancerais quelque peu la force de ce lien par rapport à celui que j'avais trouvé lorsque les participants se prononçaient sur *La Langue* (rappelons-nous, l'indice d'Ellegard était de  $r_n=0.24$ ); il se trouve que dans les termes énoncés pour l'enseignement scolaire figuraient un grand nombre de concepts liés à la littérature (noms d'auteurs, etc.), qui ont été attribués à ce champ du fait de la place prise par la littérature dans l'enseignement scolaire (gymnasial) des langues. Sans surprise, ces termes se retrouvent également dans le champ lexical de l'écrit, et contribuent donc naturellement à renforcer un lien qui est – même en dehors de cela – non négligeable et donc intéressant. C'est d'ailleurs probablement pour la même raison que les champs lexicaux des *références culturelles* et de *l'écrit* sont eux aussi liés.
- Finalement, il me semble intéressant de relever la proximité entre les champs lexicaux de *l'oral* et des *qualificatifs de la langue* ( $r_n=0.32$ ). Je n'ai fait qu'évoquer l'oral jusqu'ici et aurai l'occasion d'y revenir puisque c'est surtout en relation avec l'écrit qu'il est intéressant, mais le fait de constater que parmi les termes utilisés pour qualifier une langue, il y en a nettement plus qui se rapprochent du champ lexical de *l'oral* que celui de *l'écrit* me rappelle fortement la prépondérance du domaine oral déjà observée dans les analyses des associations au sujet de *La Langue*.

### 3.5.2.1.3 Recoupement proportionnel entre champs lexicaux

Ici encore, les liens entre les catégories prennent une ampleur différente lorsqu'on examine les recoupements entre les différents champs lexicaux. Il s'agit ici de regarder quelle proportion (quel pourcentage) des mots d'un champ lexical peut également être trouvé dans un autre champ (voir page 166 pour le calcul).

Le tableau à lire est donc ici encore asymétrique: On y comprendra donc que 16.2% des termes compris parmi les *mots en langue étrangère* se retrouvent dans la catégorie *qualificatifs de la langue*.

Recouplement proportionnel entre champs lexicaux	Mots dans la langue	Qualificatif de la langue	Caractéristiques ling.	Enseignement scolaire	Contextes d'utilisation	Références culturelles	Oral	Écrit	Relationnel	Incatégorisés
Mots dans la langue	100.0%	16.2%	1.7%	15.6%	11.4%	38.4%	4.5%	7.8%	18.1%	23.1%
Qualificatif de la langue	14.9%	100.0%	6.9%	10.0%	6.2%	8.7%	18.2%	2.8%	6.4%	0.0%
Caractéristiques ling.	10.3%	46.6%	100.0%	48.3%	5.2%	5.2%	15.5%	3.4%	1.7%	0.0%
Enseignement scolaire	37.3%	26.0%	18.7%	100.0%	9.3%	16.0%	12.0%	26.0%	1.3%	0.0%
Contextes d'utilisation	27.0%	15.8%	2.0%	9.2%	100.0%	40.8%	7.2%	3.3%	25.7%	0.0%
Références culturelles	47.6%	11.7%	1.0%	8.3%	21.4%	100.0%	6.6%	11.7%	4.5%	0.0%
Oral	12.8%	56.8%	7.2%	14.4%	8.8%	15.2%	100.0%	12.0%	0.8%	0.0%
Écrit	44.4%	17.5%	3.2%	61.9%	7.9%	54.0%	23.8%	100.0%	0.0%	0.0%
Relationnel	51.6%	19.8%	0.8%	1.6%	31.0%	10.3%	0.8%	0.0%	100.0%	0.0%
Incatégorisés	66.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%

Tableau 35: Proportion des termes d'une catégorie présents également dans une autre ( Arrière-plan vert: &gt;25%)

Pour rebondir sur ce qui a été écrit dans l'analyse des similitudes (indice d'Ellegard), relevons ici plusieurs éléments. Tout d'abord, plusieurs données viennent confirmer les liens observés plus haut:

- En premier, on peut voir que près de 24% des mots cités dans la **langue étrangère** n'ont **pas pu être attribués** dans des champs lexicaux, ce qui rappelle encore une fois l'idée des mots emblématiques vides de sens mais représentatifs d'une langue.
- On peut également voir que plus de 60% des termes liés à **l'écrit** se retrouvent dans le champ lexical de **l'enseignement scolaire**, probablement en partie à cause de l'attribution des termes liés à la littérature dans ces deux champs. A l'inverse, ce sont près de 26% des termes liés à **l'enseignement scolaire** qui se retrouvent dans le champ de **l'écrit** (contre seulement 12% dans le champ de l'oral). Même avec l'importance du lien causé par les aspects littéraires, cette relation entre le monde scolaire et la dimension écrite d'une langue nous rappelle les résultats de la première enquête et aura encore l'occasion d'être évoquée plus tard dans ce chapitre.
- Plus de la moitié des termes liés à **l'oral** sont quant à eux des **qualificatifs** et montrent bien que les caractéristiques orales d'une langue servent à lui donner une valeur.
- Une grande partie des termes liés au **relationnel** font également partie des mots cités en **langues étrangères** (plus de 50%), tout comme beaucoup de concepts liés aux **références culturelles** et notamment à **l'écrit** (ici aussi, probablement par effet d'emprunt des noms propres notamment).

Ce tableau met aussi en évidence quelques éléments plus subtils mais tout aussi intéressants:

- On voit par exemple que presque un tiers des termes définis comme touchant au **relationnel** ont également été attribués au champ lexical des différents **contextes d'utilisation** – *la Langue* est donc bien objet d'interaction.
- Le champ lexical des **caractéristiques linguistiques**, qui est (rappelons-le) celui qui est le moins fourni avec moins de 60 termes, ne présentait de ce fait que de petits indices de similitude. Cependant, on peut voir par les recoupements qu'en réalité, 48.3% des concepts évoquant des **caractéristiques linguistiques** font également partie du vocabulaire lié à

*l'enseignement scolaire* des langues, et que 46.6% sont des termes *qualificatifs*. Sans vouloir rappeler de trop près le lien entre les champs lexicaux *structure* et *norme* et *enseignement scolaire* tels qu'ils avaient été établis pour la recherche autour de *La Langue* (même si les champs lexicaux de *l'enseignement scolaire* sont comparable entre les deux enquêtes, le champ des *caractéristiques linguistiques* ne peut pas réellement être comparé à une catégorie de termes trop normatifs tels que rassemblés dans le premier volet), on peut voir qu'ici aussi les concepts liés à la *structure* de la langue, à son *fonctionnement* intrinsèque, sont proches du vocabulaire de *l'enseignement scolaire*.

### 3.5.2.2 Nombre de termes cités par champ lexical, toutes langues

Cela étant dit, l'analyse de ces champs lexicaux ne prend tout son sens que lorsqu'on examine la **proportion de mots cités par catégories par les participants**, et ce en tenant compte des productions de chacun – et donc également de la fréquence des mots. Sur les **2000 mots produits**, on peut en effet voir que les différentes catégories sont diversement représentées:

Nombre de termes cités	Moyenne de mots par pers.	Médiane	Ecart-Type	Minimum	Maximum	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Rang
Qualificatif de la langue	8.76	9	6.02	0	21	937	46.9%	1
Références culturelles	5.56	5	4.85	0	20	595	29.8%	2
Mots dans la langue	4.87	2	5.75	0	19	521	26.1%	3
Enseignement scolaire	3.49	3	2.41	0	9	373	18.7%	4
Contexte d'utilisation	3.22	2	2.87	0	12	345	17.3%	5
Oral	2.66	2	2.31	0	11	285	14.3%	6
Relationnel	2.00	1	2.51	0	14	214	10.7%	7
Ecrit	1.29	1	1.35	0	5	138	6.9%	8
Incatégorisés	1.21	0	2.64	0	17	130	6.5%	9
Caractéristiques ling.	0.87	0	1.43	0	9	93	4.7%	10

Tableau 36: Nombre de mots évoqués par catégorie pour l'ensemble des participants, toutes langues confondues

On voit ici aussi que ce sont en premier lieu les *qualificatifs* de la langue qui occupent le devant de la scène, soit près de 47% des termes évoqués. Comme le laissait entendre la taille du champ lexical en soi, il paraît que l'idée d'une langue étrangère évoque en premier lieu la **valeur qu'on lui attribue**, notamment par rapport à sa propre expérience, ce qui montre bien **qu'un objet de représentation ne peut pas uniquement être décrit mais est également évalué par les individus**.

On voit ensuite en deuxième position les *références culturelles* (29.8%), champ pourtant relativement moins fourni que celui des *mots en langue étrangère* (ce dernier comprenant 359 termes, contre 290 pour le champ lexical des *références culturelles*). Ceci témoigne de deux aspects importants des représentations des différentes langues: premièrement, il souligne le fait que plusieurs de ces références culturelles ont été citées à plusieurs reprises, ce qui montre (comme l'a déjà été fait dans d'autres travaux, notamment Muller 1998) que **les évocations culturelles sont aussi d'une certaine manière partagées**. Que ce soit par les noms de pays ou de villes, il semble y avoir une forme de **consensus sur les éléments qui font ou non suffisamment de sens en termes culturels pour pouvoir être attribués à la langue cible**. Par exemple, si "Londres" ou "Espagne" ont été évoqués plusieurs fois, c'est bien que ce sont des associations qui sont plus faciles d'accès que, par exemple, "Glasgow" ou "Pérou". On pourrait donc penser, sans aller plus en profondeur dans



l'analyse de cette idée, que même les représentations des cultures associées à une langue ont un caractère social menant parfois au prototypisme et aux stéréotypes. Quoi qu'il en soit, et c'est ici le second point que je souhaite soulever, cette proportion importante (plus d'un quart des concepts évoqués!) montre que, comme le propose Ghiraldelo et que je l'ai déjà expliqué auparavant, "les représentations [...] sont également construites à partir des représentations des locuteurs de ces langues, autant que du/des lieu/x où elles sont parlées"<sup>69</sup> (2006:5, ma traduction). On voit même que pour l'un des participants, 20 mots sur les 21 produits ont été attribués à cette catégorie!

Comme je l'ai déjà noté, un fait qui se confirme dans cette analyse est la place importante prise par les mots évoqués **en langue étrangère**, qui représentent près d'un quart du corpus (26.1%), et parfois près de l'intégralité (19 mots sur 21 mots sollicités chez un participant). Sans revenir ici sur le fait fascinant des mots prototypiques que l'on peut voir se dessiner au fil de l'examen de ce dictionnaire (et on pourrait encore se demander si c'est le mot en tant que tel ou sa forme acoustique qui vient réellement à l'esprit des participants... mais il ne m'est malheureusement pas possible d'examiner cela avec mes données), il est intéressant de constater que, dans la lignée de l'idée **d'image mentale** de Moliner (1996: 110) qui veut qu'une figuration mentale (également présente hors de situations discursives) d'un objet est basée sur les expériences concrètes et les perceptions qu'ont faites les individus de cet objet, **la forme figurative prise par une langue dans les représentations des uns ou des autres se fonde souvent sur une instance concrète de cet objet de représentation**, donc sur **un exemple concret de la langue en question**. Lorsqu'on cherche à se représenter une langue telle que le portugais, ou le suisse allemand, l'utilisation d'un mot de cette langue paraît pour ces personnes être la forme la plus neutre et la plus concrète de le faire. Il serait d'ailleurs particulièrement intéressant d'investiguer la forme que prend cette image, écrite ou orale, afin de voir quelle dimension est accessible en premier dans l'évocation de ces prototypes linguistiques.

Alors que le champ de **l'enseignement scolaire** constituait 33% des termes évoqués à partir du concept de *la Langue* (dans l'étude précédente), on peut voir que cette part est bel et bien réduite lorsque l'on s'intéresse aux différentes langues (18.7%), et se trouve au coude à coude avec d'autres *contextes d'utilisation* (17.3%). Comme le laissait supposer la taille réduite de ce champ lexical par rapport à celui de la première enquête, les participants ont ici attribué nettement moins de poids à cet aspect, au profit d'une vision plus large des différentes langues de l'échantillon. Encore une fois, il s'agira d'ici quelques paragraphes d'examiner si cette proportion est stable en fonction des variables telles que la langue d'enseignement ou l'expérience – il se pourrait en effet qu'elles jouent un rôle dans cette variation, de par les liens entre les différents champs sémantiques d'associations et le concept stimulus. Plus précisément, et pour donner un exemple, un enseignant d'allemand auquel on présente le mot stimulus "espagnol", n'aura que peu de raisons de l'associer à son propre enseignement, ou du moins bien moins qu'à d'autres sphères de sa représentations (telles que ses vacances, par exemple). "L'allemand", par contre, tout comme l'idée de *la Langue* en général, ont des chances de faire une référence directe à sa sphère professionnelle et au monde de l'enseignement. Les enseignants interrogés n'enseignant en grande majorité (70%) qu'une langue, il paraît donc normal que le champ de l'enseignement scolaire soit moins représenté. Comme je l'ai dit, nous verrons cependant qu'il n'est pas à négliger.

Une autre confirmation de ces données vient de la part prépondérante donnée aux termes reliés au caractère **oral** de la langue, en proportion à ceux définissant sa dimension **écrite**, dont la fréquence

---

<sup>69</sup> « as representações [...] são construídas também a partir das representações dos falantes de tal língua, assim como do(s) lugar(es) onde ela é falada »



n'en atteint même pas la moitié (6.9% contre 14.3%). Comme il apparaissait déjà dans la première enquête au sujet de *la Langue*, on voit ici encore que les différentes langues évoquent plus facilement le fait de *parler*, les sonorités, les accents, plutôt que les productions écrites. Si on se souvient que l'adjectif "chantante" prenait la première place des concepts évoqués pour l'italien, ou que le nombre de termes liés à la dimension orale était souvent important dans les mots les plus cités, on ne peut que constater l'importance de l'oral dans les représentations des différentes langues – comme de *la Langue*.

Le champ du **relationnel**, quant à lui, semble moins important que ne le laissait croire sa taille, alors qu'il occupait – on s'en souviendra – une place importante dans les concepts évoqués autour de *la Langue*. Ici aussi, il ne faut pas oublier que les participants se sont prononcés sur 7 langues différentes, avec lesquelles ils ont eu des expériences parfois bien diverses. On peut donc facilement concevoir qu'un participant ne se représentera pas forcément des relations personnelles aussi facilement pour toutes les langues sur lesquelles il est invité à se prononcer, et nous verrons qu'il est d'ailleurs difficile de dégager des tendances par rapport à ce champ, probablement parce que dans une grande mesure il est justement tributaire des parcours linguistiques de chacun des participants et est donc difficilement quantifiable par la méthode que choisie ici.

Finalement, et on peut le constater avec toujours autant d'intérêt, la proportion des termes liés à la **structure intrinsèque** de la langue est plutôt loin en fin de liste, représentant à peine 4.7% des termes. Tout comme le constat que le champ de *structure et norme* occupait une petite place dans les représentations de *la Langue*, et ce même si les termes issus de la *linguistique scientifique* y jouaient, eux, un rôle plutôt important, on voit ici que les premières idées qui viennent à l'esprit lorsqu'on pense à une langue étrangère ne concernent pas cette dernière comme système formel en tant que soi, mais plutôt par son usage ou son ancrage dans une réalité.

Même si l'examen de l'influence de différentes variables viendra certainement affiner cette compréhension des productions des participants, on peut d'ores et déjà remarquer plusieurs aspects:

- L'image qu'ont les participants des différentes langues se distinguent de l'image qu'ils se font de *la Langue* comme objet de représentation, notamment par une présence plus nette de termes marquant un **positionnement** individuel (qualificatifs, adjectifs notamment)
- Les références à un **contexte socio-culturel** sont beaucoup plus marquées dans les représentations d'une langue précise que dans celles de *la Langue* en général (plus de 27% contre 12% des termes cités pour *la Langue*). Il apparaît donc comme l'ont déjà relevé d'autres auteurs qu'il existe une forme de **ymbiose entre une langue et les lieux et communautés dans lesquels cette langue est parlée** (voir Kramsch 1998 pour l'étendue de ce lien); sans rentrer ici dans un débat qui a déjà une grande place dans les discussions sociolinguistiques ou en didactiques des langues étrangères, il est intéressant de constater que même si ce lien n'est pas forcément très significatif chez les participants considérant l'objet *Langue* dans son ensemble, l'évocation de *langues précises* place tout de suite la représentation dans une forme de contextualisation précise qui montre également que les différentes instances de *la Langue* en sont quelque part une réalisation concrète. Nous verrons cependant que la proportion prise par les *références culturelles* est l'un de ceux qui varie le plus en fonction des parcours des participants.
- Cette forme de concrétisation se traduit également par la présence très forte, déjà évoquée plusieurs fois, des **termes dans la langue cible**, qui témoignent du fait qu'une langue précise peut facilement se traduire dans une forme concrète (notamment en l'illustrant d'un

exemple), ce qui n'est pas aussi aisé lorsqu'on traite d'une forme peut-être plus abstraite de l'objet linguistique.

- Plusieurs aspects représentatifs se retrouvent cependant lorsqu'on examine les représentations de *la Langue* et celles des *différentes langues* proposées: la primauté de **l'oral** sur **l'écrit** dans les champs représentatifs et le nombre peu élevé offrant une **vision systématique, normée** de la langue montrent bien certaines constantes offertes par ces résultats.

### 3.5.2.3 *Corrélations entre champs lexicaux, toutes langues*

Au-delà de ces constats, il semble nécessaire ici d'attribuer encore un autre regard sur ce traitement des données par champs lexicaux. Comme dans la précédente enquête, il est en effet important de prendre un instant pour examiner dans quelle mesure on peut établir une **relation** entre les différents champs lexicaux énoncés, une tendance qui pousserait certains participants à produire proportionnellement plus de termes dans deux catégories, ou non. Rappelons-nous notamment de quelques faits qui étaient apparus dans la première recherche:

- La corrélation entre les champs de *l'écrit* et celui de *l'enseignement scolaire* était très marquée ( $\rho_p=0.56$ ,  $\rho=0.74$ ,  $p<0.001$ )
- Ceux de *l'oral* et de *l'écrit* étaient également significativement corrélés ( $\rho_p=0.51$ ,  $\rho=0.65$ ,  $p<0.001$ )
- Il existait une corrélation satisfaisante également entre les termes issus de la *linguistique scientifique* et ceux caractérisant le côté *structuré* et *normé* de la langue ( $\rho_p=0.46$ ,  $\rho=0.51$ ,  $p<0.001$ ) – ceci ne pourra pas être vérifié ici puisque ces deux champs n'ont pas paru être pertinents mais ont été traduits dans la catégorie *caractéristiques linguistiques*.

Pour rappel, le **coefficient de corrélation** vise à mesurer la force de la liaison entre deux variables. Dans ce cas précis, chaque champ lexical a été pris comme une variable examinée par le nombre de productions faisant partie de ce champ qu'un participant aura produit. Sachant que – suite notamment au relativement grand nombre de champs comparé au total de concepts évoqués – les données ne sont pas distribuées de façon normale, il est préférable d'utiliser ici aussi un coefficient de corrélation de **Spearman** ( $\rho$ ) qui se base sur le *rang* selon lequel est classée la production du participant dans les données.

On peut, à l'aide de ce coefficient et si celui-ci est considéré comme suffisamment fiable (à l'aide de la valeur  $p$ ), observer par exemple s'il y a une proportionnalité entre le nombre de termes cités par un participant dans un champ et dans un autre:

Coefficient de corrélation entre catégories (ρ de Spearman)	Mots dans la langue	Qualificatif de la langue	Caractéristiques ling.	Enseignement scolaire	Contextes d'utilisation	Références culturelles	Oral	Ecrit	Relationnel	Incatégorisable
Mots dans la langue	1.00	-0.68*	-0.25*	-0.10	0.08	0.39	-0.47*	0.20	0.28*	0.48*
Qualificatif de la	-0.68*	1.00	0.24*	0.08	-0.26*	-0.59*	0.56	-0.22	-0.22	-0.40*
Caractéristiques ling.	-0.25*	0.24*	1.00	0.24*	-0.11	-0.21	0.23	0.06	-0.13	-0.08
Enseignement scolaire	-0.10	0.08	0.24*	1.00	0.12	0.06	0.03	0.27*	-0.22	-0.05
Contextes d'utilisation	0.08	-0.26*	-0.11	0.12	1.00	0.51	-0.16	0.12	0.09	-0.15
Références culturelles	0.39*	-0.59*	-0.21	0.06	0.51*	1.00	-0.36*	0.44*	0.00	0.04
Oral	-0.47*	0.56*	0.23	0.03	-0.16	-0.36*	1.00	0.10	-0.20	-0.29*
Ecrit	0.20	-0.22	0.06	0.27*	0.12	0.44*	0.10	1.00	-0.14	-0.02
Relationnel	0.28*	-0.22	-0.13	-0.22	0.09	0.00	-0.20	-0.14	1.00	0.32*
Incatégorisés	0.48*	-0.40*	-0.08	-0.05	-0.15	0.04	-0.29*	-0.02	0.32*	1.00

Tableau 37: Coefficient de corrélation entre les différentes catégories (\*=p < 0.001) (Arrière-plan: valeurs négatives <-0.3 (rouge), >0.3 (vert clair) et >0.4 (vert))

Comme déjà mentionné dans les précédentes analyses, ce coefficient de corrélation doit cependant être modulé. En effet, sachant qu'un même terme peut appartenir à deux champs lexicaux distincts, il est impératif de tenir compte de la similitude entre deux champs lexicaux avant d'examiner ces corrélations (voir page 167).

Coefficient de corrélation pondéré entre catégories	Mots dans la langue	Qualificatif de la langue	Caractéristiques ling.	Enseignement scolaire	Contextes d'utilisation	Références culturelles	Oral	Ecrit	Relationnel	Incatégorisable
Mots dans la langue	0.00	-0.78	-0.26	-0.12	0.06	0.22	-0.51	0.16	0.19	0.29
Qualificatif de la	-0.78	0.00	0.20	0.07	-0.29	-0.64	0.38	-0.23	-0.25	-0.40
Caractéristiques ling.	-0.26	0.20	0.00	0.17	-0.12	-0.21	0.21	0.06	-0.13	-0.08
Enseignement scolaire	-0.12	0.07	0.17	0.00	0.11	0.05	0.03	0.16	-0.22	-0.04
Contextes d'utilisation	0.06	-0.29	-0.12	0.11	0.00	0.36	-0.17	0.12	0.07	-0.15
Références culturelles	0.22	-0.64	-0.21	0.05	0.36	0.00	-0.40	0.33	0.00	0.04
Oral	-0.51	0.38	0.21	0.03	-0.17	-0.40	0.00	0.08	-0.20	-0.29
Ecrit	0.16	-0.23	0.06	0.16	0.12	0.33	0.08	0.00	-0.14	-0.02
Relationnel	0.19	-0.25	-0.13	-0.22	0.07	0.00	-0.20	-0.14	0.00	0.32
Incatégorisés	0.29	-0.40	-0.08	-0.04	-0.15	0.04	-0.29	-0.02	0.32	0.00

Tableau 38: Coefficient de corrélation entre les différentes catégories (\*=p < 0.001) (Arrière-plan: valeurs négatives (rouge) et >0.3 (vert clair))

Cette pondération permet donc d'éviter de mal interpréter les résultats obtenus dans un premier temps, même si une analyse statistique plus poussée permettrait certainement d'encore affiner cette pondération et qu'il me paraît compliqué de considérer tous les résultats comme absolument significatifs. On remarque néanmoins plusieurs aspects:

- Premièrement, comme déjà constaté à plus forte raison dans la précédente enquête, **peu de ces corrélations peuvent être considérée comme étant particulièrement forte** (seules trois

des corrélations pondérées ne dépassant même le seuil de  $|\rho| \geq 0.50$ ). On ne peut donc pas affirmer qu'un participant a cité systématiquement deux catégories de façon proportionnelle (ou inversement proportionnelle), même si certaines de ces corrélations ne sont pas négligeables.

- Le fait de prendre en compte l'indice d'Ellegard et de pondérer les corrélations change relativement le "paysage" de ces dernières, puisque ce ne sont pas les mêmes liens qui se retrouvent marqués. On voit par exemple que la corrélation (simple) entre les champs de *l'écrit* et de *l'enseignement scolaire* ( $\rho=0.27, p < 0.001$ ) a finalement moins de poids lorsque la corrélation est pondérée ( $\rho_p=.16$ ) – même si elle en a toujours davantage que le lien entre *l'enseignement scolaire* et *l'oral* ( $\rho = -0.03, \rho_p = -0.03, p < 0.001$ ), ce qui nous rappelle les résultats de la première enquête qui montrait le même rapport de façon beaucoup plus notable.
- Parmi les liens intéressants, on trouve cependant la corrélation négative forte ( $\rho = -0.68, \rho_p = -0.78, p < 0.001$ ) entre les champs des **qualificatifs de la langue** et des **mots dans la langue**. Il paraît ainsi que **les participants qui ont cité des mots dans la langue cible ont plutôt eu tendance à moins prendre position** face à cette dernière, à moins faire ressortir une dimension que l'on pourrait presque déjà qualifier d'évaluative. Nous verrons plus tard que le lien entre les *mots dans la langue* et les caractéristiques individuelles est cependant plus complexe que cela, mais il paraît déjà intéressant de voir que les champs évoqués ne sont pas entièrement indépendants.
- Ce résultat est aussi probablement également lié à la corrélation pondérée négative que l'on trouve entre les champs de *l'oral* et celui des **mots dans la langue** ( $\rho = -0.47, \rho_p = -0.51, p < 0.001$ ). Rappelons ici que la catégorie des mots liés à *l'oral* est proche de celle des *qualificatifs*, puisque l'indice d'Ellegard montre une similitude plutôt forte:  $r_n = 0.43$  entre ces deux champs). Quoi qu'il en soit, les participants ayant cité des concepts liés à *l'oral* ont proportionnellement cité *moins* de termes dans la langue cible, ce qui est remarquable.
- De la même façon, il semble qu'un participant citant beaucoup de **qualificatifs de la langue** aura tendance à moins se préoccuper de **références culturelles**, les deux champs étant également liés de façon inversement proportionnelle ( $\rho = -0.59, \rho_p = -0.64, p < 0.001$ ); ceci pousserait à imaginer que les participants émettent *soit* un avis sur la langue, *soit* une représentation concrète, géographique, des endroits que cette langue évoque.

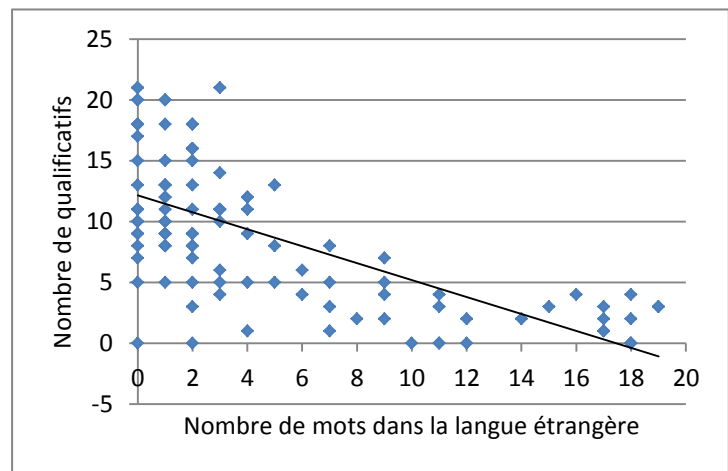


Tableau 39: Enquête sur les langues: Dispersion des données entre les champs *Qualificatifs* et *Mots en langue étrangère*

Ces **corrélations négatives** sont d'ailleurs bien plus fréquentes – et surtout plus fortes que dans la première recherche sur *la Langue*; elles peuvent être dues, au-delà de la force des différences entre les champs de représentation, à la tâche elle-même. Sachant que chaque participant ne devait mentionner que **trois** concepts pour chaque langue, il est probable qu'il ait justement privilégié l'un

de ces domaines de représentations et l'aït "appliqué" aux différentes langues auxquelles il a été confronté; un participant qui, pour la première langue sur laquelle il devait s'exprimer, aura trouvé évident d'utiliser des références culturelles aura peut-être ainsi plus facilement ce champ-là à l'esprit lorsqu'il est exposé à la langue suivante. Ceci ne pouvait clairement pas être le cas dans la première enquête dans laquelle, partant d'un seul mot stimulus ("La Langue") les participants devaient produire un nombre illimité de concepts et avaient donc plus de chances, au fur et à mesure de leurs réflexions de toucher à différentes facettes de l'objet de représentation.

On remarque cependant aussi quelques corrélations positives:

- La première relie les champs de **l'oral** et des **qualificatifs**, ce qui pousserait à imaginer qu'une grande partie des positions prises sur une langue concernent le **timbre** de cette dernière - nous y reviendrons, notamment dans l'évaluation de la *beauté* dans la seconde partie de de cette enquête.
- On voit également que les champs des **références culturelles** et des **contextes d'utilisation** sont liés, ce dernier n'étant de façon surprenante beaucoup moins corrélé avec les dimensions *écrites* et *orales* comme c'était le cas pour la première enquête. Ceci nous ramène à **l'importance du contexte socio-géographique** qui a déjà été évoquée dans les précédents paragraphes.
- Finalement, on constate aussi – et là aussi il a déjà été noté – un lien entre les *références culturelles* et le champ de *l'écrit*, qui est notamment dû à une présence remarquable de **termes se rapportant à la littérature** et souligne une fois de plus l'importance prise par cette dernière dans le concept de "culture" en général.

Pour conclure cette analyse de corrélations, il me semble que deux points principaux sont à relever:

- Tout d'abord, on voit que plusieurs corrélations **négatives** apparaissent au vu des productions des participants, opposant notamment le champ des **qualificatifs** à celui des **mots dans la langue** et à celui des **références culturelles**, mettant ainsi le domaine évaluatif (représenté par les qualificatifs) comme étant une sphère de représentation distincte des autres champs évoqués.
- Les **mots dans la langue** semblent également être distingués du champ de **l'oral**, ce qui laisserait imaginer que l'évocation d'une langue par – justement – des mots de cette langue, "prototypiques", se fait au détriment d'une forme de description des aspects oraux de cette langue.

#### **3.5.2.4 Nombre de termes cités par champ lexical, pour chaque langue**

Afin d'avoir cependant une compréhension quelque peu plus fine du poids des différentes catégories, et au vu de quelques exemples que j'ai donnés au fil de cette analyse qui pourraient pousser à distinguer les différentes langues sur lesquelles se sont prononcés les participants, il est particulièrement intéressant – avant d'entrer dans le vif du sujet et d'examiner les différentes variables – de regarder quels ont été, en globalité, les **champs lexicaux correspondant aux différents termes énoncés pour chacune des 7 langues** de cette enquête.

Ceci permettra en quelque sorte, puisque nous traitons ici de la dimension *descriptive* des représentations, de "dresser (en quelque sorte) les portraits" des langues qui nous intéressent, tels qu'évoqués par les participants.

	Allemand	Anglais	Italien	Espagnol	Français	Suisse-All.	Portugais	
Nombre de termes	290	298	295	290	283	271	273	
Enseignants	35	75	12	7	--	--	--	
Locuteurs (LM)	7	10	7	7	77	6	3	
Niveau Moyen	3.7 (B1/B2)	5.1 (C1)	2.6 (A2/B1)	2.2 (A2)	6.0 (C2)	1.7 (A1/A2)	0.7 (A1 et-)	
Champs lexicaux	<b>Mots dans la L.</b>	63 21.7%	143 48.0%	76 25.8%	88 30.3%	64 23.6%	74 27.1%	
	<b>Qualificatifs</b>	140 48.3%	146 49.0%	130 44.1%	123 42.4%	131 46.3%	158 58.3%	109 39.9%
	<b>Caract. ling.</b>	31 10.7%	9 3.0%	7 2.4%	9 3.1%	14 4.9%	11 4.1%	12 4.4%
	<b>Ens. scolaire</b>	109 37.6%	67 22.5%	26 8.8%	34 11.7%	77 27.2%	30 11.1%	30 11.0%
	<b>Contextes d'util.</b>	48 16.6%	73 24.5%	44 14.9%	56 19.3%	38 13.4%	41 15.1%	45 16.5%
	<b>Réf. culturelles</b>	61 21.0%	80 26.8%	94 31.9%	103 35.5%	77 27.2%	77 28.4%	103 37.7%
	<b>Oral</b>	22 7.6%	23 7.7%	61 20.7%	38 13.1%	33 11.7%	54 19.9%	54 19.8%
	<b>Écrit</b>	21 7.2%	26 8.7%	8 2.7%	8 2.8%	54 19.1%	8 3.0%	13 4.8%
	<b>Relationnel</b>	17 5.9%	37 12.4%	35 11.9%	36 12.4%	26 9.2%	38 14.0%	25 9.2%
	<b>Incatégorisés</b>	23 7.9%	19 6.4%	24 8.1%	17 5.9%	19 6.7%	21 7.7%	13 4.8%

Tableau 40: Données et champs lexicaux évoqués pour chacune des 7 langues de l'échantillon

### 3.5.2.4.1 Caractéristiques particulières

Ce qu'on peut voir du premier abord, c'est qu'effectivement, comme déjà mentionné dans l'analyse des dictionnaires, les concepts évoqués autour de ces différentes langues varient parfois fortement entre les langues, puisque certaines catégories occupent une proportion plus de 4 fois supérieure dans une langue par rapport à une autre!

Avant de chercher à mieux comprendre les facteurs qui jouent un rôle dans la structuration des concepts évoqués de façon transversale, il me paraît intéressant d'examiner ici les caractéristiques de différentes langues et de tenter d'ainsi affiner l'interprétation déjà effectuée à la lecture des dictionnaires.

#### Allemand:

Ce qui frappe particulièrement lorsqu'on regarde les proportions prises par les termes énoncés pour l'allemand est les pourcentages très élevés de termes faisant référence aux **caractéristiques linguistiques** de la langue (10.7%, soit 6% de plus que pour la moyenne des autres langues!), et à **l'enseignement scolaire** (37.6%, soit 17.9% de plus que pour la moyenne des autres langues!). Comme nous l'avait déjà laissé penser les mots les plus cités (parmi lesquels "difficile", "école", "dure", "rigueur"...), c'est assez clairement l'aspect scolaire et systématique de la langue qui semble être mis en avant par les participants. D'ailleurs, le champ des **qualificatifs de la langue** est lui aussi davantage représenté qu'en moyenne (48.3% contre 46.9% en moyenne)

La proximité – en termes de proportion! – entre les mots des champs de l'écrit (7.2%, soit 0.3% de plus que la moyenne) et de l'oral (7.6%, soit 6.7% de moins que la moyenne), ainsi que la **pauvreté des références culturelles** (21% seulement, soit le score le plus bas de toutes les langues!) et des **références aux contextes d'utilisation** (16.6%, contre 17.3% en moyenne) montreraient que l'allemand est de prime abord principalement considéré comme une **discipline scolaire**, un système qui est relativement moins lié à un contexte socio-culturel que d'autres. La faiblesse du champ de **l'enseignement scolaire** ne s'applique donc pas à l'allemand, bien au contraire!

Il est intéressant pour la comparaison de reporter ici brièvement les résultats trouvés par Muller (1998) dans une étude à la démarche très comparable à celle-ci, effectuée sur 84 jeunes Biennois au sujet de la langue allemande (qui était également son mot stimulus). Elle rapporte que:

1. Les considérations directement liées à l'**Allemagne** sont "peu nombreuses" (27.7%)
2. Il y a une proportion relativement forte de mots qui se rattachent au **fonctionnement** de la **langue** (19.3%)
3. Les termes qui **caractérisent** la langue ne représentent que 13.6% (et comprennent, comme dans mes données, beaucoup d'adjectifs)
4. Le monde de l'**école** est assez faiblement représenté (12.5%)
5. Les énoncés difficilement catégorisables (y compris les termes en allemand) représentent eux 24.2% des données.

N'ayant pas d'informations sur les contenus des différentes catégories de Muller, il me paraît difficile de réellement poser ces deux analyses comme étant parallèles, mais les convergences et divergences sont notables:

On voit par exemple que la proportion de références culturelles (si tant est qu'elles comprennent des termes comparables) est – même si l'auteur la considère faible – plus élevée que dans mes données (21%).

La proportion des termes caractérisant la langue est, elle beaucoup plus faible chez les élèves (13.6%) que chez les enseignants que j'ai interrogés (où ils représentent 48.3% des concepts). La population même sur laquelle cette recherche a été menée, qui se compose d'apprenants adolescents et non d'enseignants, joue peut-être un rôle si on considère que les représentations, comme l'indique Moliner (1996), se construisent également au fur et à mesure des contacts avec l'objet en question, ce qui pourrait expliquer pourquoi les adultes ont un avis beaucoup plus "tranché" en termes de qualificatifs que les apprenants.

Les termes liés au fonctionnement de la langue occupent en revanche une part presque 2 fois supérieure chez cette population d'apprenants (19.3%) que pour mes participants (10.7% - et il s'agit pourtant de la langue parmi toutes pour laquelle ce pourcentage est le plus élevé). En considérant ici aussi que les champs lexicaux des deux enquêtes sont comparables dans leur nature (ce qui n'est pas garanti), cette différence laisserait à penser que les élèves ont *encore plus* tendance à considérer l'aspect systématique de la langue allemande comme étant sa dimension centrale. Ceci témoigne peut-être d'une vision de la langue allemande transmise et aux représentations véhiculées en classe, ce qui porterait à penser que ces apprenants sont plus régulièrement exposés à la structure de la langue allemande que ce que l'on pourrait vouloir!

### Anglais:

L'analyse des champs lexicaux de l'anglais rejoint celle de l'allemand à certains niveaux, et s'en éloigne fortement à d'autres. On constate par exemple que, pour l'anglais également, la proportion des termes liés à **l'enseignement scolaire** est assez nettement supérieure à la moyenne (22.5% contre 18.7%) comme celui des **qualificatifs de la langue** (49% contre 46.9%), et que ceux-ci contrastent également avec un champ des **références culturelles** plutôt peu représenté (26.8%, ce qui fait de l'anglais la deuxième langue la moins fournie dans ce domaine).

L'interprétation de ce parallèle ne peut cependant être la même. Tout d'abord, il convient de rappeler les résultats des fréquences qui nous avaient montré que "**internationale**" était le premier terme le plus fréquemment cité pour cette langue. La difficulté de situer les références culturelles anglophones dans le monde (que Braj Kachru expliquait déjà bien dans sa théorie des "cercles" de locuteurs de l'anglais, voir Kachru 1965) n'a peut-être pas rendu ces associations particulièrement faciles.



De plus, alors qu'on se rend compte que l'allemand semble opposer assez nettement l'aspect systématique et scolaire de la langue à ses caractéristiques d'emploi contextualisé. Pour l'anglais, en revanche, on peut voir que seuls 3% des termes font référence au **système** de la langue (la moyenne toutes langues confondues étant à 4.7%), et que 24.5%, soit presque un quart des termes mentionnent les **contextes d'utilisation** (moyenne=17.3%)! On en revient donc assez nettement à ce qui était sensible dans les mots les plus fréquemment cités (voir page 242), soit une langue **utilisée**. On constate d'ailleurs que c'est la langue pour laquelle on trouve le plus de mots cités dans la langue (48% de tous les termes, soit presque le double de la moyenne toutes langues confondues), signe que c'est à son utilisation que cette langue est le plus souvent associée.

Finalement, on peut également voir que l'anglais est l'une des rares langues pour lesquelles la forme **écrite** prend une importance supérieure à la forme **orale** (1% de différence, peut-être à cause de la référence facile à "Shakespeare") – j'aurai l'occasion de revenir sur ce point dans les caractéristiques transversales.

### Italien:

L'italien se distingue très nettement de l'anglais – et presque de toutes les autres langues d'ailleurs – à cet égard. Si on se rappelle que le premier terme le plus cité pour cette langue était l'adjectif "**chantante**", il ne sera pas surprenant de constater qu'en réalité, ce sont 20.7% de tous les termes qui concernent la dimension **orale** de cette langue (contre 14.3% de moyenne pour toutes les langues, ce qui en fait la langue pour laquelle cet aspect est le plus important). Au contraire, seuls 2.7% des termes concernent **l'écrit**. L'équilibre entre ces deux formes de *la Langue*, sa forme écrite et sa forme parlée, semble donc radicalement s'inverser selon la langue à laquelle on pense.

Un autre point saillant si on considère les proportions de catégories entre l'anglais, l'allemand et maintenant l'italien est la présence beaucoup plus forte de références culturelles pour l'italien (31.9% contre une moyennes toutes langues confondues de 29.8%), et une baisse très nette des concepts liés à une **disciplinarisation**, une systématisation de la langue (seuls 2.4% des termes dans le champ des **caractéristiques linguistiques** et 8.8% dans celui de **l'enseignement scolaire**, soit à chaque fois presque moitié moins que la moyenne). Les **qualificatifs** de la langue prennent eux aussi moins de place que dans les deux langues déjà analysées (44.1%, contre une moyenne de 46.9% pour toutes les langues). On commence donc à apercevoir ici une forme d'opposition entre ces champs, qui n'est pas sans rappeler la corrélation négative observée entre les champs **qualificatifs de la langue** et celui des **références culturelles** ( $\rho = -.58$ ,  $\rho_p = -.64$ ,  $p < 0.001$ ).

### Espagnol:

Comme nous l'avions vu dans le début de ces analyses, notamment lors de l'analyse des indices d'Ellegard et dans la création des dendrogrammes, l'espagnol et l'italien étaient les deux langues dont les dictionnaires étaient les plus proches – eh bien cette tendance se confirme ici à plus d'un titre, et rejoignent en partie ce qui a pu être tiré des analyses des fréquences.

Tout d'abord, comme pour l'italien, on peut remarquer que l'aspect **oral** de la langue est nettement plus fortement représenté que l'aspect **écrit** (13.1% contre 2.8% des termes), et que les participants ont une tendance à se concentrer plus fortement sur l'aspect **contextualisé** de la langue (le champ des références culturelles rend compte de 35.5% des termes évoqués, et celui des contextes d'utilisation 19.3%, ce qui sont deux proportions supérieures à la moyenne) plutôt que sur son **côté scolaire ou systématique** (*caractéristiques linguistiques*: 3.1% des termes, *enseignement scolaire*: 11.7%, les deux scores étant inférieurs à la moyenne toutes langues confondues).

On voit cependant un autre facteur particulièrement captivant: j'avais dans l'analyse des fréquences relevé que – comme pour l'anglais – l'espagnol était l'une des langues pour lesquelles le concept "international" figurait parmi ceux les plus cités. De façon intéressante, ces deux langues sont également les seules pour lesquelles la proportion des termes liés aux **contextes d'utilisation** de la langue sont supérieures à la moyenne (24.5% pour l'anglais, comme je l'avais déjà mentionné, 19.3% pour l'espagnol contre 17.3% en moyenne). Même si, contrairement à l'anglais, l'internationalisation de la langue ne semble pour l'espagnol pas avoir eu un impact particulièrement grand sur la quantité de références culturelles (rappelons que pour l'anglais, ces références étaient peu nombreuses), il semblerait que cette caractéristique évoque facilement chez les participants les multiples contextes dans lesquels la langue est ainsi utilisée.

### Français:

Le français – langue **particulière** dans cet échantillon puisque représentant la langue maternelle de 72% des participants et n'étant pas considérée dans les langues d'enseignement – est quant à lui remarquable pour plusieurs facteurs, même si comme nous le laissait imaginer l'analyse de proximité des langues, il se rapproche de l'allemand et de l'anglais.

Tout d'abord, comme ces deux langues, la proportion de termes liés à **l'enseignement scolaire** est nettement supérieure à la moyenne (27.2% contre 18.7%), tout comme dans une moindre mesure les **qualificatifs de la langue** (4.9% contre 4.7%). D'un autre côté, les références aux **contextes d'utilisation** (13.4%) et les **références culturelles** sont, elles, moins nombreuses que la moyenne toutes les langues confondues.

Là où le français se démarque du reste des langues, c'est dans la **proportion beaucoup plus importante prise par les mots du champ lexical de l'écrit** (19.1% contre seulement 6.9% de moyenne sur toutes les langues) – ce qui nous rappelle fortement la présence du terme "littérature" comme premier concept cité et l'interprétation des termes les plus fréquents qui allait également dans ce sens.

Au contraire de l'allemand et de l'anglais (desquels le français est assez similaire, eu égard à l'équilibre des différents champs lexicaux pour ces trois langues), on peut par contre voir que la proportion des **qualificatifs de la langue** n'est pas particulièrement forte pour cette langue (46.3%, soit légèrement inférieure à la moyenne pour toutes les langues). Ceci peut peut-être venir de la grande proportion de locuteurs de langue maternelle, facteur qui sera analysé plus tard et aura également une influence dans les analyses de variables. Il reste, je trouve, intéressant de constater que les résultats de ces analyses par catégories recourent les interprétations faites jusqu'ici dans ces analyses.

### Suisse allemand:

Comme déjà expliqué, le suisse allemand est lui aussi un cas **spécial** de par son statut. On peut d'un côté le lier fortement à l'allemand, mais il en est une forme dialectale, tantôt considérée comme langue à part, tantôt non, et n'est pas enseigné en tant que tel (ou que par "sensibilisation"), et ce même si souvent les locuteurs le distinguent nettement, dans l'usage, de l'allemand standard (*Hochdeutsch*). Il revêt donc un intérêt particulier (voir à ce sujet le paragraphe de ce travail consacré au choix des langues, page 217).

Comme je l'avais constaté, le statut particulier de cette langue semble ressortir dans les concepts évoqués par les participants (qui citent notamment le terme "dialecte" parmi les mots les plus cités). Elle est, peut-être à ce titre, relativement différente des autres langues présentes dans l'échantillon.

En effet, on peut déjà voir que l'**asymétrie** constatée pour la plupart des autres langues entre les références au contexte et la dimension systématique ou scolaire ne se retrouve pas pour le suisse allemand, puisque les proportions des champs *enseignement scolaire*, *caractéristiques linguistiques*, *contextes d'utilisation et références culturelles* sont tous inférieurs à la moyenne pour toutes les langues.

Une partie de ces scores bas – celle concernant le domaine **scolaire** – peut sans autre être liée au fait que le suisse allemand n'étant pas enseigné dans les écoles genevoises (ou que depuis 2012 et ce à dose homéopathique). Il faut aussi, dans le même ordre d'idée, se rappeler que la structure du suisse allemand ne fait que rarement l'objet de descriptions largement diffusées (par exemples de grammaires standardisées, de manuels, etc..) et que l'aspect des **caractéristiques linguistiques** de cette langue ne peut donc être considéré comme étant central. Cette conséquence du statut dialectal de cette langue rejoint également l'écart très marqué entre les champs de **l'oral** (19.9%) et celui de **l'écrit** (3%) qui, même s'ils ne sont pas aussi distincts que pour l'italien, montrent bien que le suisse allemand est toujours surtout considéré comme un objet linguistique oral.<sup>70</sup> On pourrait donc se dire que, pour le Suisse allemand comme pour l'italien ou l'espagnol (desquels il se rapprochait, si on se rappelle la construction des dendrogrammes, plus que de l'allemand standard) est plutôt vu comme une langue **contextualisée**.

Cependant, la proportion des références aux contextes – notamment culturels – est assez faible, ce qui est un peu plus surprenant. Les précédentes études (notamment Muller 1998, UNESCO 1995) ont en effet plutôt montré une tendance des personnes interrogées à associer les langues – et aussi le dialecte – aux locuteurs et aux pays, ce qui ne se retrouve pas vraiment ici. Sans vouloir chercher une raison à cela qui serait difficile à vérifier, il me semble plus intéressant de tenter plutôt de trouver où se situent principalement les concepts évoqués par les participants, si ce n'est pas dans les champs que je viens de citer...

La réponse est d'ailleurs relativement claire si on regarde la proportion des **qualificatifs de la langue**, qui est de loin la plus forte si on compare le suisse allemand aux autres langues (58.3% contre 46.9% toutes langues confondues). Il apparaît donc qu'au-delà des références peut-être stéréotypées à une autre culture (qui n'est peut-être en réalité pas si éloignée<sup>71</sup>), c'est par un aspect évaluatif que les participants se positionnent face au suisse allemand. Ceci rejoint une hypothèse mentionnée par De Pietro (1994) lorsqu'il demandait à des jeunes adolescents romands de se prononcer sur le suisse allemand (et *les* Suisses allemands) dans une enquête comportant également un test d'associations lexicales: "Ce qui frappe surtout dans les mots proposés par les élèves, c'est une grande implication personnelle dans les représentations de la Suisse allemande, soit qu'on s'en sente proche parce qu'on y a de la famille ou des amis, soit qu'on veuille à tout prix **s'en démarquer** pour affirmer son identité face à cette *majorité* parfois perçue comme menaçante" (1994: 101). L'aspect engageant de l'usage de qualificatifs tels que "difficile", "incompréhensible", "drôle" renvoie en effet directement à une perception personnelle de la langue, qui est peut-être utilisée ici par les participants pour

---

<sup>70</sup> Le rapport d'Elmiger & Forster (2005:12) explique notamment que les instances d'autorité et textes officiels se réfèrent surtout à l'allemand standard et non à la forme dialectale du *schwyzerdütsch*, qui est lui plutôt l'idiome social.

<sup>71</sup> Il serait intéressant d'examiner le lien entre ces représentations sociales et la théorie de l'identité sociale (*Social Identity*) de H. Tajfel, bien décrites dans Breakwell (1993)

montrer un positionnement clair sans pour autant pouvoir se référer à des critères "objectifs" qui seraient soit peu pertinents (comme un lien au scolaire, ou à la structure) soit risqués en termes de distanciation sociale – mais ceci restera une hypothèse.

### Portugais:

Avant d'examiner si certains facteurs peuvent influencer les résultats, il me reste à passer en revue le dictionnaire du portugais, qui revêt des données particulièrement intéressantes puisqu'on voit que c'est pour la majorité des participants une langue méconnue (le niveau moyen indiqué n'atteint même pas A1).

On voit par exemple que c'est la langue pour laquelle ont été utilisés le moins de **qualificatifs** (39.9% contre 46.9% pour la moyenne de toutes les langues). Même si cela reste le champ lexical le plus représenté, ceci est peut-être lié à cette méconnaissance (dans la lignée de "je ne peux pas avoir d'avis sur quelque chose que je ne connais pas"), et est probablement également en relation avec la grande proportion de **références culturelles** utilisées (37.7%, la moyenne la plus élevée de toutes les langues). On pourrait donc penser qu'à défaut de pouvoir se situer par rapport à la langue de façon aussi évaluative que pour d'autres, les participants considèrent comme plus accessible le fait d'utiliser une référence culturelle (sans que cela figure dans le tableau, ceci se confirme d'ailleurs quand on sait que pour le portugais, 27.5% des concepts évoqués sont des noms de pays, de villes, de régions, de monuments, de traditions ou d'aliments, alors que la moyenne toutes langues confondues est de 15.8%).

Egalement, il est intéressant de voir que – pour le portugais comme pour d'autres langues que j'ai déjà traitées ci-dessus – l'aspect **oral** est représenté avec plus d'importance que l'aspect **écrit** (19.8% contre 4.8%). Nous aurons l'occasion de voir si un lien peut être fait avec le niveau de maîtrise d'ici quelques pages.

#### **3.5.2.4.2** *Caractéristiques transversales*

Le fait que certaines **régularités** se retrouvent dans ces analyses pousse avant cela à essayer de trouver ce qui peut en être à l'origine. Avant de prendre en compte certains facteurs tels que le niveau ou la langue d'enseignement évoqués ici ou là et qui font l'objet de la section suivante, il paraît en effet intéressant de conclure l'analyse des dictionnaires produits pour les différentes langues par quelques considérations transversales. On peut en effet après lecture de cette section déjà offrir plusieurs éléments de réponse à la première question de recherche ("**Quels sont les concepts associés par les enseignants de langues étrangères aux langues présentes dans l'enseignement public genevois?**")

Pour commencer, certaines de ces interprétations rejoignent celles déjà faites dans l'analyse du "top 10" de chaque langue:

Alors que dans cet examen des fréquences, la présence du mot "belle" dans pratiquement chaque liste des termes les plus cités renvoyait déjà l'idée d'une appréciation que transmettent les participants dans leurs productions, ceci devient saillant quand on voit **que 46% des termes sont attribués au champ lexical des qualificatifs** de la langue. Après analyse des catégories par langue, il apparaît que cette proportion est encore plus forte chez les langues étrangères "proches" des participants (allemand, anglais, suisse allemand), et seulement dans une moindre mesure pour la langue française (langue maternelle la plus citée et langue de scolarisation) et les autres langues étrangères, particulièrement les langues peu connues.

La forte proportion de noms de pays ou de villes emblématiques détectée dans cette analyse de fréquence est également confirmée quand on sait que les **références culturelles** dans leur ensemble (incluant donc également les noms d'aliments, de traditions, les monuments ou œuvres culturelles) constituent **le deuxième champ lexical le plus représenté** en moyenne, qui tend à soulever le lien fort entre une langue et les endroits où elle est parlée.

On constate par contre, à la lecture de cette analyse par catégories, que la proportion de ces termes fait en réalité partie d'un **délicat jeu d'équilibre entre les langues d'enseignement massif (allemand, anglais, français), c'est-à-dire les langues par lesquelles tous les élèves genevois sont concernés et les autres**. Il apparaît en effet que **pour ces langues-là, les références à l'enseignement scolaire sont nettement plus importantes que la moyenne, et que cette accessibilité des représentations liées à l'enseignement se fait au détriment du domaine socio-culturel** (systématiquement, pour ces trois langues, il y a une proportion plus forte de termes du champ de *l'enseignement scolaire*, et moins de termes du champ des *références culturelles*). Comme je l'ai déjà mentionné auparavant, il semble que **la vision de la langue véhiculée dans ces cas renforce l'idée d'un objet disciplinaire, systématique, et non pas d'un "objet langue" utilisé dans un cadre socio-géographique précis**. A l'exception de l'anglais, on voit d'ailleurs que les *caractéristiques linguistiques* vont de pair avec cette importance donnée à *l'enseignement scolaire* de la langue, qui semble donc dans l'enseignement est prise également par son côté systématique.

Nous avons d'ailleurs déjà évoqué dans ce chapitre l'importance d'une langue contextualisée et le lien non négligeable, représenté justement ici par ces références culturelles, entre les représentations d'une langue et celles du pays dans lequel celle-ci est parlé et de ses locuteurs. Cependant, l'analyse de ces champs lexicaux nous montre qu'il faut être prudent dans l'amalgame entre ce lien et la "contextualisation" de l'objet linguistique. En effet, si on observe l'importance du champ lexical des **contextes d'utilisation**, et même si on remarque que celui-ci ne prend jamais plus d'importance que les références culturelles, les tendances ne sont pas forcément parallèles. Alors que l'écart entre les deux scores n'est que de 2.3% pour l'anglais, il se monte à 21.2% pour le portugais, pour lequel les *références culturelles* sont nettement plus nombreuses que les *contextes* mentionnés! Nous verrons d'ailleurs que les différences de proportion entre ces deux champs en fonction des variables ne sont pas comparables non plus. Même si les deux éléments font en effet référence aux langues prise dans une forme "concrète" de réalisation, il semblerait donc qu'on peut distinguer dans cette concrétisation le **contexte interactionnel, direct, d'utilisation** et le **contexte plus large, socio-culturel**, lié à une langue. Si on veut rapprocher ces champs de ce qui avait été trouvé dans la première enquête, on pourrait dire que nous avons d'un côté la "langue-outil" qui s'emploie dans des cadres et à des fins précises, et de l'autre, la "langue-culture" représentative d'une identité socioculturelle donnée et plus importante dans les langues peu enseignées. Ainsi, alors que la dimension du *contexte d'utilisation* ne semble pas particulièrement influencée par le fait qu'une langue soit enseignée ou non, il n'en va pas de même pour les *références culturelles* qui perdent du terrain au profit de considérations plus "scolaires".

Un autre élément qui distingue les trois langues enseignées à grande échelle dans le canton des autres est la différence et la priorité attribué aux caractéristiques orales et écrites de *la Langue*. Alors que **dans la majorité des cas, le champ lexical de l'oral représente entre 11% et 18% de plus de termes produits que le champ de l'écrit** (on se rappellera que pour l'italien, on avait 20.7% de mots dans le domaine de *l'oral*, et uniquement 2% dans le domaine de *l'écrit!*), **la tendance s'atténue, voire s'inverse pour les langues les plus enseignées** (seulement 0.4% de différence pour l'allemand, 1% de plus pour *l'écrit* pour l'anglais et même 7.4% de plus pour le français!). Ces chiffres peuvent en

partie être expliqués par la similitude que j'avais trouvée entre les mots du champ lexical de l'écrit et celui de l'enseignement scolaire, mais peuvent aussi être le reflet d'un fait marquant, que nous avons déjà décelé dans ma précédente enquête sur *la Langue*, qui est que **l'enseignement des langues se fait en grande partie par le domaine de l'écrit**. Même si on pourrait évidemment ici soulever la proximité de ces deux champs (l'indice d'Ellegard était plutôt fort,  $r_n = 0.40$ ), et la présence de termes liés à la littérature dans les deux champs qui peut avoir un poids dans ces comparaisons, ils ne feraient que renforcer le constat que la place prise par l'écrit (sous sa forme fonctionnelle, ou par l'approche de textes) dans l'enseignement des langues dépasse celle prise par l'oral, pourtant prédominante dans la perception des langues en général. Ceci sonne comme un constat intéressant, mais soulève en réalité toute la problématique que nous avons pu évoquer précédemment sur la place de l'écrit dans l'enseignement des langues qui occupait déjà didacticiens et linguistes il y a plus d'un siècle (on se souviendra que c'était l'un des enjeux principaux du mouvement de la Réforme!). Ces constats semblent particulièrement intéressants pour deux aspects:

Tout d'abord, ils montrent encore une fois **l'utilité de ce travail de catégorisation** qui, malgré tous les biais que l'on peut lui reprocher, montre à la fois une prise en compte des productions individuelles des participants et une vision permettant de comparer des jeux de données conséquents et d'ainsi avoir une vision globale d'une langue ou d'une autre.

Ensuite, ils montrent que même si comme nous l'avons déjà soulevé dans l'analyse des dictionnaires, les représentations des différentes langues choisies pour cette enquête sont très diverses, il existe des **facteurs qui conduisent à une forme de convergence** des représentations (par exemple, le fait qu'une langue soit enseignée ou non).

Ces facteurs de variation inter-langues doivent cependant absolument également être considérés en fonction des parcours et des expériences qu'en ont les participants. Nous avons en effet, dès le premier chapitre, mis en avant ces différentes expériences à travers les parcours de construction du savoir disciplinaire, et souligné par la première enquête dans le chapitre 6 que ces variations peuvent avoir un impact sur les représentations que se font les enseignants de *la Langue*. Il est donc d'autant plus intéressant d'examiner si ces variables influent également sur les représentations *des langues*, celle qu'ils enseignent mais d'autres également.

## 3.6 Facteurs influençant le champ de représentation

### 3.6.1 Précisions méthodologiques

Dans cette section, il s'agit d'examiner les différents autres **facteurs qui peuvent conduire à des modifications dans les représentations** des participants. Rappelons à cet effet les questions qui ont guidé cette partie de la recherche:

- L'expérience dans l'enseignement d'une langue change-t-elle les concepts associés aux langues en général ou à la langue d'enseignement?
- La formation en linguistique des participants change-t-elle les concepts associés aux différentes langues en général ou à leur langue d'enseignement?
- Les participants maîtrisant fortement une langue associent-ils des concepts différents à cette langue?
- Le mode par lequel les participants ont acquis/appris une langue modifie-t-il les concepts qu'ils y associent?

Comme dans la première enquête, j'ai choisi de traiter ces questions en cherchant à comparer les dictionnaires de deux groupes par variable, en créant un groupe "**high**" et un groupe "**low**" pour chacun des facteurs de variation, le groupe "high" représentant systématiquement les participants tendant vers un savoir disciplinaire supérieur (ayant par exemple beaucoup d'expérience, une formation en linguistique plus importante, un niveau de maîtrise supérieur...). Comme dans la première enquête, le principe est de créer une **opposition maximale** entre les deux groupes de façon à créer le maximum de contraste possible.

Tout d'abord, il fallait donc établir un **critère quantitatif discriminant** permettant de créer cette opposition. Comme dans la première enquête, les valeurs correspondant à l'expérience dans l'enseignement, la formation en linguistique, le bagage linguistique etc. ont été quantifiées pour placer les participants sur un continuum permettant la création des deux groupes (voir page 170). Deux éléments distinguent cependant cette enquête de la précédente.

Premièrement, il me fallait également définir, pour chaque variable, si j'allais **examiner les productions des participants pour toutes les langues ou pour une langue en particulier**. En effet, même si, dans la première enquête, ces mêmes facteurs ont été traités de façon relativement simple étant donné qu'il était suffisant de travailler sur les concepts évoqués autour de *la Langue*, il fallait ici opérer une sélection relativement plus fine. Notamment, pour répondre à certaines des questions de recherche, il était question d'examiner spécifiquement les réponses concernant la langue d'enseignement (soit 1/7, voire 2/7 des productions des participants), mais ces données ce sont dans plusieurs cas avérées trop peu riches pour pouvoir être traitées de façon significative. En examinant les dictionnaires construits à partir de toutes les données produites par les différents groupes de participants, j'ai ainsi décidé d'écarter **tous les dictionnaires dont le total de termes était inférieur à 100**. Même si ceci signifie que quelques questions resteront ouvertes, il paraissait plus adéquat de ne pas baser d'éventuelles conclusions sur des données trop peu fournies. Même s'il aurait été envisageable de prolonger le délai de récolte de données afin d'assurer le nombre de réponses suffisantes, cela aurait trop retardé l'analyse des résultats et n'aurait pas garanti une participation plus grande (les différents cercles de contact ayant déjà été sollicités à plusieurs reprises dans ce cadre-là). Il est par contre important de garder ces "défauts" en mémoire pour une prochaine éventuelle enquête.

De plus, dans la première enquête il était intéressant d'avoir systématiquement deux groupes de taille comparable (afin notamment d'analyser la taille des dictionnaires et donc l'indice d'originalité). Ici, compte tenu du nombre de langues à examiner mais aussi de la taille restreinte des dictionnaires individuels (chaque participant n'évoquant que 3 concepts par langues), il m'a paru plus important – surtout dans le cas de variables catégorielles ou discrètes – de ne pas "scinder" les participants ayant indiqué une valeur extrême. Les groupes seront donc ici plusieurs fois de taille inégale, sauf dans le cas des variables continues où j'ai effectué une sélection par quartile (quartile supérieur/inférieur, ce qui permettait des dictionnaires suffisamment fournis)

Sans revenir en détail sur les méthodes de calcul des différentes variables qui sont déjà expliquées à propos de la précédente enquête (voir page 170), les éléments qui ont servi de base à cette analyse peuvent être synthétisés de la façon suivante:



### 3.6.1.1 Variable: *Expérience dans l'enseignement*

Il s'agissait pour cette variable de définir l'impact des différents facteurs d'expérience (langue d'enseignement ou non, années d'expérience, nombre de contextes et nombre de manuels éprouvés) sur les concepts évoqués par les participants en fonction de **toutes les langues** et en fonction de **leur langue d'enseignement**.

#### Partie 1: Années d'expérience

Groupe "High": 25 participants ayant le plus **d'années** d'expérience d'enseignement (25 ans et +)

Groupe "Low": 25 participants ayant le moins **d'années** d'expérience d'enseignement (5 ans et -)

Langues: Les productions des 25 participants sur **toutes les langues** de l'enquête seront prises en compte (maximum: 21 concepts cités par participant)

Les productions de ces deux groupes de participants sur **leur langue d'enseignement n'ont pas été analysées** (89 et 76 termes, soit trop peu pour une analyse significative).

#### Partie 2: Contextes d'enseignement

Groupe "High": 25 participants ayant enseigné dans le **plus de contextes** différents (8 et +)

Groupe "Low": 25 participants ayant enseigné dans le **moins de contextes** différents (4 et -)

Langues: Les productions des 25 participants sur toutes les langues de l'enquête seront prises en compte (maximum: 21 concepts cités par participant)

Les productions de ces deux groupes de participants sur **leur langue d'enseignement n'ont pas été analysées** (82 et 73 termes, soit trop peu pour une analyse significative).

#### Partie 3: Nombre de manuels éprouvés

Cette variable n'a malheureusement pas donné de résultats permettant une analyse en profondeur pour plusieurs raisons:

- Tout d'abord, la distribution des réponses concernant le nombre de manuels (tels que présentés dans les **données des participants**) montrait que les participants avaient en moyenne indiqué avoir utilisé beaucoup de manuels – 56% des réponses se situaient en effet dans les options "6 ou 7" ou "8 ou plus". La **distribution** était justement très asymétrique rendait la tâche de séparation des groupes – particulièrement pour définir les participants qui avaient utilisé "peu" de manuels – compliquée (il aurait fallu regrouper des participants ayant utilisé 2 ou 3 manuels avec ceux n'en ayant utilisé qu'un, et la distance entre les deux groupes était donc trop faible).
- De plus, l'analyse des productions concernant **toutes les langues** est celle parmi toutes les variables liées à l'expérience qui paraît la moins justifiée. En effet, même si l'usage de différents manuels offre a priori une vision différente de la langue qu'ils concernent, on ne peut raisonnablement pas s'attendre, par exemple, à ce qu'un enseignant d'anglais qui a travaillé avec plusieurs manuels (d'anglais, donc), change sa représentation de la langue espagnole ou italienne au fur et à mesure de ces contacts.<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> On peut à juste titre se poser la même question au sujet des contextes! Cependant, une personne qui enseigne dans différentes filières ou des structures d'enseignement particulières verra peut-être des élèves ayant également des langues diverses à leur cursus, ou aura des enseignants d'autres langues comme collègues. De la même façon, une personne qui a enseigné à des élèves de classe d'accueil, ou qui enseigne depuis longtemps à des élèves au profil différent, aura – du moins théoriquement – plus d'opportunités d'entrer en contact avec ces allophones et leur langue d'origine (on se souviendra par exemple du concept "élèves" évoqué parmi les mots les plus cités pour le portugais!).

- Finalement, il ne faut pas oublier que le nombre de manuels utilisés pendant une carrière montrait un lien non négligeable ( $\rho=0.436$ ,  $p<.0001$ ) avec les années d'expérience, et également avec le nombre de contextes d'enseignement ( $\rho=0.337$ ,  $p<.0001$ ). Il aurait donc été difficile d'examiner les dictionnaires, déjà peu riches, sans les interpréter au regard de ces deux variables-là.

L'analyse des attitudes, moins dépendantes d'une symétrie de données ou de leur richesse, nous permettra malgré tout d'examiner si ce facteur est pertinent dans l'évaluation de l'expérience.

#### Partie 4: Langues d'enseignement

Au-delà des différents facteurs d'expérience, il est également intéressant d'observer si le simple fait d'enseigner une langue ou non modifie la façon dont on la perçoit. J'ai donc pour cela décidé de regrouper les productions des "enseignants" (=se prononçant sur la langue qu'ils enseignent) et de les comparer aux productions des "non-enseignants" (=se prononçant sur une langue qu'ils n'enseignent pas).

Groupe "High": 106 Participants sur la/les langues qu'ils enseignent, toutes langues confondues.

Groupe "Low": 107 Participants sur les langues qu'ils n'enseignent pas.

#### **3.6.1.2 Variable: Formation en linguistique**

Groupe "High": 25 participants ayant les plus hauts scores dans l'addition du nombre indiqué de cours suivis en linguistique et de la proportion prise par la linguistique dans leur cursus (9 et +)

Groupe "Low": 25 participants ayant les plus bas scores dans ce même calcul (4 et -)

Langues: Les productions des 25 participants sur **toutes les langues** de l'enquête seront prises en compte (maximum: 21 concepts cités par participant).

Les productions de ces deux groupes de participants sur **leur langue d'enseignement n'ont pas été analysées** (92 et 86 termes, soit trop peu pour une analyse significative).

#### **3.6.1.3 Variable: Maîtrise de la langue**

##### Partie 1: Bagage linguistique

Groupe "High": 25 participants ayant le plus haut bagage linguistique (31 et +, c'est-à-dire ceux maîtrisant le plus de langues, voir page 172 pour le détail du calcul relatif)

Groupe "Low": 25 participants ayant le bagage linguistique le plus faible.

Langues: Les productions des 25 participants sur **toutes les langues de l'enquête** seront prises en compte. (maximum: 21 concepts cités par participant)

##### Partie 2: Maîtrise dans une langue N

Groupe "High": 226 données de participants ayant indiqué maîtriser la langue au niveau C2 (6.0)

Groupe "Low": 111 données de participants ayant indiqué ne jamais avoir eu un contact avec une langue. Les groupes seront donc de taille différente.

Langues: Les productions concerneront à chaque fois **un participant pour une langue donnée**, mais celles-ci ne seront pas traitées séparément (au moins 3 concepts cités par participant).

Partie 3: Langues Maternelles

Groupe "High": 117 données de participants se prononçant sur leur langue maternelle

Groupe "Low": 632 données de participants ne se prononçant pas sur leur langue maternelle.

Langues: Les productions concerneront à chaque fois **un participant pour une langue donnée**, mais celles-ci ne seront pas traitées séparément (au moins 3 concepts cités par participant).

**3.6.1.4 Variable: Mode d'apprentissage de la langue**

Groupe "High": 140 données de participants indiquant avoir appris la langue uniquement dans un contexte **explicite**

Groupe "Low": 238 données de participants indiquant avoir appris la langue uniquement dans un contexte **implicite**.

Langues: Les productions concerneront à chaque fois un participant pour une langue donnée, mais celles-ci ne seront pas traitées séparément. (il y a au moins 383 productions par groupe)

**3.6.2 Dictionnaires produits par les différents groupes**

Une fois ces groupes répartis et les dictionnaires constitués, on peut obtenir un **panorama** de ce qui se retrouve dans les différentes productions des groupes. Avant de nous intéresser aux différents champs lexicaux représentés dans ces productions (et surtout à ce qui peut influencer leur équilibre), il paraît intéressant de revenir un bref instant sur les dictionnaires mêmes, c'est-à-dire les collections de concepts en tant que tels, ainsi que sur les fréquences de production de ces derniers. On se rappellera avant d'observer ces fréquences que dans l'ensemble des termes produits par tous les participants, quelques concepts étaient particulièrement saillants. On peut facilement voir qu'ils le sont aussi dans la majorité des dictionnaires produits par les groupes.

Dans le tableau qui suit, ce sont donc les 10 termes les plus fréquemment cités (y compris les termes *ex aequo*) qui sont présentés. Pour faciliter la lecture, certains mots-clés correspondant aux termes les plus fréquemment cités sur l'ensemble des données (toutes langues confondues) seront marqués en couleur de la façon suivante:

Terme	Fréquence globale
belle	50
chantante	50
difficile	48
vacances	28
littérature	25
culture	20
utile	20

	Années d'enseignement				Nombre de contextes				Langue enseignée ou non (>*)				Formation en Linguistique			
	LOW (N=25)		HIGH (N=25)		LOW (N=25)		HIGH (N=25)		L. non ens. (N=107)		L. ens (N=106)		LOW (N=25)		HIGH (N=25)	
	# de termes: 493 dont distincts:319 ind. origin: 2.98		# de termes: 454 dont distincts: 323 ind. origin: 3.01		# de termes: 475 dont distincts: 328 ind. origin: 3.07		# de termes: 478 dont distincts: 335 ind. origin: 3.13		# de termes: 1637 dont distincts: 838 ind. origin: 7.83		# de termes: 363 dont distincts: 234 ind. origin: 2.18		# de termes: 480 dont distincts: 318 ind. origin: 2.97		# de termes: 469 dont distincts: 319 ind. origin: 2.98	
	terme	#	terme	#	terme	#	terme	#	terme	#	terme	#	terme	#	terme	#
1	difficile	15	chantante	15	chantante	12	difficile	11	chantante	49	difficile	15	difficile	14	difficile	14
2	belle	13	belle	10	culture	9	belle	9	difficile	43	belle	13	belle	13	belle	10
3	chantante	11	difficile	10	vacances	8	utile	9	belle	34	chantante	11	chantante	11	vacances	9
4	culture	9	vacances	8	belle	6	chantante	8	vacances	27	culture	8	vacances	9	petit prince	7
5	petit prince	7	incompréhensible	6	difficulté	6	soleil	6	littérature	18	petit prince	7	maternelle	7	chantante	6
6	littérature	6	sympa	6	dure	6	vacances	6	maternelle	17	littérature	6	chaleur	6	dure	6
7	riche	6	agréable	5	famille	6	brésil	5	soleil	17	riche	6	mélodieuse	6	facile	6
8	soleil	6	école	5	littérature	6	école	5	dure	16	soleil	6	culture	5	littérature	6
9	utile	6	voyage	5	beauté	5	moche	5	école	16	utile	6	facile	5	culture	5
10	famille	5	6 termes cités 4 fois		brésil	5	chanson	4	brésil	13	famille	5	littérature	5	école	5
	mélodieuse	5			difficile	5	riche	4	facile	13	mélodieuse	5	shakespeare	5	maternelle	5
					maternelle	5	voyage	4	mélodieuse	13					moche	5
															utile	5

	Bagage Linguistique				Niveaux indiqués (>*), y.c. Français				Langue Maternelle (>*), y.c. Français				Apprentissage Implicite / Explicite (>*)			
	LOW (N=25)		HIGH (N=25)		Jamais (N=111)		C2 (N=226)		Non-LM (N=632)		LM (N=117)		Uniq. Impl. (N=238)		Uniq. Expl.(N=140)	
	# de termes: 473 dont distincts: 322 ind. origin: 3.00		# de termes: 506 dont distincts: 370 ind. origin: 3.45		# de termes: 273 dont distincts: 192 ind. origin: 1.79		# de termes: 620 dont distincts: 378 ind. origin: 3.53		# de termes: 1684 dont distincts: 869 ind. origin: 8.12		# de termes: 316 dont distincts: 203 ind. origin: 1.89		# de termes: 641 dont distincts: 412 ind. origin: 3.85		# de termes: 383 dont distincts: 273 ind. origin: 2.55	
	terme	#	terme	#	terme	#	terme	#	terme	#	terme	#	terme	#	terme	#
1	chantante	18	difficile	11	chantante	12	belle	22	chantante	48	maternelle	19	chantante	15	belle	11
2	difficile	15	belle	9	difficile	11	littérature	19	belle	42	littérature	13	difficile	14	difficile	11
3	belle	10	chantante	9	brésil	9	maternelle	17	difficile	40	belle	8	vacances	13	chantante	9
4	littérature	9	vacances	9	incompréhensible	5	culture	12	vacances	28	difficile	8	maternelle	12	utile	7
5	utile	9	riche	7	chaleur	4	difficile	12	internationale	18	riche	8	belle	11	dure	6
6	facile	8	maternelle	6	dialecte	4	internationale	12	soleil	17	école	6	littérature	10	école	6
7	agréable	6	complexe	5	soleil	4	riche	12	utile	17	beauté	5	riche	8	culture	5
8	incompréhensible	6	culture	5	bacalhau	3	utile	9	culture	16	culture	4	soleil	8	shakespeare	5
9	internationale	6	littérature	5	belle	3	beauté	7	dure	16	mélodieuse	4	dialecte	7	travail	5
10	soleil	6	mélodieuse	5	désagréable	3	mélodieuse	7	facile	16	paris	4	suisse	7	voyage	5
					dure	3										
					fado	3										
					moche	3										

\* certains groupes sont de tailles asymétriques: les fréquences et données des dictionnaires ne sont pas comparables.

Termes surlignés: **belle**, **chantante**, **difficile**, **vacances**, **littérature**

Tableau 41: Concepts les plus fréquemment évoqués par les groupes de participants

A première vue, on pourrait penser que l'examen de ces fréquences n'apporte pas énormément. En effet, les 5 termes les plus cités par l'ensemble des participants semblent se retrouver de façon assez systématique dans ces sous-groupes, ce qui pourrait laisser penser que les facteurs sur lesquels ces groupes ont été répartis ne jouent en réalité pas un grand rôle par rapport aux termes produits dans une tâche d'association sur les différentes langues. Si on ne s'arrête pas à ce premier regard (qui montre cependant tout à fait la force avec laquelle reviennent certains concepts, notamment certains adjectifs, et ce de façon transversale) pour essayer de dégager malgré tout des points qui méritent d'être soulevés, on peut cependant voir plusieurs nuances:

Tout d'abord, on constate que l'adjectif "**belle**" est utilisé dans chacun de ces dictionnaires, et en très grande majorité dans les premiers termes les plus cités. Seules les personnes se prononçant sur une langue à laquelle ils n'ont jamais eu affaire lui préfèrent les qualificatifs "**chantante**" ou "**difficile**", peut-être moins personnellement engageants pour qui n'a eu qu'un contact minimal avec une langue. Ces deux adjectifs sont, là aussi en grande majorité dans le top 5 des termes.

Il n'y a que deux cas dans lesquels la caractéristique orale ("**chantante**") d'une langue n'est pas parmi les plus citées, plus précisément chez les participants ayant indiqué un niveau **C2** et chez ceux ayant indiqué se prononcer sur leur langue **maternelle** (rappelons-nous que parmi les 117 personnes qui se prononçaient sur leur langue maternelle, seuls 5 n'ont pas indiqué la maîtriser au niveau C2 – la présence de mêmes participants dans ces deux groupes est donc tout à fait probable). On voit en effet que pour ces participants, le concept "**littérature**" revient en deuxième position des termes les plus cités après "maternelle", qui est sans surprise le premier, alors que "chantante" ne figure pas dans la liste et que "mélodieuse" arrive plutôt au 10<sup>e</sup> rang. La présence du français en grande proportion parmi les langues maternelles (et maîtrisées) des participants peut être à l'origine de la présence très forte de ce concept (qui, rappelons-le, était le concept le plus cité pour cette langue). Quoi qu'il en soit qu'il s'agisse du français ou non, **l'absence plutôt marquée de termes liés à l'oral parmi les concepts cités pour une langue maîtrisée**, déjà évoquée dans l'analyse des dictionnaires par langue (voir pages 242 et 265) ne peut être négligée. Nous y reviendrons.

Comme si c'était un pendant à cela, le concept de "**littérature**", mentionné il y a quelques instants, n'est pas non plus représenté de façon uniforme. Hormis cette présence forte justement dans le dictionnaire des termes produits par les participants maîtrisant fortement une langue ou s'exprimant sur leur langue maternelle, il y a d'autres cas où c'est plutôt l'absence de ce terme qui surprend. Par exemple, alors que chez les personnes ayant globalement peu d'expérience dans l'enseignement (que ce soit en termes d'années d'enseignement, ou de nombre de contextes dans lesquels ces personnes ont enseigné), on peut voir que ce concept apparaît parmi les plus cités (même s'il est précédé dans les deux cas par celui de "culture"), alors qu'il disparaît complètement de la liste chez les personnes expérimentées. Ceci peut en effet surprendre lorsqu'on pense aux années d'enseignement, et de façon plus générale, au lien entre l'enseignement et l'écrit qui a déjà été évoqué à de nombreuses reprises ici, qui semblait reposer en partie sur la place prise par la littérature dans l'enseignement des langues étrangères. Si l'expérience ne semble pas rendre le concept de "littérature" important dans les représentations, c'est peut-être également parce que les enseignants novices sont précisément encore plus proches de leurs études universitaires qui, elles, lui font la part belle.

L'expérience enseignement semble cependant avoir une petite incidence sur la présence ou non du terme "**vacances**". Si on regarde en effet les mots produits par les personnes sur la langue qu'ils enseignent au regard de ceux produits sur des langues non enseignées, on voit que **l'idée des "vacances" ne se trouve que pour les langues que l'on n'enseigne pas**. Il apparaît donc que les

participants associent l'idée des vacances surtout aux langues avec lesquelles ils n'ont pas un contact quotidien de nature professionnelle, qui pourraient donc être des langues "de loisir" et non de travail. Nous verrons si ce facteur a un impact plus large sur ce type de contextualisation, mais cette petite différence mérite d'être relevée.

Elle le mérite particulièrement lorsqu'on remarque que ce même concept de "vacances" est complètement absent du top 10 des termes produits par les participants se prononçant sur une langue avec laquelle ils n'ont jamais eu contact, ainsi que ceux se prononçant sur une langue qu'ils maîtrisent au niveau C2. En effet, quelqu'un qui parle couramment une langue au niveau C2 aura peu de chances d'en cantonner l'usage au domaine du tourisme ou des "vacances" (mais le parlera plutôt dans le cadre privé, professionnel) – tout comme quelqu'un qui n'a jamais eu contact avec une langue a peu de chances de facilement se représenter son usage en voyage, faute de quoi il est probable qu'il aurait indiqué déjà avoir eu contact avec cette langue. Cette absence du mot "vacances" découle donc quelque part de faits "logiques", mais montre que cette distinction des dictionnaires et cette analyse des fréquences est intéressante. Nous verrons d'ailleurs avec une autre perspective que ces deux groupes de participants (ceux qui n'ont jamais eu de contact avec une langue d'un côté, et ceux qui la maîtrisent très bien de l'autre) se retrouvent sur plusieurs points.

Comme dans la première enquête sur *la Langue*, on remarque donc que les distinctions existent, bien qu'elles soient subtiles. Ceci se confirme aussi lorsqu'on examine les différents indices d'Ellegard, opposant cette fois non pas les langues ni les champs lexicaux, mais les dictionnaires produits par les différents groupes. Rappelons-le, l'indice d'Ellegard compare les contenus de deux dictionnaires distincts et divise le nom commun par la racine du produit des deux tailles des dictionnaires. Plus le résultat de ce calcul se rapproche de 1, plus les deux dictionnaires sont proches. Un indice d'Ellegard **petit** était donc plutôt bon signe pour l'opposition de deux groupes.

Indice d'Ellegard entre groupes	Enseignants	NonEnseignants	Années High	Années Low	Contextes High	Contextes Low	Form. LinX - High	Form. Linx - Low	Niveau High	Niveau Low	LM	NonLM	Bagage High	Bagage Low	Explicite	Implicite
Enseignants	1	<b>0.2</b>	0.3	0.3	0.3	0.3	0.4	0.3	0.7	<b>0.1</b>	0.4	0.4	0.4	0.3	0.4	0.3
NonEnseignants	<b>0.2</b>	1	0.5	0.6	0.6	0.6	0.5	0.5	0.5	0.5	0.4	<b>0.9</b>	0.6	0.6	0.5	0.6
Années High	0.3	0.5	1	<b>0.3</b>	0.4	0.3	0.4	0.4	0.4	0.3	0.4	0.5	0.5	0.4	0.4	0.5
Années Low	0.3	0.6	<b>0.3</b>	1	0.4	0.7	0.4	0.4	0.4	0.3	0.3	0.6	0.5	0.5	0.4	0.5
Contextes High	0.3	0.6	0.4	0.4	1	<b>0.2</b>	0.5	0.4	0.4	0.3	0.3	0.6	0.4	0.4	0.4	0.4
Contextes Low	0.3	0.6	0.3	0.7	<b>0.2</b>	1	0.4	0.4	0.4	0.3	0.3	0.6	0.4	0.5	0.3	0.5
Form. LinX - High	0.4	0.5	0.4	0.4	0.5	0.4	1	<b>0.3</b>	0.4	0.3	0.3	0.6	0.4	0.3	0.4	0.4
Form. Linx - Low	0.3	0.5	0.4	0.4	0.4	0.4	<b>0.3</b>	1	0.4	0.3	0.3	0.6	0.5	0.5	0.3	0.5
Niveau High	0.7	0.5	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	0.4	1	<b>0.1</b>	<b>0.7</b>	0.5	0.5	0.3	0.4	0.5
Niveau Low	<b>0.1</b>	0.5	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	<b>0.1</b>	1	<b>0.1</b>	0.5	0.3	0.4	0.2	0.2
LM	0.4	0.4	0.4	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	<b>0.7</b>	<b>0.1</b>	1	<b>0.2</b>	0.3	0.3	0.3	0.5
NonLM	0.4	<b>0.9</b>	0.5	0.6	0.6	0.6	0.6	0.6	0.5	0.5	<b>0.2</b>	1	0.6	0.5	0.5	0.6
Bagage High	0.4	0.6	0.5	0.5	0.4	0.4	0.4	0.5	0.5	0.3	0.3	0.6	1	<b>0.2</b>	0.3	0.5
Bagage Low	0.3	0.6	0.4	0.5	0.4	0.5	0.3	0.5	0.3	0.4	0.3	0.5	<b>0.2</b>	1	0.3	0.4
Explicite	0.4	0.5	0.4	0.4	0.4	0.3	0.4	0.3	0.4	0.2	0.3	0.5	0.3	0.3	1	<b>0.2</b>
Implicite	0.3	0.6	0.5	0.5	0.4	0.5	0.4	0.5	0.5	0.2	0.5	0.6	0.5	0.4	<b>0.2</b>	1

Tableau 42: Indices d'Ellegard entre les dictionnaires produits par les groupes. Arrière-plan:  $\leq 0.3$  ou  $\geq 0.5$

Le fait que les indices comparant les groupes "high" et "low" pour chacune des variables soient systématiquement parmi les **indices faibles** (inférieurs à 0.30, en vert dans le tableau) montre en effet que les dictionnaires de ces différentes paires de groupes sont distincts et valent donc la peine d'être examinés. Il est notamment intéressant de voir que l'indice d'Ellegard séparant les deux variables tenant à l'expérience d'enseignement sont relativement proches: ainsi, le dictionnaire produit par le groupe des enseignants exerçant depuis de nombreuses années est aussi distinct de celui produit par les enseignants plus novices ( $r_n=0.3$ ) que de celui des enseignants ayant exercé dans peu de contextes ( $r_n=0.3$  également), ce qui n'est pas sans nous rappeler le constat que les différentes variables propres à l'expérience ne sont pas totalement indépendantes les unes des autres (voir le profil des participants, page 233), et ce même si la corrélation entre les deux variables (*années d'enseignement* et *nombre de contextes*) n'était pas significative.

Par contre ce tableau nous montre aussi que **plusieurs facteurs sont relativement convergents**, i.e. tendent à produire des dictionnaires semblables, probablement en ce que ce sont les mêmes participants qui se retrouvent dans les différents groupes. On voit ainsi que le dictionnaire des "Niveaux High" (personnes ayant indiqué avoir le niveau C2 pour une langue donnée) est très proche ( $r_n=0.71$ ) de celui des locuteurs de "Langue Maternelle" (LM) – comme je l'ai spécifié plus haut, les personnes ont dans une très large majorité maîtriser leur langue maternelle au niveau C2 (pour l'anecdote, on peut même voir que le dictionnaire des "LM" est plus distinct de celui des "Niveau Low" que de celui des "Non LM" avec  $r_n=0.12$ !) De la même façon, les dictionnaires rassemblant la grande majorité des participants (ceux ne se prononçant pas sur leur langue maternelle, "Non LM" et ceux ne se prononçant pas sur la langue qu'ils enseignent, "Non Enseignants" sont également très proches ( $r_n=0.89$ !)

Enfin, il faut le souligner ici, **l'un des indices de similarité le plus faible est celui qui sépare le groupe des "Enseignants" (soit les participants qui se prononcent sur la langue qu'ils enseignent) et celui des "Niveau Low"**, c'est-à-dire les participants qui n'ont jamais eu de contact avec une langue. On voyait déjà que le fait d'enseigner ou non une langue semble avoir un impact sur les représentations par l'indice d'Ellegard faible entre les "Enseignants" et les "Non Enseignants" ( $r_n=0.17$ ), mais il paraît que cette différence s'accroît encore lorsqu'on distingue les personnes qui enseignent une langue (et pas uniquement qui la maîtrisent) et ceux qui n'y ont jamais eu affaire ( $r_n=0.11$ , soit le score le plus faible de tous ces rapports!). Plus que les simples distinctions de niveau, il semble donc que **la pratique même de l'enseignement pousse les gens à associer des concepts particuliers à une langue**. J'y reviendrai dans mon analyse de la variable "enseignement".

Même si on constate déjà plusieurs distinctions entre les différents groupes de participants dans l'examen des fréquences des termes, c'est par l'analyse des champs lexicaux que celles-ci prendront un réel sens, puisque cette méthode permet de réellement tenir compte des productions de chacun – y compris celles qui sont plus isolées – et d'en faire une interprétation globale en comparant plusieurs les productions complètes de groupes de participants.

Comme ce qui a été fait pour présenter les résultats des associations liées à *la Langue*, nous allons ici dans un premier temps les résultats produits par les différents groupes en fonction des variables que j'ai déterminées, puis de relever les observations transversales en guise de conclusion. Les résultats sont présentés et discutés de façon relativement détaillés en fonction de chacune de ces variables (expérience dans l'enseignement, formation en linguistique, maîtrise des langues, mode d'apprentissage/acquisition), mais un encadré reprenant la question de recherche permettra de dégager les premières conclusions pour chacune d'entre elles à la fin de chaque étape d'analyse.



### 3.6.3 Champs lexicaux: expérience dans l'enseignement

Le premier aspect que je nous allons examiner concerne l'importance de l'expérience dans l'enseignement. Nous allons donc observer en quoi les années d'expérience ou le nombre de contextes dans lesquels un enseignant a travaillé peuvent mener à des représentations différentes. Nous examinerons ensuite si le simple fait de se prononcer sur une langue que l'on enseigne ou non évoque des champs lexicaux distincts, en tentant également de contraster les productions d'enseignants avec les participants indiquant un "niveau faible". Les résultats de ces analyses devront cependant être pris avec précaution, puisqu'elles concernent les concepts évoqués **toutes langues confondues**, mais permettront ainsi de chercher si des tendances s'observent en fonction des variables.

#### 3.6.3.1 Années (Partie 1)

Le premier élément à analyser concerne les années d'enseignement. Les **25** participants ayant le plus d'années d'enseignement (moyenne=31.04 ans,  $\sigma=3.7$ ) ont donc produit un total de **454** termes, qui ont été comparés aux **493** termes composant le dictionnaire des **25** participants ayant le moins d'années d'expérience ( $\mu=2.76$  ans,  $\sigma=1.5$ ).

Variable "Années d'enseignement"	LOW		HIGH		Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Différence en nombre de termes	Différence en pourcentage
Mots dans la langue	128	26.0%	101	22.2%	-27	-3.7%
Qualificatif de la langue	233	47.3%	233	51.3%	0	4.1%
Caract. linguistiques	18	3.7%	21	4.6%	3	1.0%
Enseignement scolaire	80	16.2%	91	20.0%	11	3.8%
Contexte d'utilisation	74	15.0%	79	17.4%	5	2.4%
Références culturelles	161	32.7%	116	25.6%	-45	-7.1%
Oral	52	10.5%	81	17.8%	29	7.3%
Écrit	27	5.5%	43	9.5%	16	4.0%
Relationnel	71	14.4%	44	9.7%	-27	-4.7%
Incatégorisés	28	5.7%	26	5.7%	-2	0.0%

Tableau 43: Comparaison des champs lexicaux, toutes langues, facteur: années d'enseignement

On remarque – malgré le biais mentionné plus haut – plusieurs différences qui ne me semblent pas négligeables. Tout d'abord, on peut voir que les enseignants expérimentés en termes d'années ont une tendance à mentionner plus de termes liés à la **description** de la langue (*qualificatifs, caractéristiques linguistiques, enseignement scolaire*). Ceci peut surprendre lorsqu'on se souvient que la tendance des participants expérimentés à la première enquête était de – globalement – évoquer une représentation **moins liée à l'enseignement** et à l'aspect systématique de *la Langue*, mais de davantage mettre en avant le domaine de la contextualisation. L'interprétation de cette différence doit cependant se faire plus subtile. En effet, même si le fait que les **participants se prononcent sur différentes langues** pas forcément liées à leur expérience qui laisse en suspens la question de la pertinence de la variable des années d'enseignement, il ne faut pas oublier que **les langues ont (tout du moins pour une partie d'entre elles chez une majorité des participants) également été apprises** dans le cadre scolaire. Les références au vocabulaire de l'enseignement scolaire peuvent donc tout à fait venir non pas d'une référence faite par le participant à son cadre professionnel, mais aux souvenirs qu'il a de son apprentissage de telle ou telle langue. Comme l'ont

déjà montré plusieurs recherches mentionnées ici (notamment Muller 1998), l'apprentissage d'une langue a un impact non négligeable sur les représentations que l'on se fait de cette langue, et si cet apprentissage est fortement "scolarisé" au vu du participant, il n'est pas surprenant qu'une partie des associations qui émergent dans les tâches telles que celle que j'ai proposée fassent ressortir cet aspect qui n'est donc pas forcément lié à l'expérience professionnelle.

De plus, même si le recours au domaine descriptif des langues est renforcé chez les participants expérimentés, il serait complètement faux d'assumer que ce soit, comme on l'avait vu dans la première enquête, au détriment de l'importance d'une **vision contextualisée** de l'objet. En effet, on peut voir dans ces résultats-ci que les participants expérimentés ont, ici comme dans l'enquête précédente, mentionné globalement plus de termes liés aux champs lexicaux de **l'oral** (+7.3%), de **l'écrit** (+4%) et des **contextes d'utilisation** (+2.4%)!

On voit donc que l'expérience dans l'enseignement (en termes d'années) a plutôt tendance à susciter, chez les participants, une vision globalement plus large des différentes langues, à l'exception de deux domaines qui sont moins représentés: celui du **relationnel** et celui des **références culturelles**.

- D'un côté, il faut noter que le pourcentage de termes dans le champ lexical du **relationnel**, au-delà d'être différent parmi nos deux groupes de participants, est surtout remarquable chez les participants novices, qui citent 14.4% de termes dans ce domaine, soit une proportion 3.7% plus forte que pour la moyenne de tous les participants! Même si cet écart à la moyenne me semble difficile à expliquer au regard uniquement du nombre d'années d'expérience, il paraît que l'augmentation de l'expérience s'accompagne d'une importance moins forte donnée à ce domaine.
- De l'autre, la diminution des concepts liés aux **références culturelles** soulève la distinction évoquée plus haut dans le sens où ils ne peuvent pas être mis exactement au même niveau que les autres champs lexicaux marquant un lien entre la langue et le contexte dans lequel elle est parlée. On voit par exemple ici que ces références culturelles sont faites dans une mesure nettement plus forte (+7.1%) par les participants "novices". La tension opposant l'aspect "descriptif" de *la Langue* et son ancrage socio-culturel, suscitant des représentations parfois opposées, semble donc se maintenir.

### 3.6.3.2 Contextes (Partie 2)

Comme déjà expliqué, même si les années d'enseignement sont un facteur aisément quantifiable à prendre en compte pour déterminer l'expérience d'un enseignant, il semble pertinent de considérer également, dans l'expérience des participants, le nombre de **contextes** dans lesquels les enseignants ont exercé (prenant en compte les différents ordres d'enseignement, pays ou domaines dans lesquels la personne a exercé). Ne changeant pas la problématique mentionnée que le fait d'avoir enseigné dans plusieurs contextes n'offre pas forcément une chance énorme de voir évoluer les représentations d'un enseignant au sujet de plusieurs langues différentes, il est cependant important d'adresser la question afin de tenir compte de ce paramètre d'expérience et d'examiner son possible impact.

Cette analyse et les résultats correspondants – opposant les **475** termes produits par les **25** participants ayant enseigné dans le moins de contextes ( $\mu=2.5$  contextes,  $\sigma=0.7$ ) aux **478** concepts évoqués par les **25** participants ayant expérimenté le plus d'environnements d'enseignement différents ( $\mu=10.2$  contextes,  $\sigma=2.01$ ) permettent d'ailleurs d'enrichir ce qui a été dit jusqu'ici:

Variable "Nombre de contextes d'enseignement"	LOW		HIGH		Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Différence en nombre de termes	Différence en pourcentage
Mots dans la langue	146	30.7%	139	29.1%	-7	-1.7%
Qualificatif de la langue	202	42.5%	198	41.4%	-4	-1.1%
Caract. linguistiques	13	2.7%	19	4.0%	6	1.2%
Enseignement scolaire	78	16.4%	91	19.0%	13	2.6%
Contexte d'utilisation	82	17.3%	118	24.7%	36	7.4%
Références culturelles	148	31.2%	151	31.6%	3	0.4%
Oral	62	13.1%	48	10.0%	-14	-3.0%
Écrit	32	6.7%	35	7.3%	3	0.6%
Relationnel	74	15.6%	57	11.9%	-17	-3.7%
Incatégorisés	30	6.3%	39	8.2%	9	1.8%

Tableau 44: Comparaison des champs lexicaux, toutes langues, facteur: nombre de contextes

Plusieurs de ces données montrent des tendances similaires à ce que nous avons déjà pu constater:

On voit par exemple que chez ces enseignants-là aussi, les proportions de termes liés à ***l'enseignement scolaire*** et aux ***caractéristiques linguistiques*** augmentent chez les participants expérimentés (+2.6% et +1.2%), suggérant une vision des différentes langues comme des objets scolaires ou du moins des objets de description. Comme pour les participants indiquant de nombreuses années d'expérience, cette augmentation ne se fait cependant pas au détriment de la dimension contextualisée, puisque le champ des ***contextes d'utilisation*** augmente aussi sensiblement (+7.4%) chez les participants ayant enseigné dans de nombreux contextes.

La prépondérance donnée à ces deux facettes des langues semble cependant là aussi péjorer la place prise par les représentations liées au domaine du ***relationnel*** et donnent moins d'importance à cet aspect.

Ceci porterait donc à confirmer l'idée selon laquelle les participants expérimentés considèrent les différentes langues principalement selon ces deux aspects: *la Langue* comme objet de description d'une part, et comme objet utilisé dans des contextes d'une autre. Comme je le disais, ces résultats apportent cependant quelques nuances, qui vont également être importantes pour la suite de mes analyses.

Tout d'abord, on peut voir qu'au contraire des participants enseignant depuis de nombreuses années, ceux ayant enseigné dans de nombreux contextes n'ont pas forcément tendance à produire plus de ***qualificatifs de la langue*** (-1.1% par rapport aux participants novices); les participants ayant eu affaire à des publics très différents auraient ainsi moins tendance à vouloir se positionner au sujet des différentes langues, à donner leur avis sur ces objets plutôt qu'à les décrire.

On peut également remarquer que, alors que la différence était plutôt forte en fonction du nombre d'années d'expérience, le nombre de contextes ne semble pas avoir d'impact sur la place laissée aux ***références culturelles***; autant les participants ayant enseigné dans un seul contexte que ceux faisant preuve de beaucoup de mobilité évoquent globalement plus de concepts dans ce champ lexical que la moyenne, ce qui est intéressant.

Ce qui frappe cependant le plus est le **déséquilibre** que l'on constate ici (que j'ai déjà mentionné, et que l'on reverra encore...) entre les champs de *l'écrit* et de *l'oral*. En effet, alors que globalement, ces deux formes de communication montraient plutôt évoluer de façon assez parallèle entre les différents groupes de participants, les enseignants dans notre groupe "High" ici (=ceux ayant enseigné dans de nombreux contextes) semblent clairement faire **moins** référence à l'oral, alors que les allusions au champ lexical de l'écrit **augmentent**. En réalité, et nous aurons l'occasion d'y revenir, en ce qui concerne l'enseignement il semble que nous pourrions régulièrement dégager une forme de **convergence entre l'enseignement scolaire, qui serait lié au champ lexical de l'écrit, par opposition à l'oral**. L'enseignement serait donc d'un côté rattaché à la forme écrite de *la Langue* autant qu'il l'est aux *caractéristiques linguistiques* et aux *qualificatifs* pour son volet descriptif.. Nous ne nous retrouvons donc pas dans une situation aussi clairement "bipolaire" que dans la première enquête, mais il me semble que nous pouvons ici dégager des traits de représentation plus complexes.

### 3.6.3.3 Langue d'enseignement (Partie 3)

Encore une fois, les résultats et interprétations présentées ici doivent être entendues sans oublier qu'elles concernent des données qu'il paraît difficile de lier de façon univoque à la variable en question, puisqu'elles concernaient les productions des participants sur différentes langues et non pas uniquement leur langue d'enseignement. Il est donc d'autant plus important de vérifier si, en dehors toute question d'expérience, le fait même d'enseigner une langue a une forme d'impact en soi.

J'ai donc examiné d'un côté les productions des participants se prononçant sur leur **langue d'enseignement**, et de l'autre celles (beaucoup plus nombreuses!!) des participants évoquant des concepts à partir de langues qu'ils n'enseignent pas. Pour des questions de lisibilité, dans ces analyses, le groupe auquel je référerai comme étant celui des "enseignants" sera donc celui relatif aux enseignants se prononçant sur leur langue d'enseignement, (sans signifier que les autres n'enseignent pas!). On voit que plusieurs aspects convergent avec ce qui vient d'être mentionné:

Variable "Langue enseignée" (asymétrique)	Langue non ens. (N=107, 1637 concepts)		Langue ens. (N=106, 363 concepts)		Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Différence en nombre de termes	Différence en pourcentage
Mots dans la langue	384	23.5%	137	37.7%	-247	14.3%
Qualificatif de la langue	756	46.2%	181	49.9%	-575	3.7%
Caract. linguistiques	75	4.6%	18	5.0%	-57	0.4%
Enseignement scolaire	273	16.7%	100	27.5%	-173	10.9%
Contexte d'utilisation	262	16.0%	83	22.9%	-179	6.9%
Références culturelles	502	30.7%	93	25.6%	-409	-5.0%
Oral	257	15.7%	28	7.7%	-229	-8.0%
Écrit	105	6.4%	33	9.1%	-72	2.7%
Relationnel	183	11.2%	31	8.5%	-152	-2.6%
Incatégorisés	115	7.0%	21	5.8%	-94	-1.2%

Tableau 45: Comparaison des champs lexicaux, facteur: langue enseignée ou non

On remarque rapidement que plusieurs champs sont particulièrement représentés lorsqu'un enseignant se prononce sur sa langue d'enseignement.

Tout d'abord, le champ qui montre la plus grande différence est celui des **mots dans la langue**, qui sont nettement plus fréquemment produits par les participants se prononçant sur leur langue d'enseignement (37.7% contre 23.5%, la moyenne tous participants et toutes langues confondues se situant à 26.1%! ). Ceci peut à première vue paraître étrange, surtout compte tenu de l'interprétation faite auparavant mettant en avant la facilité de représenter une langue par des mots "prototypiques".

Comme nous l'avions constaté, ces derniers avaient cependant été souvent catégorisés le champ du *relationnel* (l'indice d'Ellegard entre ces deux catégories était parmi le plus haut,  $r_n=0.31$ ). Or, on peut remarquer ici que ce haut score des **mots dans la langue** n'est pas couplé au champ du *relationnel* qui, comme dans les deux analyses précédentes liées à l'expérience dans l'enseignement, a plutôt tendance à prendre **moins de place chez les enseignants expérimentés**. Il paraît donc que les **mots dans la langue** cités ne sont probablement *pas* – ou pas uniquement – ceux qui sont liés aux interactions sociales, mais constituent malgré tout une part importante de l'image mentale que se font les enseignants de leur langue d'enseignement. Au-delà d'une certaine "facilité d'accès" de ces mots "prototypiques", on pourrait plutôt imaginer dans ce cas qu'encore une fois, les enseignants font un **usage plus fréquent** de la langue en question, qu'ils **l'emploient quotidiennement**, et que par conséquent la vision qu'ils en ont est liée à cet emploi (qui se fait dans la langue cible), ce qui nous renvoie ici aussi à l'idée que le contact individuel qu'on a avec un objet de représentation peut bel et bien forger cette représentation que l'on s'en fait.

Le champ le plus représenté dans les deux groupes reste cependant celui des **qualificatifs de la langue**. Les enseignants ont cependant tendance à en produire légèrement plus (3% de plus que la moyenne), ce qui tend à montrer que le **fait d'enseigner une langue amène à avoir une position plus claire face à celle-ci**. On voit aussi assez nettement que le champ de **l'enseignement scolaire des langues** est nettement plus représenté chez les participants se prononçant sur leur langue d'enseignement, et que la catégorie des *caractéristiques linguistiques* est elle aussi légèrement plus fortement présente chez les enseignants. Ceci nous pousse, comme nous l'avons vu dans les deux analyses précédentes (facteurs d'expérience), à penser que ces participants enseignant une langue ont plus facilement tendance à percevoir l'aspect **descriptif** de celle-ci.

Ceci ne signifie cependant pas que les **contextes d'utilisation** ne jouent pas un rôle; on voit en effet que ce champ lexical est également plus représenté chez les participants se prononçant sur leur langue d'enseignement que chez ceux se prononçant sur une autre langue. Le contact avec l'enseignement d'une langue modifie donc apparemment la représentation sur ces deux dimensions.

Une autre similitude avec les résultats déjà examinés se trouve du côté du champ des **références culturelles**, qui est dans ce cas-ci aussi **moins représenté** chez les enseignants que dans le groupe des "non-enseignants". La distinction à faire entre la contextualisation d'un côté et les références culturelles de l'autre revient donc ici aussi, et nous rappelle que le lien (pourtant souvent fortement évoqué) entre une langue et le pays dans lequel elle est parlée ne paraît pas aussi fort lorsqu'on s'adresse à des personnes ayant un fort contact avec l'objet linguistique, qui sont peut-être moins sensibles à des formes de stéréotypisation dans ce domaine-là.

Finalement, un autre aspect me semble important à relever ici aussi, parce qu'il se retrouve dans plusieurs résultats, et a déjà été discuté il y a quelques lignes; il s'agit du lien relativement asymétrique entre **l'écrit** et **l'oral**. Même si on peut en effet voir que les deux champs lexicaux sont assez représentatifs de formes d'utilisation contextualisée de *la Langue* (et se retrouvent dans certains cas opposés à une vision très systématique et descriptive), ils ne sont pas à traiter sur le

même plan. En effet, alors que dans les résultats globaux, on avait pu constater que le champ de l'oral était beaucoup plus important que celui de l'écrit (14.3% de tous les termes produits contre 6.9%), on peut voir que cette tendance s'inverse dans quelques cas. J'avais par exemple déjà remarqué que pour les "langues d'enseignement massif", c'est-à-dire l'allemand, l'anglais et le français, l'écart entre ces deux champs était beaucoup plus faible voire inversé (i.e. le champ de l'écrit étant parfois plus représenté que celui de l'oral). On peut voir que de façon plus générale, ceci s'applique également lorsqu'un enseignant se prononce sur sa langue d'enseignement plutôt que sur une langue qu'il n'enseigne pas (l'oral occupe dans ce cas 8% de termes en moins, et l'écrit 2.7% en plus!). Même si ceci est peut-être dû à la forte proportion des participants enseignant justement l'allemand ou l'anglais, ou encore au fait qu'une proportion forte des enseignants (87%!) enseigne au post-obligatoire et a donc plus de chances d'avoir des aspects littéraires à son curriculum d'enseignement, le **lien entre l'ancrage d'une langue dans un cadre d'enseignement scolaire et la proportion de mots dédiés à la dimension écrite de cette langue** reste remarquable.

Encore une fois, on pourrait cependant reprocher à ces résultats de se baser sur des données hétérogènes puisque concernant différentes langues. En effet, comme nous l'avons vu, en fonction de leur nature (langue d'enseignement massif ou non, langue à forte connotation orale ou non), les différents champs lexicaux évoqués pour les différentes langues montrent beaucoup de variation, peut-être même plus qu'en fonction des données et parcours personnels des participants. De plus, on pourrait facilement faire remarquer que compte tenu des langues qui sont enseignées (70.7% des participants enseignant l'anglais, et 33% l'allemand), ce soient surtout les traits liés à ces dernières qui ressortent ici.

Dès lors, et afin de chercher à être plus juste dans les interprétations, j'ai décidé de mener deux analyses beaucoup plus ciblées sur une langue précise, opposant les participants qui l'enseignent d'un côté, et ceux qui ne l'enseignent pas de l'autre, ce qui élimine en partie cette hétérogénéité. On peut malgré cela voir qu'autant pour l'allemand que pour l'anglais – les deux langues que permettant le mieux cette analyse) les principaux traits que nous avons relevés jusqu'ici se retrouvent.

Enseignants d'allemand ou non	Langue non ens (N=72)		Langue ens. (N=35)		Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Différence en nb de termes	Différence en pourcentage
Mots dans la langue	39	20.4%	24	24.2%	-15	3.8%
Qualificatif de la langue	90	47.1%	50	50.5%	-40	3.4%
Caract. linguistiques	21	11.0%	10	10.1%	-11	-0.9%
Enseignement scolaire	71	37.2%	38	38.4%	-33	1.2%
Contexte d'utilisation	31	16.2%	17	17.2%	-14	0.9%
Références culturelles	40	20.9%	21	21.2%	-19	0.3%
Oral	17	8.9%	5	5.1%	-12	-3.9%
Écrit	11	5.8%	10	10.1%	-1	4.3%
Relationnel	14	7.3%	3	3.0%	-11	-4.3%
Incatégorisés	15	7.9%	8	8.1%	-7	0.2%

Tableau 46: Comparaison des champs lexicaux pour l'allemand, facteur: langue enseignée ou non

Enseignants d'anglais ou non	Langue non ens. (N=32)		Langue ens. (N=75)		Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Différence en nombre de termes	Différence en pourcentage
Mots dans la langue	50	56.2%	93	44.5%	43	-11.7%
Qualificatif de la langue	38	42.7%	108	51.7%	70	9.0%
Caract. linguistiques	3	3.4%	6	2.9%	3	-0.5%
Enseignement scolaire	17	19.1%	50	23.9%	33	4.8%
Contexte d'utilisation	21	23.6%	52	24.9%	31	1.3%
Références culturelles	23	25.8%	57	27.3%	34	1.4%
Oral	9	10.1%	14	6.7%	5	-3.4%
Écrit	6	6.7%	20	9.6%	14	2.8%
Relationnel	13	14.6%	24	11.5%	11	-3.1%
Incatégorisés	10	11.2%	9	4.3%	-1	-6.9%

Tableau 47: Comparaison des champs lexicaux pour l'anglais, facteur: langue enseignée ou non

Même si parmi ces différences, seules quelques-unes sont réellement fortes (représentant par exemples plus de 5% de différence entre les enseignants ou non), les constats suivants confirment ce qui a été dit plus haut:

Tout d'abord, on voit que dans les deux cas (pour les deux langues extraites), les participants enseignant la langue expriment systématiquement plus de termes liés aux **qualificatifs de la langue** et à **l'enseignement scolaire des langues**. Cette augmentation va également de pair avec une **diminution** des termes tirés du champ lexical de **l'oral**, et une **augmentation** de celui lié à **l'écrit**. Le lien qui avait été évoqué plus haut entre le domaine scolaire et l'écrit, lien qui s'oppose à une vision focalisée sur des caractéristiques orales de *la Langue*, semble donc bel et bien avéré.

De façon surprenante, on peut cependant constater que les enseignants ont tendance à évoquer légèrement moins de termes liés aux **caractéristiques linguistiques** de la langue qu'ils enseignent. A l'inverse, ils ont tendance à évoquer relativement plus de concepts liés aux **références culturelles**, de pair cette fois avec les **contextes d'utilisation**, aussi plus fortement représentés. Nous verrons à la fin de cette section (voir page 305) que la langue sur laquelle on se prononce joue effectivement un rôle dans ces données, mais il est intéressant de constater certaines tendances malgré tout.

Ce qui retient cependant l'attention est la différence de proportion de **mots dans la langue**, qui soulève plusieurs questions. Même si pour l'allemand, la tendance observée au préalable (les participants citent considérablement plus de termes dans la langue étrangère qu'ils enseignent que dans les autres) se vérifie (3.8% de plus), la tendance s'inverse fortement pour l'anglais (-11.7%). Ce résultat peut peut-être s'expliquer par le statut particulier de l'anglais dans cet échantillon (c'est la langue pour laquelle le niveau moyen de maîtrise indiqué est le plus élevé, et c'est également celle qui est enseignée par le plus grand nombre de participants dans l'échantillon), ou sa présence de façon générale dans l'environnement européen, mais quoi qu'il en soit ce chiffre interpelle et ouvre des questions qu'il serait tout à fait intéressant de développer mais qui abordent des thématiques probablement trop larges pour ce travail.

### 3.6.3.4 Enseignants vs niveau "low" (aucun contact avec la langue)

Avant de conclure cette section sur l'éventuel impact de l'expérience d'enseignement sur les représentations d'une ou *des langues*, il est intéressant de revenir sur un point que nous avons déjà



soulevé en comparant les différents groupes de participants formés pour ces analyses (voir page 279). En effet, même si les distinctions faites en fonction des variables apparaissent systématiquement comme étant relativement significatives (de par le fait que les dictionnaires produits par ces groupes étaient bel et bien distincts, ce qui se traduisait par des indices d'Ellegard plutôt faibles), la discrimination la plus haute qu'on pouvait observer ne s'articulait pas autour d'une seule variable mais opposait **les enseignants** aux participants ayant indiqué ne **jamais avoir eu de contact avec une langue** (niveau = 0).

Il est dès lors intéressant de voir si entre ces deux groupes (les participants se prononçant sur leur langue d'enseignement d'un côté (N=106, 363 concepts), et les participants indiquant un niveau faible de l'autre (N=111, 273 concepts)<sup>73</sup>) peut révéler certains aspects.

Enseignants ou participants n'ayant jamais eu contact avec la langue (asymétrique)	Niveau "Low"		Enseignants		Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Différence en nbe de termes	Différence en pourcentage
Mots dans la langue	60	22.0%	137	37.7%	77	15.8%
Qualificatif de la langue	150	54.9%	181	49.9%	31	-5.1%
Caract. linguistiques	11	4.0%	18	5.0%	7	0.9%
Enseignement scolaire	32	11.7%	100	27.5%	68	15.8%
Contexte d'utilisation	41	15.0%	83	22.9%	42	7.8%
Références culturelles	85	31.1%	93	25.6%	8	-5.5%
Oral	60	22.0%	28	7.7%	-32	-14.3%
Écrit	11	4.0%	33	9.1%	22	5.1%
Relationnel	25	9.2%	31	8.5%	6	-0.6%
Incatégorisés	11	4.0%	21	5.8%	10	1.8%

Tableau 48: Comparaison des champs lexicaux, toutes langues, facteur: enseignants et personnes n'ayant jamais eu de contact avec la langue

Ces résultats, touchant à deux variables distinctes mais mettant malgré tout en avant les productions de participants aux expériences différentes, montrent à nouveau des éléments qui ne nous sont pas nouveaux:

- Ici aussi, on voit que les participants se prononçant sur leur langue d'enseignement donnent comparativement beaucoup plus d'importance aux champs lexicaux de **l'enseignement scolaire** (+15.8%) de pair avec celui de **l'écrit** (+5.1%) et au détriment de **l'oral** (-14.3%). La forme de symétrie (ou justement, d'asymétrie) déjà observée plus haut se retrouve donc ici.
- Comme également déjà relevé, ces participants ont également tendance à produire nettement plus de **mots dans la langue** (+15.8%), signes de l'immersion ou de l'emploi plus fréquent qu'ils font de la langue en question.
- Le champ des **contextes d'utilisation** est également plus fortement représenté dans le groupe des "enseignants", ce qui rejoint les analyses déjà effectuées; le fait que les **références culturelles** soient par contre moins souvent évoquées témoigne par contre de ce que ce lien direct entre une langue et son ancrage socio-culturel est moins important quand on a une meilleure connaissance de la langue en question.

<sup>73</sup> On se souviendra qu'un participant enseignant une langue a indiqué ne jamais avoir eu de contact avec cette dernière; ce dernier est donc dans les deux groupes mentionnés ici.

- Le cas de la catégorie des **qualificatifs de la langue** est quant à lui intéressant. En effet, on pourrait au premier regard penser que les enseignants ont moins tendance à se référer à des qualificatifs pour évoquer une langue que les personnes n'ayant jamais eu de contact avec cette langue, ce qui se traduit par la différence de proportion prise par ce champ lexical dans le total des concepts évoqués (5.1% de moins dans le groupe des "enseignants"). Or, si on regarde bien, ces deux groupes évoquent plus de qualificatifs que la moyenne (le pourcentage, tous participants et toutes langues confondues, était de 46.9%, or ici nous sommes à 49.9% et 54.9%). On peut donc voir que d'un côté, un participant se prononçant sur sa langue d'enseignement aura tendance à plus prendre position que d'autres, mais que d'un autre côté, quelqu'un qui n'a jamais eu de contact avec une langue en a aussi une idée très précise, voire même *plus* précise. Cette représentation est peut-être stéréotypée, mais elle est bel et bien présente, et pourrait témoigner d'un positionnement marqué d'un côté très fortement par des représentations *de référence* avant un contact avec la langue, et d'*usage* ensuite. Nous reviendrons sur cette distinction dans le chapitre 8.

### 3.6.3.5 Conclusion

Ces résultats nous permettent malgré tout d'offrir une réponse à la première question de recherche:

L'expérience dans l'enseignement d'une langue change-t-elle les concepts associés aux langues en général?

Oui, et le type d'expérience semble amener différentes variations dans les représentations, même si ces dernières restent relativement légères. En effet, dans plusieurs cas, le choix de la langue sur laquelle on se prononce semble avoir plus d'impact que l'expérience d'enseignement en tant que telle. On note cependant que les enseignants expérimentés semblent avoir une représentation quelque peu différente de celles de leurs collègues à travers les aspects suivants:

...Globalement, le contact avec l'enseignement des langues semble donner plus d'importance à ce domaine dans les représentations des participants. Autant chez les personnes ayant beaucoup d'années d'expérience que chez celles ayant enseigné dans plusieurs contextes, le champ lexical de **l'enseignement scolaire** est plus fort que chez les groupes de participants "moins expérimentés".

.... L'importance de l'enseignement chez les personnes expérimentées est cependant nuancée lorsqu'on constate que dans tous les cas, soit pour chacune des variables observées, le champ lexical des **contextes d'utilisation** est également plus important chez les enseignants expérimentés que chez leurs collègues "novices". Il apparaît donc que, comme cela avait été le cas dans la première enquête autour de *La Langue*, l'expérience dans l'enseignement apporte une forme de richesse à la représentation, qui dépeint autant les langues comme des objets disciplinaires, descriptibles, que comme des outils contextualisés.

Cette richesse s'observe particulièrement chez les enseignants enseignant depuis de nombreuses **années**, qui augmentent autant leur vision descriptive des langues (que l'on observe dans une augmentation des champs lexicaux des *qualificatifs* et des *caractéristiques linguistiques*) que l'importance qu'ils accordent aux modes de communication (*oral* et *écrit*).

Cette tendance ne se retrouve cependant pas chez les participants ayant exercé dans de nombreux contextes. Ces derniers semblent accorder une place plus grande au domaine de **l'écrit** qu'à celui de **l'oral**, même si la principale différence réside dans la vision plus **contextualisée** des langues de l'échantillon.

### L'expérience dans l'enseignement d'une langue change-t-elle les concepts associés à cette langue?

Même si l'influence détaillée des différents facteurs d'expérience sur les concepts évoqués à propos d'une langue n'a pas pu être vérifiée, on se rend compte en observant les dictionnaires produits au sujet d'une langue que l'on enseigne ou non que **le simple fait d'enseigner une langue ou non induit des différences dans la façon dont on se la représente.**

Comme pour les facteurs d'expérience, on remarque que les personnes se prononçant sur une langue qu'ils enseignent ont tendance à produire plus de termes liés à **l'enseignement scolaire des langues** que lorsqu'ils évoquent une langue qu'ils n'enseignent pas. Si on se souvient par exemple que le terme "vacances" ne revenait dans le top 10 que chez les personnes ne se prononçant pas sur leur langue d'enseignement, on peut en revanche dire que dans le groupe des "enseignants", le domaine principal qui est influencé par l'expérience est celui de la **disciplinarisation** de l'objet, son ancrage scolaire et la nécessité de le *décrire*.

On se rend cependant compte que, autant lorsqu'on traite cette question toutes langues confondues que lorsqu'on examine les réponses spécifiques à l'allemand ou à l'anglais, cette importance donnée à l'enseignement va de pair avec une **diminution des concepts tirés du champ lexical de l'oral et une augmentation de ceux caractérisant les langues écrites**. Il apparaît donc que le jeu des "vases communicants" entre l'écrit et l'enseignement d'un côté et l'oral de l'autre, que nous avons déjà soulevé en examinant les dictionnaires produits au sujet des différentes langues, soit révélateur d'une vision parfois dichotomique des objets linguistiques, qui n'est pas sans nous rappeler ici encore les quelques débats historiques que j'ai mentionnés dans le chapitre 5.

De façon intéressante, il apparaît cependant que l'évocation de *l'enseignement* d'une langue ne soit pas forcément liée à des *caractéristiques linguistiques*, mais plutôt à une forme de description plus générale de l'objet linguistique, que l'on observe notamment par les *qualificatifs*. L'augmentation non négligeable de la proportion de mots de cette catégorie chez les personnes se prononçant sur leur langue d'enseignement laisse d'ailleurs suggérer un impact assez important sur les *attitudes* également, que nous examinerons dans la deuxième partie de ces analyses.

### 3.6.4 Champs lexicaux: formation en linguistique

Comme nous l'avons déjà vu dans la première enquête et comme nous venons de le lire, l'expérience dans l'enseignement semble donc apporter des nuances – pas forcément univoques mais intéressantes - aux représentations que se font les enseignants de leur objet disciplinaire. Or, on se rappellera aussi que l'expérience professionnelle que l'on peut se faire d'une langue n'est pas la seule dimension qui constitue les connaissances disciplinaires d'un enseignant. Le second des facteurs que qui sera ainsi analysé est celui de la **formation en linguistique**. Pour rappel, dans l'examen des associations liées à *la Langue*, nous avons pu constater qu'au contraire des autres participants ayant des savoirs disciplinaires élevés (ceux qui maîtrisaient plus de langues, avaient plus d'expériences d'enseignement notamment), la formation en linguistique avait des effets quelque peu distincts. Alors que dans la majorité des cas, des connaissances "élevées" allaient souvent de pair avec une vision de la langue plus contextualisée, tendant moins vers la *systématisation* et la *description scolaire*, les participants de la première enquête ayant suivi plus de cours de linguistique dans leur cursus (et/ou ayant indiqué que ces cours représentaient une proportion plus importante de leurs études, puisque les deux facteurs sont additionnés dans mon calcul) ont eu plutôt tendance à favoriser ces aspects de la *Langue*.

Malheureusement, les données ne permettant pas de se focaliser sur les différences de représentation de la **langue enseignée**, même si c'est surtout celle-ci qui fait l'objet des cours de linguistique que suivent les futurs enseignants, nous empêchent de faire une lecture très précise du rôle possible de cette variable, on peut s'intéresser à l'éventuelle influence de l'ampleur de cette formation sur la vision des langues *en général*.

Dans le cas présent, toutes langues confondues, la comparaison entre les **480** mots produits par les 25 participants ayant indiqué le moins de formation en linguistique et les **469** mots produits par les 25 participants les "plus formés" ne mène pas à des différences particulièrement nettes :

Variable "Formation en Linguistique"	LOW		HIGH		Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Différence en nombre de termes	Différence en pourcentage
Mots dans la langue	111	23.1%	116	24.7%	5	1.6%
Qualificatif de la langue	206	42.9%	235	50.1%	29	7.2%
Caract. linguistiques	14	2.9%	17	3.6%	3	0.7%
Enseignement scolaire	72	15.0%	107	22.8%	35	7.8%
Contexte d'utilisation	84	17.5%	88	18.8%	4	1.3%
Références culturelles	184	38.3%	104	22.2%	-80	-16.2%
Oral	73	15.2%	66	14.1%	-7	-1.1%
Ecrit	34	7.1%	27	5.8%	-7	-1.3%
Relationnel	47	9.8%	44	9.4%	-3	-0.4%
Incatégorisés	25	5.2%	32	6.8%	7	1.6%

Tableau 49: Comparaison des champs lexicaux, toutes langues, facteur: formation en linguistique

On peut en effet remarquer que même si le champ des *caractéristiques linguistiques* est très légèrement plus représenté chez les participants ayant une forte formation en linguistique que chez leurs collègues (+0.7%), l'augmentation se trouve surtout du côté des **qualificatifs de la langue** (+7.2%) et de **l'enseignement scolaire** (+7.8%). La rupture très claire que l'on avait pu voir entre les participants formés en linguistique et les autres dans la première enquête (marquée par une très nette différence dans les champs *structure et norme* et *linguistique scientifique*) est donc quelque peu remise en question puisqu'on aurait pu attendre une augmentation très nette du champ des **caractéristiques linguistiques** alors que celui-ci n'est pas particulièrement fourni (même le groupe "High" est en réalité au-dessous de la moyenne de tous les participants sur ce point).

Il apparaît donc assez clairement que, alors que les représentations des enseignants plus formés en linguistique au sujet de *la Langue* montraient cette importance de l'aspect formel, cette dimension s'atténue lorsqu'ils évoquent différentes langues, et ce même si le volet "descriptif" lié aux deux champs lexicaux (*enseignement* et *qualificatifs*) restent apparemment marqués par cette formation. Il se pourrait bien que le fait d'évoquer non pas un concept abstrait mais une réalisation "tangibile" de ce dernier évoque chez les participants une image quelque peu différente, toujours objet d'analyse, mais moins liée à une structure, ce qui souligne à nouveau la distinction entre *la Langue* et *les langues* au niveau représentatif, et suggère aussi que la formation en linguistique traite bien de l'objet *Langue* (abstrait) puisque les représentations de ce dernier en sont davantage modifiées que celles des *langues* concrètes.

On pourrait ainsi penser que les différentes *langues* sont jugées par les participants formés en linguistique comme se rapprochant davantage de leur utilisation plutôt que de leur structure, ce qui pourrait être corroboré quand on regarde la légère augmentation de termes dans le champ des **contextes d'utilisation** (+1.3%). Ceci serait cependant précipité. Les champs de *l'oral* et de *l'écrit* sont par exemple légèrement moins représentés chez les participants du groupe "High" (-1.1% et -1.3%), et surtout, le champ lexical des **références culturelles** perd une place très importante chez ces participants (-16.2. Ce qui ressort donc est, même si elle est plus nuancé qu'en ce qui concerne *la Langue*, l'importance donnée au côté **descriptif** des langues comme **objets d'analyse (et d'enseignement)**, qui se fait globalement au détriment d'une vision culturellement connotée et contextualisée, même si ici l'aspect "utile" d'une langue n'est pas négligé.

### 3.6.4.1 Conclusion

La formation en linguistique des participants change-t-elle les concepts associés aux différentes langues en général?

Oui, mais de façon moins nette que dans la première enquête. Chez les participants indiquant plus de formation en linguistique, les aspects concernant les langues en soi, son utilité, sa description et son enseignement prennent le pas sur l'emploi de ces dernières (*oral, écrit*), et surtout sur les références socio-culturelles liées aux langues. Il semble donc que, pour faire suite à la première enquête, la vision des différentes langues des participants ayant une forte formation en linguistique est légèrement plus proche de la "contextualisation" que lorsqu'il s'agissait de se prononcer sur *la Langue* en général, mais que les langues ne sont malgré tout prises principalement par une perspective descriptive et analytique.

La seconde sous-question ("La formation en linguistique des participants change-t-elle les concepts associés aux différentes langues en général?") ne peut malheureusement pas être abordée faute de données suffisantes, puisque les 25 participants formant les deux groupes "high" et "low" n'ont pas produit suffisamment de termes pour effectuer une analyse pertinente.

### 3.6.5 Champs lexicaux: maîtrise fonctionnelle de la langue

On peut donc voir que certains traits biographiques semblent avoir plus ou moins d'impact sur les représentations que l'on peut se faire de l'une ou l'autre des langues qui nous entourent. Cependant, jusqu'ici, les deux sections traitées concernaient des domaines dans lesquels le rapport aux langues est plutôt professionnel, où on en fait un objet d'analyse et de transmission. Cependant, comme déjà évoqué, ceci ne représente qu'une facette des expériences personnelles qu'un enseignant peut avoir eu avec l'une ou l'autre des langues. En dehors de la formation en linguistique, et de l'expérience, nous avons dans le premier chapitre en effet également mentionné au la **compétence fonctionnelle** comme une autre de ces composantes, que d'autres appellent la "maîtrise" d'une langue, qui est d'ailleurs récurrente dans les attentes des employeurs. Sans revenir ici sur le débat de ce qui constitue cette maîtrise d'une langue, il me semble intéressant d'analyser en quoi le niveau de maîtrise fonctionnelle peut influencer les représentations que se font les enseignants des différentes langues constituant le contexte dans lequel ils travaillent.

Dans ma précédente enquête au sujet de *la Langue*, l'évaluation de cette variable avait montré sa complexité puisqu'il a fallu trouver une façon de quantifier l'ensemble des compétences dans différentes langues des participants. L'élaboration de la notion de **bagage linguistique** (voir page 173) a offert une première solution qui sera reprise ici. L'approche pour cette deuxième enquête est cependant plus simple et plus compliquée à la fois: plus simple d'abord, parce que se basant sur des langues spécifiques, les participants ont pu indiquer leur niveau dans une langue donnée, niveau qui

a pu être repris tel quel pour ainsi examiner l'impact du niveau de maîtrise fonctionnelle d'un participant sur sa représentation de la langue en question; plus compliqué ensuite, parce que cette facilité d'accès ouvre d'autres questions qu'il est intéressant d'investiguer, comme par exemple la possible influence du niveau dans une langue sur les représentations d'une autre ou encore l'opposition entre langue maternelle ou non, qui ont considérablement augmenté le champ des analyses. Certains de ces questionnements ont bien entendu du être laissés de côté.

### 3.6.5.1 *Bagage linguistique*

Commençons d'abord avec cette variable que nous connaissons déjà: celle du *Bagage Linguistique*. Pour rappel, cette mesure que j'ai adoptée pour ma première enquête permet de quantifier (d'une certaine façon, puisque ce sont des données auto-proclamées par les participants) les compétences globales des participants dans plusieurs langues, en tenant compte à la fois du nombre de langues que ce participants indique parler et du niveau dans lequel il se situe pour chacune d'elles.

La première observation que l'on peut faire avec ce *bagage* est celle d'un possible impact transversal: Les participants ayant un plus fort bagage linguistique évoquent-ils en général des concepts différents de leurs collègues ayant un bagage plus faible? J'ai donc pu ici, isoler les productions des **25** participants ayant le bagage linguistique le plus élevé (maximum= 57, moyenne= 40.8,  $\sigma=5.3$ , **506** concepts produits) de celles des **25** participants ayant le bagage le plus faible (minimum = 16, moyenne= 20.8,  $\sigma=2.1$ , **473** concepts produits<sup>74</sup>). Encore une fois, ces résultats sont relativement hétérogènes puisque les concepts évoqués le sont pour plusieurs langues différentes, mais ils montrent l'éventuel impact d'une compétence multilingue sur **les représentations des langues**.

Variable "Bagage Linguistique"	LOW		HIGH		Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Différence en nombre de termes	Différence en pourcentage
Mots dans la langue	132	27.9%	141	27.9%	9	0.0%
Qualificatif de la langue	220	46.5%	236	46.6%	16	0.1%
Caract. linguistiques	23	4.9%	24	4.7%	1	-0.1%
Enseignement scolaire	92	19.5%	90	17.8%	-2	-1.7%
Contexte d'utilisation	52	11.0%	90	17.8%	38	6.8%
Références culturelles	141	29.8%	137	27.1%	-4	-2.7%
Oral	70	14.8%	60	11.9%	-10	-2.9%
Ecrit	35	7.4%	31	6.1%	-4	-1.3%
Relationnel	58	12.3%	55	10.9%	-3	-1.4%
Incatégorisés	35	7.4%	56	11.1%	21	3.7%
Total de concepts	473		506		+33	

Tableau 50: Comparaison des champs lexicaux, toutes langues, facteur: bagage linguistique

Le premier constat (qui ne se voit que dans ces résultats-ci) est que les participants ayant un bagage linguistique élevé ont produit, au total, un **nombre supérieur de concepts** par rapport aux personnes qui ont un bagage linguistique faible, et même par rapport aux autres groupes de 25 participants. Exactement comme on l'avait remarqué dans la première enquête au sujet de *la Langue*, il semblerait que ces participants-là ont légèrement plus de facilité à éliciter leurs représentations que d'autres, ou que ces dernières sont plus riches.

<sup>74</sup>Ceci nous montre qu'aucun des participants n'est purement monolingue, ce qui est plutôt bon signe en ce qui concerne les compétences fonctionnelles des enseignants, ou tout du moins de ceux représentés ici.



Comme on peut cependant le voir, le reste des différences est relativement faible, puisque les différences se situent pour une grande partie au-dessous d'1.5%. Seul le champ des **contextes d'utilisation** ressort du lot, puisqu'il est très largement plus représenté chez les participants ayant un bagage linguistique élevé (+6.8%) que chez leurs collègues du groupe "Low". Comme on l'avait déjà constaté dans la première enquête, les langues semblent être plus facilement perçues par les premiers comme un objet employé dans diverses situations. On voit également qu'ils ont produit sensiblement plus de termes **incatégorisés**, qui pourraient peut-être être le reflet des différentes expériences individuelles que les participants ont eues avec ces langues et qui les mènent à énoncer des termes n'ayant qu'une pertinence personnelle.

Cette importance donnée aux contextes d'utilisation ne se retrouve cependant pas dans les différentes facettes de cette contextualisation, que ce soit dans les modes d'utilisation (*écrit/oral*) ou par les *références culturelles*. En fait, on notera facilement la **diminution, faible mais transversale**, de tous les autres champs lexicaux. Il semble donc que la richesse de cette représentation de *la Langue* ne peut pas s'appliquer aux différentes langues, et que le bagage d'un enseignant ne change pas énormément sa vision de chacune des langues, même s'il en aura davantage à dire.

### 3.6.5.2 Niveaux de maîtrise fonctionnelle

Cette enquête-ci offrait cependant, comme déjà mentionné, une occasion de se pencher de façon plus détaillée sur la notion de "maîtrise" et de ne pas considérer que la compétence plurilingues des participants mais de réellement séparer les différentes langues et d'examiner dans quelle mesure le niveau de compétence fonctionnelle pouvait influencer l'image que les uns et les autres ont d'une langue précise.

Si on se rappelle les indices d'Ellegard (voir page 279), le niveau était en effet l'un des facteurs discriminants les plus forts ( $r_n=0.12$ ). Cette variable indiquait ainsi mener à beaucoup de différence entre les deux groupes de participants opposés (ceux indiquant une forte maîtrise d'un côté, ceux indiquant un niveau faible de l'autre), ce qui laisserait penser que l'impact du niveau peut être considérable sur les champs lexicaux évoqués également. On voit en effet que plusieurs différences non négligeables surviennent entre les personnes maîtrisant fortement une langue et les personnes ayant indiqué ne jamais avoir eu de contact avec cette langue:

Variable "Niveau de maîtrise" (français compris, asymétrique)	Jamais eu contact (N=111, 273 concepts)		C2 (N=226, 606 concepts)		Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Différence en nombre de termes	Différence en pourcentage
Mots dans la langue	60	22.0%	132	21.3%	72	-0.7%
Qualificatif de la langue	150	54.9%	314	50.6%	164	-4.3%
Caract. linguistiques	11	4.0%	24	3.9%	13	-0.2%
Enseignement scolaire	32	11.7%	153	24.7%	121	13.0%
Contexte d'utilisation	41	15.0%	120	19.4%	79	4.3%
Références culturelles	85	31.1%	156	25.2%	71	-6.0%
Oral	60	22.0%	61	9.8%	1	-12.1%
Écrit	11	4.0%	77	12.4%	66	8.4%
Relationnel	25	9.2%	55	8.9%	30	-0.3%
Incatégorisés	11	4.0%	42	6.8%	31	2.7%

Tableau 51: Comparaison des champs lexicaux, facteur: niveau de maîtrise fonctionnelle



On voit par exemple que le champ de l'**enseignement scolaire** est très nettement plus représenté chez les personnes maîtrisant fortement une langue que chez les personnes n'ayant jamais eu de contact avec celle-ci. Ceci peut paraître trivial puisque, renvoyant à l'expérience des participants, il est probable pour que **parmi les enseignants maîtrisant bien une langue, plusieurs en aient justement fait l'objet de leur enseignement**. Deux éléments nous ont déjà pointés vers cette direction: Dans un premier temps, nous avons déjà pu voir un **lien fort dans les données biographiques** des participants (voir page 235). De plus, si on s'attarde sur les **indices d'Ellegard** (voir page 279), on voit que les concepts évoqués par les participants de ces deux groupes (ceux indiquant un niveau C2 et ceux se prononçant sur la langue qu'ils enseignent) est parmi les plus élevés ( $r_n=0.71$ ); les deux dictionnaires produits par ces deux groupes étant si similaires, on peut facilement penser qu'une bonne partie des participants se retrouve dans les deux groupes. A l'autre bout du spectre ici, il est également probable que **ceux qui n'ont pas eu de contact avec une langue** ont de grandes chances de **n'avoir jamais appris cette langue dans un cadre scolaire**; on se souviendra à cet effet les contextes d'apprentissage indiqués par les participants en fonction de leur niveau de maîtrise, qui montraient que les participants débutants considéraient en très grande majorité avoir acquis leurs connaissances dans un contexte **implicite**. En tous les cas, il reste intéressant de voir que ce champ lexical est chez les participants au niveau élevé est plus fortement représenté.

Ces résultats viennent d'ailleurs également confirmer un autre élément intéressant, et qui se retrouve de façon flagrante, touchant au rapport entre les champs de **l'écrit** et de **l'oral**. En effet, alors que **les participants ayant indiqué un niveau plus faible donnent beaucoup d'importance au champ de l'oral (22%**, tandis que la moyenne tous participants et toutes langues confondues est de 14.3%), cette proportion se réduit drastiquement chez les participants maîtrisant fortement la langue (9.8%, soit 12.1% de moins!). En revanche, le **nombre de concepts liés à l'écrit suit le chemin inverse, augmentant de 8.4% d'un groupe à l'autre**. Encore une fois, ceci pourrait indiquer un lien entre le monde de l'enseignement et la composante écrite de *la Langue*, mais pourrait également témoigner d'un accès au monde de l'écrit se faisant plus tardivement dans l'apprentissage d'une langue, et échappant donc aux locuteurs débutants. En tous les cas, ceci rappelle ce qui avait été vu dans l'analyse des différents dictionnaires de façon brute, qui montrait très peu de termes liés à l'oral produits par les participants au niveau C2 (voir page 276), et même les dictionnaires par langues (voir page 242) qui montraient déjà pour l'anglais et le français – les deux langues les mieux maîtrisées de l'échantillon – une absence totale de termes liés à l'oral dans les concepts les plus fréquemment cités.

On remarque également une diminution assez nette (-6.0%) du champ des **références culturelles**, moins évoquées par les participants indiquant un niveau C2, qui pourrait souligner une réelle *appropriation* de la langue, qui est faite *siennes* et n'est plus seulement liée à un endroit, une culture ou un pays précis.

Deux autres éléments méritent également le coup d'œil:

Comme nous l'avons déjà remarqué lorsque nous avons comparé d'un côté les productions des enseignants sur leur langue d'enseignement et de l'autre celles des personnes ayant indiqué un niveau très faible dans une langue (voir page 287), les deux groupes examinés ici, autant les personnes ayant un niveau très faible que celles ayant un niveau élevé, ont tendance à produire **plus de qualificatifs de la langue** que dans la moyenne toutes langues et tous participants confondus (celle-ci se situant à 46.9%, nous sommes ici à 54.9% et 50.6%). Ce n'est donc pas tant la différence entre les personnes maîtrisant beaucoup une langue qui frappe, mais le fait qu'autant les participants sans aucune maîtrise fonctionnelle que ceux qui déclarent un niveau C2 évoquent

beaucoup de qualificatifs. Encore une fois, ceci pourrait symboliser les deux "sources" menant à une perspective évaluative forte (d'un côté une dimension stéréotypée qui se retrouverait chez les débutants, de l'autre un fruit de l'appropriation mentionnée que l'on observerait chez les locuteurs avancés), mais ceci reste au stade d'hypothèse. Nous y reviendrons dans quelques lignes.

Ceci pourrait encore une fois venir du fait que plusieurs participants enseignant une langue ont **également** un niveau élevé dans celle-ci. Il serait cependant précipité de se baser sur cela et de dire que "tous les participants indiquant un niveau C2 enseignent cette langue" et d'arrêter là l'investigation. On peut par exemple constater que les deux groupes de cette section produisent en moyenne **moins** de termes liés aux **caractéristiques linguistiques** (4.0% et 3.9%, contre 4.7% en moyenne pour toutes les productions), alors que nous avons observé que les enseignants avaient – eux – tendance à accorder plus d'importance à ce champ lexical dans les concepts évoqués (5.0%) que les participants se prononçant sur une langue qu'ils n'enseignent pas. L'analogie entre "personne au niveau C2" et "enseignant" a donc ses limites, et ce chiffre montre que même s'il y a des tendances parallèles, notamment au niveau de l'écrit ou des qualificatifs, le fait de maîtriser une langue se distingue du fait de l'enseigner dans la proportion de termes liés aux *caractéristiques linguistiques*.

Cette différence tient ceci dit peut-être encore une fois plus aux langues qu'aux participants, puisque, parmi les langues enseignées, l'allemand (qui suscitait près de 10% de termes de cette catégorie, tous participants confondus!) figure en bonne place avec l'anglais... et que le français n'est pas en reste! En effet, cette langue figure en grande majorité parmi celles maîtrisées au niveau C2 (moyenne: 5.96 sur 6). Il est donc pertinent, si ce n'est important, de reconduire cette analyse du "niveau de maîtrise fonctionnelle" en excluant cette langue. Cela étant, si on enlève le français des résultats obtenus (et qu'on ne considère donc que les productions des participants maîtrisant bien une langue mais autre que le français, les comparant aux productions des participants indiquant un niveau inférieur à A1) on voit que la grande majorité des éléments se retrouvent:

Variable "Niveau de maîtrise" (sans Français! Asymétrique)	Jamais eu contact (N=111, 273 concepts)		C2 (N=123, 349 concepts)		Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Différence en nombre de termes	Différence en pourcentage
Mots dans la langue	60	22.0%	122	35.0%	62	13.0%
Qualificatif de la langue	150	54.9%	186	53.3%	36	-1.6%
Caract. linguistiques	11	4.0%	10	2.9%	-1	-1.2%
Enseignement scolaire	32	11.7%	80	22.9%	48	11.2%
Contexte d'utilisation	41	15.0%	82	23.5%	41	8.5%
Références culturelles	85	31.1%	84	24.1%	-1	-7.1%
Oral	60	22.0%	29	8.3%	-31	-13.7%
Écrit	11	4.0%	27	7.7%	16	3.7%
Relationnel	25	9.2%	30	8.6%	5	-0.6%
Incatégorisés	11	4.0%	25	7.2%	14	3.1%

Tableau 52: Comparaison des champs lexicaux, sans français, facteur: niveau de maîtrise fonctionnelle

On retrouve par exemple l'augmentation des termes liés à ***l'enseignement scolaire***, l'augmentation du champ lexical de *l'écrit* et la diminution de celle de *l'oral*, la constante présence du champ des ***qualificatifs de la langue*** (à plus forte raison) et même celui des ***caractéristiques linguistiques*** qui

est toujours plus faible que pour la moyenne toutes langues et tous participants confondus. Pareillement, le champ des *références culturelles*, lui, diminue (-7.1%).

La seule différence notable – et partiellement explicable – tient dans l'augmentation très forte du nombre de *mots dans la langue*. Or, comme je l'ai expliqué dans la façon de constituer les catégories (voir page 252), les mots français ne pouvaient pas être considérés comme des *mots dans la langue*, puisque l'entier du questionnaire se déroulait – en principe – en français. Pour cette langue, le nombre de *mots dans la langue* était donc égal à 0. On voit d'ailleurs, une fois les résultats liés au français retirés, que la proportion de *mots dans la langue* augmente considérablement (se montant à 35% chez les personnes de niveau C2) – ce qui rappelle une fois encore ici la similitude entre les personnes ayant un fort niveau de maîtrise et celles enseignant une langue (les personnes se prononçant sur leur langue d'enseignement avaient en effet produit 37.7% de concepts de ce champ lexical, contre une moyenne toutes langues et tous participants confondus de 26.1%).

Il est intéressant de constater – ici à nouveau – que cette catégorie est en réalité plus fortement représentés autant chez les participants débutants que chez les participants maîtrisant très fortement la langue, qui pourraient ici aussi soulever la dichotomie entre une forte stéréotypisation ("si je ne connais pas, je répète ce que j'en entends le plus souvent") et une forte expérience personnelle ("j'ai un vécu et des souvenirs"), qui pourraient toutes deux être pertinentes ici. Ce ne sont cependant ici que des hypothèses, qu'il faudrait vérifier en creusant davantage ces deux points. La complexité de ce qui se cache réellement derrière une maîtrise fonctionnelle de la langue (notamment l'impact des parcours d'apprentissages, tel qu'évoqués dans le premier chapitre) et le sens même des mots évoqués aideraient certainement dans cette recherche.

### 3.6.5.3 Langue maternelle

L'un des points précisément déjà évoqués dans cette section et qui peut aider à affiner l'analyse du niveau de langue est l'examen de la langue maternelle des participants, ou tout du moins ce que ces derniers évoquent au sujet de leur langue maternelle. En effet, sans vouloir ici reprendre la discussion du premier chapitre, les locuteurs natifs ont une position particulière dans la profession enseignante, même si leurs compétences en langue maternelle sont souvent en premier lieu fonctionnelles, et pas forcément liées à des connaissances déclaratives. Nous avons d'ailleurs vu (et le reprendrons d'ici quelques paragraphes) que les personnes de langue maternelle ont en grande majorité indiqué avoir acquis cette langue dans un contexte uniquement implicite. Si on regarde ainsi les concepts évoqués par les participants au sujet de leur langue maternelle d'un côté (N=102, **316** concepts produits), les comparant à ceux évoqués au sujet de langues non déclarées comme telles (N=107, **1684** concepts produits), on peut voir que plusieurs aspects peuvent être comparés à ce que nous avons déjà vu.

Variable "langue maternelle" (français compris, asymétrique)	NON LM		LM		Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Différence en nombre de termes	Différence en pourcentage
Mots dans la langue	473	28.1%	48	15.2%	-425	-12.9%
Qualificatif de la langue	780	46.3%	157	49.7%	-623	3.4%
Caract. linguistiques	76	4.5%	17	5.4%	-59	0.9%
Enseignement scolaire	294	17.5%	79	25.0%	-215	7.5%
Contexte d'utilisation	296	17.6%	49	15.5%	-247	-2.1%
Références culturelles	512	30.4%	83	26.3%	-429	-4.1%
Oral	252	15.0%	33	10.4%	-219	-4.5%
Écrit	88	5.2%	50	15.8%	-38	10.6%
Relationnel	186	11.0%	28	8.9%	-158	-2.2%
Incatégorisés	118	7.0%	18	5.7%	-100	-1.3%

Tableau 53: Comparaison des champs lexicaux, toutes langues, facteur: langue maternelle ou non

Pour les raisons que j'évoque plus haut, et parce que le français était la langue maternelle d'une grande partie des participants (72%), il est cependant à nouveau important de ne pas considérer uniquement les résultats de l'ensemble des participants se prononçant sur leur langue maternelle - forcément orientés vers le français - mais d'également effectuer l'analyse sans tenir compte des locuteurs natifs de français. Le nombre d'autres productions sur les langues maternelles étant relativement faible (118 termes produits), et ces résultats se basant sur des langues différentes, il faudra néanmoins les considérer avec précaution:

Variable "langue maternelle" (sans Français! Asymétrique)	NON LM (N=107, 1608 concepts)		LM (N=41, 118 concepts)		Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Différence en nombre de termes	Différence en pourcentage
Mots dans la langue	465	28.9%	43	36.4%	-422	7.5%
Qualificatif de la langue	750	46.6%	61	51.7%	-689	5.1%
Caract. linguistiques	74	4.6%	6	5.1%	-68	0.5%
Enseignement scolaire	274	17.0%	24	20.3%	-250	3.3%
Contexte d'utilisation	287	17.8%	21	17.8%	-266	-0.0%
Références culturelles	494	30.7%	27	22.9%	-467	-7.8%
Oral	238	14.8%	15	12.7%	-223	-2.1%
Écrit	75	4.7%	11	9.3%	-64	4.7%
Relationnel	175	10.9%	13	11.0%	-162	0.1%
Incatégorisés	108	6.7%	9	7.6%	-99	0.9%

Tableau 54: Comparaison des champs lexicaux, sans français, facteur: langue maternelle ou non

Tout d'abord, on peut voir que, comme nous avons pu le voir autant chez les enseignants ayant plusieurs années d'expérience que chez les personnes maîtrisant fortement une langue, le nombre de concepts évoqués dans les champs des *qualificatifs* et dans celui des *mots dans la langue* augmente selon que les participants se prononcent sur leur langue maternelle ou non. Les champs de *l'enseignement scolaire* et de *l'écrit*, eux aussi, sont plus fortement cités, au détriment (si l'on ne considère que ces trois) de celui de *l'oral*. Pareillement, les participants se prononçant sur leur

langue maternelle évoquent considérablement moins de termes faisant des **références culturelles** explicites, ce qui peut témoigner ici aussi du fait que la langue est comprise comme *sienne* et non seulement comme appartenant à un contexte culturel ou géographique précis.

Cependant, à l'inverse des participants indiquant "simplement" de très bonnes compétences fonctionnelles, les participants de **langue maternelle** n'ont pas évoqué plus de termes liés aux **contextes d'utilisation**, ce qui est intéressant si on considère que c'est le seul versant des "connaissances disciplinaires" évoqué jusqu'ici qui montre un résultat de la sorte. Ceci pourrait tout à fait être le fruit d'un certain hasard de répartition des participants, mais peut aussi souligner le fait que même si on observe des tendances récurrentes dans ces facteurs de variation (vers une considération de la langue plus personnelle, mais aussi plus proche d'un sujet d'enseignement à utiliser dans des contextes précis), chacun des aspects observés est particulier.

#### 3.6.5.4 Conclusion

Les participants maîtrisant fortement une langue associent-ils des concepts différents à cette langue?

Oui, même s'il faut garder à l'esprit que dans le monde de l'enseignement ces facteurs de maîtrise semblent ne pas pouvoir être complètement détachés des autres variables. Les personnes maîtrisant fortement une langue (niveau C2) ont ainsi dans l'ensemble tendance à citer relativement plus de termes tirés du champ lexical de **l'enseignement scolaire des langues** tout comme - suivant l'analogie que nous avons déjà discutée - de celui de **l'écrit**. Le champ lexical de **l'oral**, quant à lui, est plus faiblement représenté. Ceci peut tenir au fait que les personnes débutantes n'ont pas tout de suite un accès à l'écrit alors que pour les participants plus expérimentés, le contact avec l'enseignement scolaire et par conséquent avec le monde de l'écrit, voire de la littérature, est plus fort. Le **lien entre niveau de maîtrise et enseignement** n'est pas à négliger et est lié également à une présence forte de langues enseignées au sein des langues "maîtrisées", déjà évoquée dans les données biographiques des participants et confirmée par les résultats ici.

De façon surprenante, autant en ce qui concerne les **qualificatifs de la langue que les mots dans la langue**, les personnes indiquant un niveau très élevé tout comme celles indiquant un niveau très faible dans la langue sur laquelle ils se prononcent montrent une proportion de concepts plus élevée que la moyenne toutes productions confondues dans ces catégories. Ceci pourrait reposer d'un côté sur une vision "facile" et stéréotypée de la langue qu'en auraient les débutants, et de l'autre sur un contact approfondi et soutenu menant tous deux à des positionnements forts et à une *appropriation* que l'on retrouve aussi par la proportion plus basse chez les personnes ayant une forte maîtrise fonctionnelle du champ des *références culturelles*.

Le champ des **contextes d'utilisation** est globalement aussi plus fortement représenté chez les participants maîtrisant fortement une langue, à l'exception du groupe de participants se prononçant sur leur **langue maternelle**, chez qui cette tendance ne se vérifie pas. Ces derniers montrent cependant des productions relativement proches des autres participants maîtrisant une langue.

En revanche, il apparaît que la taille du **bagage linguistique** n'influe que très peu sur les représentations des différentes langues. Chez les participants maîtrisant beaucoup de langues et/ou à des niveaux plus élevés, la conception *des langues* paraît en effet légèrement plus centrées sur les **contextes d'utilisation** (qui sont plus fortement représentés) et les dictionnaires sont relativement plus fournis, mais les autres variations dans les champs lexicaux évoqués sont faibles. Ceci tient probablement au fait que les participants se prononcent ici sur différentes langues qui véhiculent déjà en soi plusieurs images distinctes.

### 3.6.6 Champs lexicaux: mode d'apprentissage/acquisition

#### 3.6.6.1 Acquisition implicite / apprentissage explicite

Même si nous venons donc de voir que le niveau de maîtrise d'une langue joue un rôle, qui se rapproche de la dimension enseignée d'une langue, il reste un petit point qu'il paraît important à éclaircir: celui du mode d'apprentissage / acquisition de la langue. En effet, comme déjà mentionné dans le premier chapitre, on ne saurait considérer qu'une personne ayant acquis une langue – par exemple sa langue maternelle – de façon uniquement implicite reçoit exactement les mêmes informations, les mêmes conceptions au sujet de cette langue qu'une personne l'apprenant dans un cadre explicite. Dès lors, la question se pose aussi au niveau des représentations et il paraît intéressant d'examiner en quoi celles-ci divergent selon le mode d'apprentissage/acquisition.

Pour rappel (voir page 237), les participants avaient indiqué des modes d'apprentissages assez "bipolarisés", et relativement peu situés dans les différentes tranches possibles entre l'implicite et l'explicite. De façon générale, on observait cependant une forme de "tripolarisation" tendant vers la bipolarisation, que l'on observe également lorsqu'on regarde la répartition des réponses:

	Excl. Implicite	1 ou 2	3	4 ou 5	Excl. Explicite
LM	<b>53.85%</b>	11.97%	23.08%	2.56%	8.55%
NLM	<b>33.59%</b>	11.32%	14.40%	15.74%	<b>24.95%</b>
Tous	<b>37.30%</b>	11.44%	<b>15.99%</b>	13.32%	<b>21.94%</b>

Tableau 55: Enquête sur les langues: proportion des modes d'apprentissage/acquisition indiqués

On voit en effet que globalement, presque 60% des participants ont indiqué – au travers des différentes langues – une acquisition / un apprentissage situé dans les extrêmes (soit totalement implicite, soit totalement explicite). Chez les participants de langue maternelle, la tendance était même vers un apprentissage totalement implicite<sup>75</sup>. Nous avons aussi vu que cette répartition ne pouvait pas être détachée des **niveaux** de maîtrise fonctionnelle indiqués, les personnes ayant un niveau très basique ayant plus tendance à indiquer avoir atteint ce niveau de façon implicite, tendance qui montrait tendre plutôt vers l'explicite dans les niveaux moyens (B2) et couvrir le spectre de façon plus homogène chez les participants maîtrisant une langue au niveau C1 ou C2. En tous les cas, et ce même si l'indice d'Ellegard n'était pas le plus haut pour signifier la différence entre ces deux groupes ( $r_n=0.2$ ), cette bipolarisation a rendu la répartition des participants particulièrement "opposante" et relativement représentative.

Les résultats des champs lexicaux produits par ces deux groupes sont d'ailleurs également intéressants:

<sup>75</sup> Et – il faut l'avouer! – les participants ayant indiqué pour leur langue maternelle un apprentissage "totalement explicite" restent un mystère, lié probablement soit à des souvenirs d'enseignement couvrant les autres aspects de leur parcours, ou à un engagement réduit dans la participation au questionnaire!

Variable "mode d'apprentissage" (asymétrique)	IMPLICITE (N=238, 641 concepts)		EXPLICITE (N=140, 383 concepts)		Différence	
	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Différence en nombre de termes	Différence en pourcentage
Mots dans la langue	163	25.4%	114	29.8%	-49	4.3%
Qualificatif de la langue	293	45.7%	164	42.8%	-129	-2.9%
Caract. linguistiques	24	3.7%	26	6.8%	2	3.0%
Enseignement scolaire	98	15.3%	96	25.1%	-2	9.8%
Contexte d'utilisation	102	15.9%	65	17.0%	-37	1.1%
Références culturelles	209	32.6%	91	23.8%	-118	-8.8%
Oral	96	15.0%	38	9.9%	-58	-5.1%
Écrit	42	6.6%	24	6.3%	-18	-0.3%
Relationnel	72	11.2%	43	11.2%	-29	0.0%
Incatégorisés	45	7.0%	44	11.5%	-1	4.5%

Tableau 56: Comparaison des champs lexicaux, toutes langues, facteur: mode d'apprentissage/acquisition

Le fait le plus marquant selon moi – et qui caractérise à mon avis la différence entre les parcours implicites et explicites – se situe dans la proportion de termes liés aux **caractéristiques linguistiques**, augmentant de 3% entre les participants indiquant un parcours implicite et ceux indiquant un parcours explicites; il s'agit là de la différence de loin la plus forte observée pour ce champ lexical, qui témoigne selon moi précisément de la part d'explicitation liée à la **description** de l'objet linguistique.

Ce côté descriptif est également fortement représenté par l'importance donnée au champ lexical de **l'enseignement scolaire**, dépassant chez les personnes indiquant un parcours explicite de près de 10% la proportion trouvée chez ceux ayant acquis la langue implicitement. Ici aussi, on retrouve les deux dimensions qui ont pu être évoquées précédemment, opposant les aspects descriptifs de la langue au reste des traits de représentation.

Ainsi, on remarque que ces mêmes participants ont également accordé moins de place aux champs lexicaux marquant une contextualisation de *la Langue* (**références culturelles, oral, écrit**) à l'exception des **contextes d'utilisation**, légèrement plus représentés. Cette opposition rejoint les tendances que l'on avait pu retrouver en examinant la variable de la **formation en linguistique**, qui montrait que les participants ayant suivi plus de cours en linguistique donnaient eux aussi plus d'importance à ces champs lexicaux.

Cette similarité est intéressante à observer puisqu'elle montre les effets de toute instruction centrée sur l'explicitation des faits linguistiques – de façon plus large par un enseignement explicite ou de façon spécifique par les cours en linguistique – sur les représentations des enseignants, qui se retrouvent teintées par ces parcours. Elle est d'autant plus intéressante à l'observation des indices d'Ellegard: si le dictionnaire produit par les participants du groupe "Explicite" est en effet relativement proche de celui des participants ayant indiqué avoir une haute formation en linguistique ( $r_n=0.43$ ), celui des participants du groupe "implicite" l'est encore plus ( $r_n=0.44$ )! Selon cet indice-là, on ne pourrait donc pas dire que les deux facteurs sont entièrement dépendants l'un de l'autre.<sup>76</sup> En d'autres termes, on pourrait voir ici que nous avons deux variables qui – bien qu'elles ne

<sup>76</sup> Il ne faut cependant pas oublier pour l'analyse de cet indice que d'un côté il s'agissait de dictionnaire regroupant toutes les productions (toutes langues confondues) de participants séparées par une donnée →



puissent pas être considérées comme étant liées de façon univoque, conduisent bel et bien à des similarités dans les représentations.

Certains traits sont cependant caractéristiques à une différence entre un apprentissage explicite et implicite. En effet, on peut par exemple remarquer que – alors que ce n'était pas le cas en ce qui concernait la formation en linguistique – les participants qui ont reçu un enseignement exclusivement explicite sur une langue montrent produire moins de **qualificatifs de la langue** que leurs collègues se prononçant sur une langue qu'ils ont acquise de façon implicite. On pourrait donc penser – et c'est déjà intéressant en soi – que ce sont en premier lieu les aspects informels d'un parcours de contact linguistique, passant en général par une exposition ou une immersion impliquant dans ces cas une approche aussi plus sociale qui donne réellement lieu à une appropriation et des positionnements face à la langue.

Or, si on prend un peu de recul sur ce chiffre, on constate deux choses:

- Tout d'abord, même si cette diminution n'est pas à nier, le champ des "qualificatifs de la langue" reste – et de loin! – le champ lexical le plus représenté. Il serait donc trop rapide de prétendre que cette diminution témoigne réellement d'un manque de positionnement du participant.
- De plus, si on compare ces deux pourcentages aux productions toutes langues et tous participants confondus, on se rend compte, une fois encore, que ce sont en réalité les **deux** groupes qui produisent moins de termes de ce champ lexical que la moyenne toutes langues confondues (qui se monte à 46.9%). Peut-être trouvons-nous ici un signe qu'une connaissance d'une langue permettant de réellement se positionner face à l'objet passe autant par un contact implicite que par un apprentissage explicite!

### 3.6.6.2 Conclusion

Ces résultats nous permettent en tout cas d'apporter une réponse à cette dernière sous-question de recherche.

**Le mode par lequel les participants ont acquis/appris une langue modifie-t-il les concepts qu'ils y associent?**

Oui – et de façon intéressante on retrouve le même schéma que pour la variable de la formation en linguistique: les aspects concernant les caractéristiques intrinsèques de la langue, son aspect "d'étude" plus que d'utilisation prennent une place importante dans les représentations (surtout par l'augmentation de la place des champs lexicaux des **caractéristiques linguistiques** et de **l'enseignement scolaire**), ce qui laisse facilement penser que les composantes "explicites" des parcours linguistiques (passant également par la formation en linguistique) jouent bel et bien un rôle dans la construction des représentations des enseignants.

Les champs liés aux références socio-culturelles et aux modes d'utilisation, sont eux, moins fortement représentés chez les participants ayant un parcours exclusivement explicite avec une langue.

---

←biographique, alors que d'autre il a été tenu compte des productions des participants sur une langue à la fois, pour laquelle ils ont indiqué l'avoir acquise/apprise dans des contextes implicite ou explicite. Les données ne sont donc pas tout à fait symétriques ni entièrement comparables.

### 3.6.7 Conclusion – facteurs influençant le champ de représentation

Le fait de pouvoir ainsi distinguer des similarités entre différents groupes de participants (triés selon différentes variables), mais aussi de relever ce qui peut les distinguer, permet de relever plusieurs traits intéressants liés aux sous-questions de recherche que je vais rappeler ici:

- L'expérience dans l'enseignement d'une langue change-t-elle les concepts associés aux langues en général ou à la langue d'enseignement?
- La formation en linguistique des participants change-t-elle les concepts associés aux différentes langues en général?
- Les participants maîtrisant fortement une langue associent-ils des concepts différents à cette langue?
- Le mode par lequel les participants ont acquis/appris une langue modifie-t-il les concepts qu'ils y associent?

Ces différentes questions ont déjà trouvé réponse – ou piste de réponse – dans les différentes sections que nous venons de parcourir. Cependant, on peut aussi relever plusieurs éléments de façon transversale, qui permettent d'examiner de façon plus large si les différentes facettes de la "connaissance" des enseignants de langues étrangères transforment, du moins selon mon axe d'observation, les représentations de ces derniers.

Par exemple, les différents **contextes d'utilisation** sont assez systématiquement légèrement plus présents dans les groupes "High", alors que les **références culturelles** diminuent parfois drastiquement chez ces mêmes participants. Ceci montre ainsi qu'il ne faut pas considérer l'ancrage socio-culturel comme une seule et même dimension de la langue, mais que l'on peut considérer d'un côté comme un objet **outil**, et de l'autre comme un objet représentatif d'une certaine **communauté**, qui semble avoir moins d'importance au fur et à mesure de l'importance des contacts du participant avec la langue et de son appropriation. Les participants des groupes "High" semblent aussi donner de façon systématique une place plus importante aux termes liés à **l'enseignement scolaire**, et ce même si ceci peut venir du fait que les langues globalement les mieux maîtrisés (et les plus enseignées aussi) sont l'allemand et l'anglais, deux langues parmi celles pour lesquelles ce champ est particulièrement saillant. La référence à l'enseignement est cependant un aspect important à prendre en compte puisqu'il signifierait – nonobstant cette dernière remarque – que le monde scolaire est un élément très présent dans la construction des représentations, et peut-être également une étape par laquelle toute personne "bien formée" passe...

Les similarités entre les analyses concernant la **formation en linguistique** et le **mode d'apprentissage/acquisition** en sont un très bon exemple. En effet, le fait que dans les deux cas, les participants des groupes ayant indiqué respectivement avoir appris la langue dans un cadre explicite ou avoir suivi un grand nombre de cours en linguistique – en d'autres termes ceux à qui les structures et les phénomènes langagiers ont été, de façon spécifique ou globale, *expliqués* – donnent plus d'importance aux aspects descriptifs et "scolaires" de la langue. Les champs des **caractéristiques linguistiques**, tout comme celui de **l'enseignement scolaire** sont en effet plus fortement représentés, au contraire principalement des **références culturelles**, de **l'oral** et de **l'écrit**, qui le sont moins. Encore une fois, ce n'est cependant pas toute la contextualisation de la langue qui est laissée de côté, mais bien les modes de communication et les références à une communauté socioculturelle.

Cette vision fortement descriptive des langues, ainsi vues comme des objets d'étude et de description par opposition à des langues fortement *utilisées*, rejoint les résultats de l'enquête sur *la Langue*, qui montrait déjà ces deux facettes. Elle est également fortement présente lorsqu'on examine l'impact de la variable **d'expérience d'enseignement**. Que ce soit par le nombre d'années

d'enseignement, le nombre de contextes dans lequel le participant a enseigné, ou simplement le fait qu'il ou elle se prononce sur sa langue d'enseignement ou non, ces champs sont systématiquement plus représentés. Ce qui apparaît cependant est que dans plusieurs cas, cet aspect descriptif ne semble pas être uniquement être distingué de la dimension sociale, mais montre plutôt un schéma récurrent avec une **distinction entre l'écrit et l'oral**. En effet, on remarque que l'augmentation de l'importance accordée à ces caractéristiques descriptives et scolaire est souvent parallèle à une augmentation de la proportion de termes issus du champ lexical de *l'écrit*, et à une diminution du champ lexical de *l'oral*. Ceci nous ramène encore une fois à la première enquête, qui avait déjà mis en évidence un lien entre le domaine de l'enseignement scolaire des langues et l'aspect écrit – certes, de façon différente puisque les champs lexicaux n'étaient pas identiques – mais de façon tout aussi visible. Un examen plus approfondi de ces liens entre la langue comme sujet d'enseignement et sa composante écrite serait tout à fait intéressant à effectuer, mais n'est pas encore une fois sans nous rappeler des débats didactiques vieux de plus d'un siècle.

On ne pourrait cependant pas affirmer que seul l'enseignement mène à ce parallèle. Il se trouve en effet que les **niveaux de maîtrise**, eux aussi, suivent cette voie. Il est vrai, et je l'ai déjà expliqué dans la section correspondante, que l'on ne peut pas entièrement dissocier langue d'enseignement et maîtrise, puisque les personnes enseignant une langue la maîtrisent dans la majorité des cas également très bien. Les réponses des deux groupes de participants (d'un côté ceux se prononçant sur leur langue d'enseignement, et de l'autre les participants indiquant un niveau de maîtrise élevé) poussent cependant à croire que, ici aussi, une "connaissance" plus forte laisse plus de place aux aspects structurels de la langue, à son volet descriptif et également à sa dimension écrite. Ceci se vérifie également par les réponses des participants se prononçant sur leur **langue maternelle**.

Contrairement à ce que nous avons cependant constaté dans la première enquête, le **bagage** linguistique n'est cependant pas un facteur qui semble avoir un impact sur les différentes langues – et ce même si son influence sur les représentations de *la Langue* en général n'était de loin pas négligeable. Il semble dans ce travail (nous y reviendrons ci-dessous) que les différentes langues, tout comme le parcours et les expériences qu'ont les enseignants avec ces langues, sont relativement distinctes et que les données concernant ce rapport entre un participant et une langue (comment il l'a apprise, à quel point il la maîtrise etc.) sont probablement plus importants que la somme de ces parcours lorsqu'on traite de langues distinctes.

Comme nous l'avons cependant déjà vu dans le profil des participants (page 233) notamment en observant les liens entre le mode d'apprentissage et le niveau de maîtrise, ces parcours ne sont cependant pas linéaires, et les représentations ne le sont pas non plus. Il a par exemple été très intéressant de constater les différences de proportion prise par les **qualificatifs de la langue**. En effet, l'importance de ceux-ci dans les termes produits par les participants augmente presque systématiquement chez les participants des groupes "High", soit ceux qui pour les différents facteurs indiquent plus de connaissances. Ceci nous laisserait facilement comprendre que le positionnement qu'adoptent les participants, les idées qu'ils se font de la langue, deviennent plus personnels et prennent globalement plus d'importance au fur et à mesure de ces connaissances. Or, si on regarde le niveau de maîtrise, on constate qu'au-delà du fait que les participants maîtrisant fortement une langue ont en effet produit un pourcentage supérieur de termes de ce champ lexical, c'est également le cas pour les participants ayant indiqué un niveau très faible!

Ceci pointe précisément vers le fait que les représentations des différentes langues sont un phénomène extrêmement complexe, faisant peut-être tantôt intervenir un positionnement stéréotypé, et tantôt un positionnement reflet d'un parcours personnel, mais en tout cas pas un

concept que l'on peut analyser comme étant parfaitement linéaire. Ceci nous ramène, pour conclure ces analyses, à des questions méthodologiques que j'ai déjà maintes fois évoquées. En effet, il a été difficile d'investiguer d'un côté des données propres à différentes langues en particulier et de l'autre des facteurs transversaux concernant un participant, de tenter de reporter ces variables sur différentes langues (alors qu'elles devraient peut-être être également spécifiées en fonction des langues sur lesquelles le participant se prononce. De plus, certains facteurs (comme le nombre de manuels éprouvés) n'ont pas pu être traités faute de données suffisantes. Le plus évident dès lors est de songer à répliquer cette enquête à plus large échelle, avec plus de participants, et en demandant des informations plus spécifiques à ces derniers afin de procéder à des analyses plus fines. Cependant, la méthode d'analyse utilisée ici (la catégorisation en champs lexicaux) rend la tâche particulièrement ardue et comporte déjà en soi quelques biais qu'il vaudrait la peine d'élucider avant de réutiliser cette approche.

### 3.7 Conclusion – Axe 1: Champ de représentation

Il n'est cependant pas question ici de discréditer l'association lexicale telle qu'utilisée ici et qui fait émerger plusieurs aspects intéressants du champ de représentation au sujet de différentes langues. Parmi ces constats, trois éléments paraissent ressortir particulièrement: La différence entre les langues, l'importance des parcours individuels face aux représentations sociales, et l'importance du concept de *Langue*, abstraite, qui est l'un des fils rouges de ce travail.

#### 3.7.1 Différences entre langues plutôt que facteurs individuels

Tout d'abord, les premières analyses de ce chapitre cherchant à examiner les différences entre les langues de l'échantillon ont fourni des résultats assez saisissants. On aurait en effet pu penser qu'une forme de désirabilité mènerait les enseignants à se démarquer de plusieurs stéréotypes et à promouvoir une forme d'égalité entre les langues, or on voit que ce n'est absolument pas le cas. En effet, les différents traits de représentation (que ce soit simplement les mots évoqués, ou les différents champs lexicaux mis en avant) attribués aux différentes langues de l'échantillon montrent que chacune d'entre elles ont bel et bien une image propre. Alors que la première enquête, sur *la Langue*, visait justement à examiner un niveau de représentation plus abstrait qui nous avait conduit à examiner des nuances parfois relativement subtiles dans les productions des participants, il est évident ici que les différentes langues ne sont pas considérées par les participants comme étant "pareilles". Les traiter uniquement séparément ne suffirait cependant pas, puisqu'il y a bel et bien des similarités qui sont justement intéressantes à examiner; les traits distinctifs sont toutefois tout aussi saisissants et témoignent du fait qu'elles doivent être traitées différemment de l'objet *Langue* en soi. Ce qui pousse surtout à constater ces distinctions à l'issue de ce chapitre tient dans le fait que ces différences entre langues semblent être plus fortes que l'impact que pourraient avoir les différentes données individuelles. Par exemple, la différence entre deux champs de représentations a plus de chances d'être distincte selon si deux participants se prononcent sur l'allemand et sur l'italien, que si l'un des participants a un niveau de maîtrise plus élevé que l'autre dans chacune de ces langues. Ceci n'est pas pour dire que les variations individuelles ne jouent aucun rôle – on se souviendra que la réponse à chacune des sous-questions de recherche de cette fin de chapitre était plutôt positive! – mais l'impact semble dans la plupart des cas plus subtil que les différences que l'on peut constater entre les différentes langues.

Pour illustrer ce fait, il suffit de regarder les productions des enseignants d'anglais et d'allemand (comparées à ceux n'enseignant pas ces langues):

		Langue non ens		Langue ens.		Différence	
		Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Nombre total de termes	en % de tous les termes cités	Différence en nombre de termes	Différence en %
Allemand	Caract. linguistiques	21	11.0%	10	10.1%	-11	-0.9%
	Contexte d'utilisation	31	16.2%	17	17.2%	-14	0.9%
Anglais	Caract. linguistiques	3	3.4%	6	2.9%	3	-0.5%
	Contexte d'utilisation	21	23.6%	52	24.9%	31	1.3%

Tableau 57: Comparaison de deux champs lexicaux, allemand et anglais, langue enseignée ou non.

Même si on voit par exemple que les différences – bien que très faibles – se retrouvent autant pour l'allemand que pour l'anglais, celles-ci n'atteignent de loin pas les différences entre l'allemand et l'anglais. Par exemple, même si les participants enseignant l'allemand donnent en moyenne 0.9% de termes issus du champ lexical des *caractéristiques linguistiques* de moins que les participants dont ce n'est pas la langue d'enseignement, ils en donnent toujours près de trois fois plus que les participants se prononçant sur l'anglais!

On voit donc **que ce sont en grande partie les langues sur lesquelles on se prononce qui influencent nos représentations**. Même si ces langues peuvent être distinguées à plusieurs niveaux (phonologiquement, syntactiquement, étymologiquement, selon le nombre de locuteurs, ...), il paraît que **dans les représentations c'est surtout le lien entre une langue et le monde de l'enseignement qui joue un rôle**, comme nous l'avons vu en début d'analyse. D'un côté, on trouvera les langues que j'ai appelées "d'enseignement massif", soit l'anglais, l'allemand et le français, auxquelles une très grande majorité des participants ont été confrontés d'une façon ou d'une autre dans le cadre scolaire; de l'autre se trouveront les langues représentatives non pas d'un cadre d'enseignement mais plutôt d'une utilisation purement sociale. Cette différence se marque dans les dictionnaires et les champs lexicaux représentés (voir pages 250 et 265), marquant d'un côté l'aspect systématique, scolaire et écrit d'une langue et de l'autre les références socioculturelles et la communication orale.

Ceci ne signifie pas pour autant que les variables biographique ne semblent jouer aucun rôle, ni que les langues d'enseignement renvoient exactement la même image – nous venons d'en voir un exemple. Il est cependant important de garder en tête que certaines caractéristiques des langues, notamment l'enseignement, prennent apparemment plus de place et contribuent à une représentation très forte se substituant aux parcours individuels.

### 3.7.2 Représentations à plus large échelle?

Si on comprend ainsi que les caractéristiques personnelles des participants ne sont pas (ou pas toujours) le trait le plus important dans une représentation, on pourrait se poser la question (légitime!) de savoir dans quelle mesure il est même pertinent d'avoir voulu examiner les représentations des enseignants. En effet, si le fait qu'un participant enseigne ou non, qu'il ait telle ou telle formation en linguistique ne change finalement pas autant le champ des représentations que la langue sur laquelle il se prononce, on aurait pu plutôt chercher à examiner les différences entre les langues plutôt qu'en fonction des facteurs de variation!

Le choix qui a été fait ici me semble cependant judicieux pour plusieurs raisons:

- Tout d'abord, même si effectivement les différentes langues mènent à des champs de représentation très différents – surtout *plus différents* – qu'entre les différents groupes des participants, cela pousserait plutôt à penser qu'elles constituent presque des objets de

représentation distincts, comme nous venons de l'évoquer et non pas que les différences entre les participants n'ont pas de poids. D'ailleurs, comme je viens de l'expliquer dans les conclusions de la dernière section de ce chapitre, les différentes variables jouent bel et bien un rôle, certes parfois subtil et parfois presque insignifiant au vu du nombre de participants dans les différents groupes, mais un rôle malgré tout. Les différents traits que l'on peut retrouver d'un facteur à l'autre (je pense ici notamment au parallélisme entre l'enseignement et l'écrit, ou à la distinction entre objet de description et objet socio-culturel) renforcent également cette idée que les parcours des participants ne sont pas sans conséquences sur leurs représentations.

- De plus, il paraîtrait extrêmement osé, voire dangereux, de partir du principe que les variables biographiques ne sont pas pertinentes, puisqu'il reviendrait d'une certaine façon à affirmer que les enseignants ne sont "rien de plus" que des membres de la société, que leur rapport aux langues n'est en soi pas à distinguer de celui de personnes issus de milieux totalement différents, et que seules les représentations "partagées" ont lieu d'être examinées. Même si on ne peut pas distinguer complètement les enseignants de cet environnement social, environnement qui joue aussi un rôle dans la définition des contenus d'enseignement (ce que nous avons déjà décrit dans les chapitres 2 et 3), et que les enseignants sont dans une certaine mesure effectivement "soumis" aux mêmes images, aux mêmes stéréotypes que le reste de la société, ils ont de par leur formation et leur profession un parcours de contact avec les langues qui les en distingue. Leurs représentations sont donc d'une certaine façon aussi teintées de celles qui sont en vigueur à plus large échelle, mais ne peuvent pas être comprises exactement au même niveau.

Une partie de cette forme de tension entre le monde enseignant et la société pourrait peut-être trouver une piste de réponse si on effectuait, une recherche avec un "groupe contrôle" de participants naïfs, donc non enseignants, afin de les comparer à ceux des enseignants. La complexité du traitement de données avec 107 participants et le nombre de facteurs pour lesquels nous n'avons obtenu que des réponses à interpréter avec précaution impliqueraient cependant de faire cette seconde recherche à relativement grande échelle, ce qui induirait un traitement de données trop conséquent pour cette thèse. L'idée de comparer les représentations des enseignants sur différentes langues à celles de participants "naïfs" n'est par contre de loin pas dénuée d'intérêt, et pourrait tout à fait constituer une suite à cette recherche, qui viserait justement à analyser plus en profondeur les rapports au savoir entre le monde enseignant et la société.

### 3.7.3 *La Langue, les langues*

Un autre aspect que ces analyses soulignent réside dans la distinction entre *la Langue* et *les langues* en tant qu'objets de savoir / sujet d'enseignement. Premièrement, comme j'ai eu l'occasion de l'évoquer plusieurs fois dans ce chapitre, on peut noter des différences très nettes dans les représentations entre l'objet *Langue* tel que présenté dans ma première enquête, et les réponses des participants dans cette étude-ci. Comme je le mentionnais, il semble par exemple que lorsqu'il s'agit d'évoquer une langue précise, celle-ci suscitera beaucoup plus d'adjectifs ou de références concrètes que si on s'intéresse à l'objet abstrait. Si on reprend ici la définition de Moliner, on parlera donc ici d'un accès plus clair à une certaine "image mentale", soit une forme de représentation très figurative mais aussi fortement teintée par les parcours des personnes. (Moliner 1996: 110)

De plus, la force de certains des traits de représentation que nous avons évoqués jusqu'ici (la dimension orale de l'italien, le côté systématique de l'allemand, le volet écrit du français ou encore la proportion de qualificatifs face au suisse allemand) apparaissent comme étant – nous l'avons vu –

très forts, et suggèrent que les *langues* sont en réalité perçues comme faisant partie d'un *système* complexe, dans lequel chacune aurait une place bien précise: "the value of any of [the members of a system] depends of the value of the other members of this same system" (Forel 2016). L'idée selon laquelle la force des représentations permet le contraste entre une langue et une autre n'est pas dénuée d'intérêt si on considère que *les langues* forment un système cohérent, mais souligne un obstacle auquel on se confronte dans la mise en œuvre de programmes plurilingues tels que nous les avons mentionnés jusqu'ici (voir pages 38 et 111). Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Quoi qu'il en soit, nous venons ainsi de voir que les langues proposées dans l'échantillon tout comme les facteurs de variation individuelle avaient un poids sur les représentations des participants. D'un autre côté, nous avons pu constater qu'une énorme partie (parfois jusqu'à près de 55%!) des concepts évoqués par ces derniers au sujet des différentes langues pouvaient être considérés comme des *qualificatifs*, soit des termes utilisés pour marquer un positionnement propre du participant face à une langue. Alors que cet aspect personnel était très peu marqué dans la première enquête sur *la Langue*, il est évident dans ces données-ci et montre que les différents participants ne se contentent pas de faire une description "factuelle" des différentes langues auxquelles ils ont été soumis mais qu'ils témoignent de leur rapport avec chacune d'entre elles, qui se traduit parfois par des concepts marquant un positionnement clair. Il paraît dès lors logique d'examiner plus en détail quelles sont les attitudes qu'indiquent les participants face à ces langues. C'est ce qui nous occupera dans la section à venir.



## 4. Résultats – Axe 2: Attitudes

---

### 4.1 Cadre de l'analyse

Le deuxième volet de cette enquête a pour but d'examiner, en plus du noyau figuratif et des associations faites par les participants pour définir image d'une langue ou d'une autre, les *positions* prises par les différents participants au sujet de ces langues. Comme expliqué dans la section méthodologique (voir page 215), j'ai décidé de ne pas d'examiner si ces derniers ont un avis uniquement *favorable* ou *défavorable*: même si cela transparaîtra dans les analyses, les objets mêmes de représentation – les différentes langues – ne s'y prêtent pas réellement, et la définition même de ce que signifie un "avis favorable face à une langue" ne paraissait pas être une simplification pertinente.

Nous nous concentrerons donc dans cette section sur les **positions prises par les participants face à un objet de représentation** – ici, chacune des langues de l'échantillon – **en fonction de plusieurs axes**. Comme décrit dans les explications méthodologiques (voir page 220) j'ai choisi pour examiner cet aspect d'utiliser principalement la méthodologie du *différenciateur sémantique*.

### 4.2 Questions de recherche

Afin d'analyser les traits évaluatifs des représentations des enseignants, ce sont donc les données de ce différenciateur des **107** participants se prononçant sur **7 langues** (soit 749 résultats individuels en tout) qui ont été prises en compte. Ces données indiquaient comment se situaient les enseignants sur différentes échelles (facile/difficile, logique/illogique, chantante/dure, riche/pauvre, belle/moche, utile/inutile, proche du français/lointaine), ce qui permettait de répondre aux questions de recherche suivantes:

#### Quelles sont les attitudes véhiculées par les enseignants de langues étrangères face aux 7 langues présentes dans l'enseignement public genevois choisies?

1. L'expérience dans l'enseignement d'une langue des participants change-t-elle leur attitude face à cette langue en particulier?
2. L'expérience dans l'enseignement d'une ou de plusieurs langues des participants change-t-elle leur attitude face aux langues en général?
3. La formation en linguistique des participants change-t-elle leur attitude face à leur langue d'enseignement?
4. La formation en linguistique des participants change-t-elle leur attitude face aux langues en général?
5. Les participants maîtrisant fortement une langue ont-ils une attitude différente face à cette langue en particulier?
6. Les participants ayant un fort bagage linguistique montrent-ils une attitude différente faces aux langues en général?
7. Le mode par lequel les participants ont acquis/appris une langue modifie-t-il l'attitude qu'ils ont face à cette langue en particulier?

En observant les différentes évaluations effectuées par les participants en regard de leurs données biographiques (formation, niveau dans chacune des langues ou encore facteurs d'expérience), on peut donc non seulement non seulement "dresser un portrait" des différentes langues du canton mais également examiner l'éventuel impact des données personnelles. Les réponses à ces questions sont traitées dans les différentes sections suivantes (sections 4.3 et 4.4 pour la question globale, section 4.5 pour les sous-questions).

## 4.3 Résultats globaux

Les éléments qui apparaissent lorsqu'on examine les résultats transmis par les participants à l'enquête permettent dans un premier temps d'avoir un premier aperçu des attitudes de ces derniers, tout en offrant l'occasion d'analyser certains choix méthodologiques, notamment en ce qui concerne la liste des adjectifs qui ont été utilisés et dans l'échantillon de langues qui ont été traitées. Ils offrent ainsi une entame de réponse à la question de recherche guidant ce second axe:

**Quelles sont les attitudes exprimées par les enseignants de langues étrangères face aux 7 langues présentes dans l'enseignement public genevois choisies?**

### 4.3.1 Distribution entre adjectifs – toutes langues confondues

Pour rappel, les participants avaient dans cette partie de l'enquête pour tâche de situer les 7 langues de l'échantillon sur 7 échelles différentes:

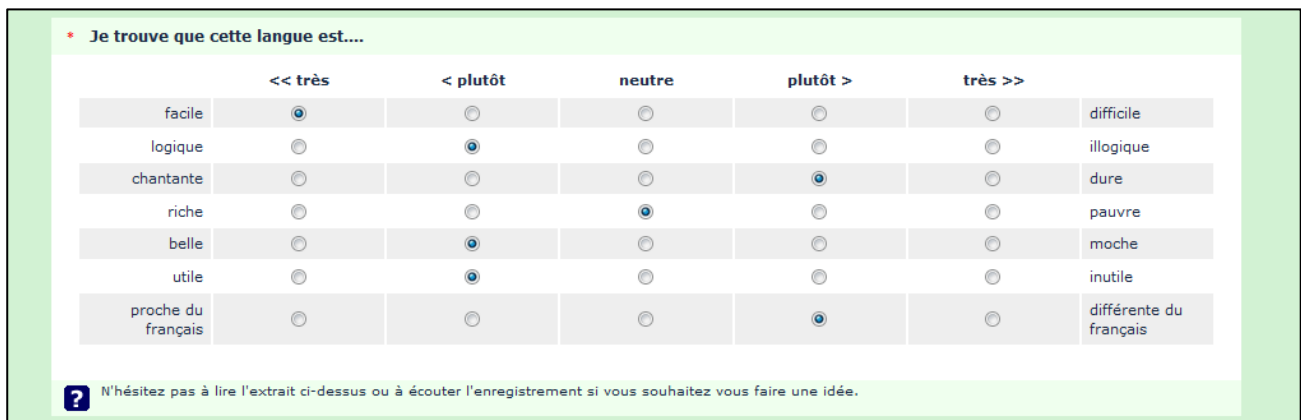


Image 63: Extrait du questionnaire en ligne (5)

Leurs résultats étaient ensuite codés en valeurs numériques, l'adjectif sur la gauche (à connotation positive) correspondant à "+2" et l'opposé à "-2". Les données, individuelles comme moyennes, offrent donc une vision chiffrée des attitudes des participants, qui seront donc analysées avec les outils statistiques de base décrits précédemment (voir page 224).

On peut par exemple pour commencer se pencher en détail sur les adjectifs qui ont été utilisées, en examinant la distribution des résultats sur ces échelles. On gardera bien entendu à l'esprit qu'il faut les lire avec précaution puisque les résultats sont ici présentés toutes langues confondues – et nous venons de voir en conclusion du chapitre précédent les distinctions parfois fortes que l'on trouve d'une langue à l'autre. Néanmoins, si on regarde la répartition des réponses des participants sur les différentes échelles, toutes langues confondues, plusieurs éléments intéressants ressortent:

%	total*		<très	<	0	>	très>		total*	%	Moy.	$\sigma$
36%	268	<b>FACILE</b>	52	216	189	206	86	<b>DIFFICILE</b>	292	39%	-0.08	1.138
<b>45%</b>	336	<b>LOGIQUE</b>	91	245	298	86	29	<b>ILLOGIQUE</b>	115	15%	0.378	0.97
58%	433	<b>CHANTANTE</b>	210	223	149	105	62	<b>DURE</b>	167	22%	0.553	1.26
<b>66%</b>	494	<b>RICHE</b>	273	221	226	21	8	<b>PAUVRE</b>	29	4%	0.975	0.935
<b>63%</b>	472	<b>BELLE</b>	254	218	147	76	54	<b>MOCHE</b>	130	17%	0.724	1.231
<b>70%</b>	527	<b>UTILE</b>	285	242	144	58	20	<b>INUTILE</b>	78	10%	0.953	1.059
39%	249	<b>PROCHE</b>	48	201	156	120	117	<b>LOINTAINE</b>	237	37%	-0.09	1.234

Tableau 58: Distribution des scores sur les échelles d'adjectifs, toutes langues confondues

\*les "totaux" indiqués et les pourcentages correspondants correspondent à la somme des avis tendant exclusivement d'un côté ou de l'autre du spectre (les avis neutres sont donc exclus)

On peut par exemple voir qu'alors que plusieurs paires adjectifs suscitent apparemment plutôt une réponse en moyenne "neutre", pour plusieurs autres, les réponses tendent plutôt à être plus fréquentes d'un côté de l'échelle – celui qui peut être perçu comme plus "positif" et représenté ici sur la gauche – que de l'autre. On constatera que, par exemple, 45% des répondants ont trouvé que la langue sur laquelle ils se prononçaient était *logique* ou *très logique* (plutôt *qu'illogique* ou *très illogique*, rassemblant uniquement 15% des scores).

Dans cette perspective, trois adjectifs récoltent le plus de suffrages positifs: Les participants ont en effet de façon plus significative indiqué les différentes langues comme étant **utiles**, **riches** ou **belles**:

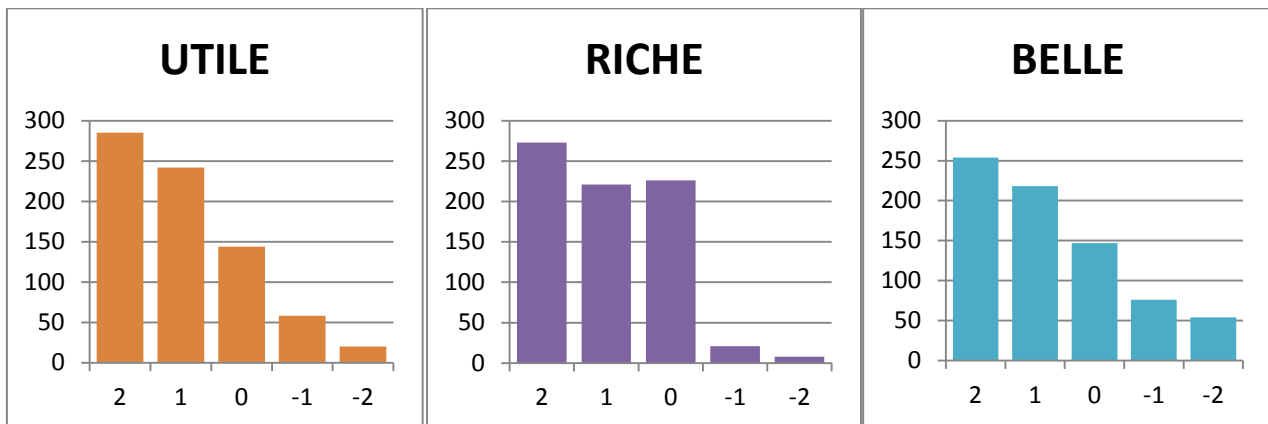


Figure 17: Effectifs des scores sur trois différents adjectifs (*utile*, *riche*, *belle*).

Premièrement, les participants considèrent les différentes langues comme majoritairement *utiles*. La suite de l'analyse nous apportera certains éléments de discussion mais nous pouvons déjà retrouver un trait important de représentation, celui de *la Langue comme outil* et qui vise à placer la langue en tant qu'atout, un objet d'utilisation et, donc, *utile*, qui n'est pas sans nous rappeler l'importance de la dimension *contextualisée* que l'on retrouvait dans les productions de l'association lexicale.

De plus, ils évaluent les différentes langues comme étant *riches*. D'ailleurs, la distribution que l'on remarque dans les réponses est intéressante puisque très peu de langues ont été marquées comme étant *pauvres*. Il semble donc que pour les enseignants, il n'existe pas (ou très peu) de langues qui n'aient pas une certaine richesse, et même s'il en existe des plus riches que d'autres, il semble y avoir une sorte de "capital de base" que l'on retrouve dans toutes les langues qui ont été présentées ici.

On voit enfin que la majorité des enseignants ont tendance à considérer les différentes langues comme plutôt *belles*. Même si plusieurs - parfois beaucoup en fonction des langues – d'entre eux ont trouvé certaines langues *moches*, la tendance est plutôt vers une évaluation de "beauté". Nous aurons l'occasion d'examiner d'ici quelques paragraphes à quoi cette beauté peut être liée mais il est d'ores et déjà intéressant de voir que cet adjectif récolte la grande majorité des suffrages.

Pour les autres adjectifs, les réponses sont moins claires, même si certaines tendances se dégagent parfois:

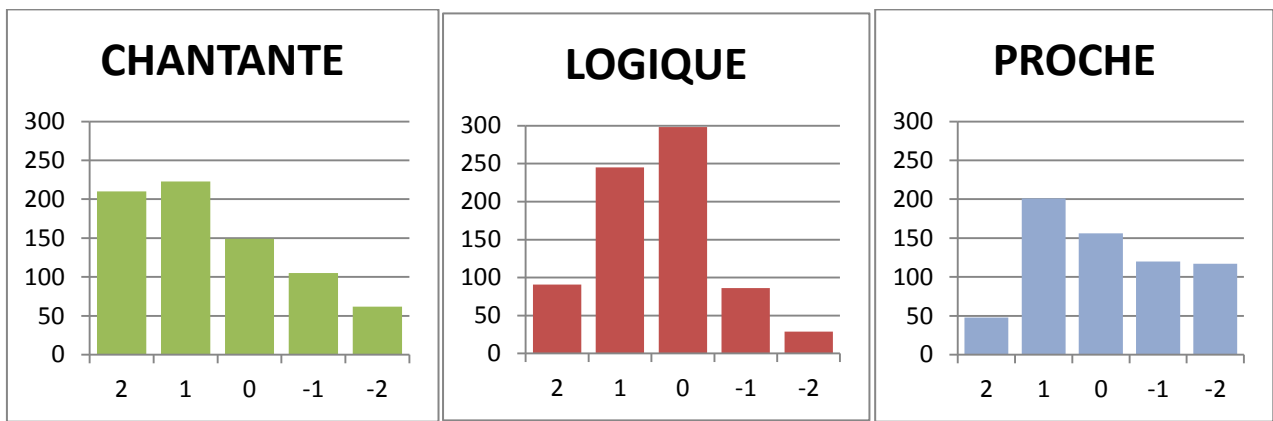


Figure 18: Effectifs des scores sur trois différents adjectifs (*chantante, logique, proche*).

On voit par exemple que l'aspect "musical" est, lui aussi, plus variable d'une langue à l'autre. C'est d'ailleurs le facteur pour lequel l'écart type des réponses est le plus grand ( $\sigma=1.26$  pts, contre entre 0.93 et 1.23 pour les autres paires d'adjectifs). Nous verrons si certains facteurs expliquent cette variation d'ici quelques paragraphes.

En ce qui concerne la *logique* d'une langue, les réponses sont beaucoup plus centrées – c'est-à-dire que seules peu de réponses considèrent une langue comme *très illogique* ou *très logique*. Les participants semblent donc dans la majorité considérer que – dans l'échantillon choisi – aucune langue ne peut être dite comme étant parfaitement *logique*, même si toutes suivent certaines régularités.

Finalement, La **proximité** des différentes langues est elle aussi moins rassembleuse. En fonction des différentes langues – et nous le verrons d'ici quelques pages – les réponses varient d'ailleurs fortement<sup>77</sup>. On voit par contre que relativement peu de réponses indiquent que les langues sont *très proches* du français, qui paraît donc être relativement distinct des autres langues présentées, ce qui est intéressant si on se souvient qu'en termes de concept évoqués, des analogies très fortes ont pu être tirées entre le français et d'autres langues de l'échantillon (voir page 248 et suivantes)

Une distribution centrée se retrouve également pour la paire d'adjectifs *facile/difficile*, qui est la seule avec *proche/lointaine* pour laquelle les réponses tendent plutôt vers un adjectif qui a souvent une connotation négative. On voit en effet que, même si les avis sont plutôt partagés et qu'il y a moins d'avis neutres que d'avis marqués, il y a relativement plus de personnes qui ont indiqué qu'une langue donnée était "très difficile" que "très facile". Les extrêmes ne sont certes pas les réponses montrant les plus grands effectifs mais le fait que la tendance est très légèrement vers une évaluation de "difficulté" montre ici aussi l'importance donnée par les participants à l'effort d'apprentissage consenti (ou à consentir) dans l'apprentissage d'une langue. Ce résultat est particulièrement intéressant si on imagine que le niveau de maîtrise des différents répondants, qui sera analysé dans la prochaine section de ce travail, peut avoir une influence sur ce facteur. Quoi qu'il en soit, ces scores montrent déjà que les enseignants ne jugent pas forcément les langues comme étant un objet d'apprentissage *facile* – ou du moins pas toutes.

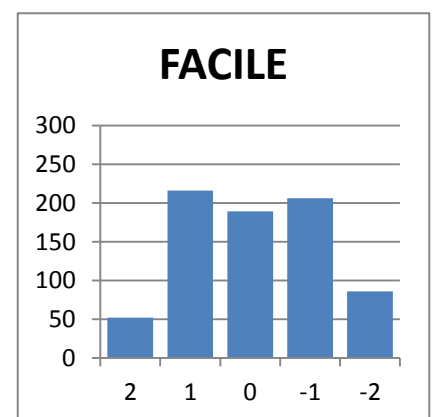


Figure 19: Effectifs des scores sur l'adjectif *facile*.

<sup>77</sup> Bien entendu, les participants n'ont pas eu à se prononcer sur la proximité ou non du français.

### 4.3.2 Corrélations entre adjectifs - toutes langues confondues

A la vue de ces quelques premières données, plusieurs questions viennent à l'esprit, notamment à propos de savoir quelles langues sont justement plutôt considérées comme plus *faciles*, plus *belles*, ou encore au sujet des différences entre participants. Les langues seront examinées une par une dans quelques lignes, et l'impact des variables biographiques font l'objet de la section suivante. Avant cela, il me paraît important d'examiner si, parmi ces paires d'adjectifs, certains sont "plus proches" que d'autres; en d'autres termes, s'il y a un lien entre le fait de trouver une langue – par exemple – *logique* et celui de la trouver *facile*. J'ai pour cela observé les différentes corrélations entre les adjectifs: pour chacun des répondants, et chacune des paires d'adjectifs, ce *coefficient de corrélation* indique si les réponses sont statistiquement liées. Comme lorsqu'il s'agissait d'évaluer les productions des participants dans les champs lexicaux dans le premier volet de l'enquête, les coefficients de corrélation ont été calculés par le rho de Spearman plutôt que par le coefficient de Pearson puisque les données ne sont – comme nous venons de le voir – dans une grande majorité distribuées de façon asymétrique.

Coefficient de corrélation ( $\rho$ )	Facile / Difficile	Logique / Illogique	Chantante / Dure	Riche / Pauvre	Belle / Moche	Utile / Inutile	Proche / Lointaine
<b>Facile / Difficile</b>	1.000	0.416**	0.439**	0.146**	0.361**	0.219**	0.479**
<b>Logique / Illogique</b>	0.416**	1.000	0.294**	0.348**	0.350**	0.258**	0.145**
<b>Chantante / Dure</b>	0.439**	0.294**	1.000	0.369**	0.642**	0.194**	0.479**
<b>Riche / Pauvre</b>	0.146**	0.348**	0.369**	1.000	0.627**	0.423**	0.146**
<b>Belle / Moche</b>	0.361**	0.350**	0.642**	0.627**	1.000	0.426**	0.405**
<b>Utile / Inutile</b>	0.219**	0.258**	0.194**	0.423**	0.426**	1.000	0.041
<b>Proche / Lointaine</b>	0.479**	0.145**	0.479**	0.146**	0.405	0.041	1.000

Tableau 59: Coefficient de corrélation (rho de Spearman) entre les scores attribués aux différentes paires d'adjectifs, tous participants et toutes langues confondus (\*\*  $p < 0.0001$ ) (Arrière-plan:  $> 0.4$  (vert clair) et  $> 0.6$  (vert))

Plusieurs de ces liens observés par les 749 réponses des participants (se prononçant chacun sur 7 langues) sont particulièrement intéressants:

On voit tout d'abord que la **beauté** d'une langue est – du moins statistiquement – fortement liée à sa sonorité (par la paire *chantante/dure*) et à sa richesse ( $\rho = 0.642$  et  $0.627$ ,  $p < 0.001$ ). En d'autres termes, les participants qui ont indiqué qu'une langue était *belle* ont généralement aussi indiqué qu'elle était *chantante* et/ou *riche*. Cette conception de la *beauté* rejoint d'ailleurs les résultats de l'enquête de Muller au sujet de l'allemand, qui a trouvé dans son analyse des attitudes d'élèves face à l'allemand que "considérer l'allemand comme une belle langue va de pair avec le fait de la considérer comme agréable à entendre et riche" (1998: 73). Le lien avec la *richesse* résonne également avec ce qu'affirme Martinet dans sa discussion autour des facteurs influençant la beauté d'une langue (1974, chapitre 4). Il relève en effet que le premier facteur à prendre en compte tient au *rythme* d'une langue et à ses propriétés phonologiques, mais que la morphologie aussi joue un rôle et qu'il y a des personnes qui "ne découvrirait le beau que dans ce qui, échappant aux contraintes des besoins élémentaires, semble ouvrir un champ libre à la décision de l'homme" (1974: 58), ce que l'on pourrait lire ici aussi. L'importance de l'aspect oral et des possibilités qu'elle offre dans le jugement d'une langue se remarquent ici assez nettement, et nous aurons l'occasion de voir si ces liens se confirment dans la suite des analyses. Il est d'ailleurs tout aussi intéressant de voir que selon ces résultats et cette analyse, la beauté d'une langue semble en fait être liée – avec plus ou moins de force – à de multiples facteurs. Sans s'étendre sur le sujet puisque ce n'est pas le cœur de ces analyses, on peut d'ailleurs constater en effectuant une régression multiple entre ces paires

d'adjectifs (voir Annexe 10) que la *beauté* est effectivement le facteur qui peut le plus facilement être expliqué par le reste des évaluations ( $R^2 = 0.643$ ).

La *facilité* elle aussi se fait remarquer par le nombre d'autres axes d'évaluations qui lui sont liés: on voit que de façon générale, les participants qui ont indiqué qu'une langue était *facile* ont aussi indiqué que la même langue était *proche*, *chantante*, et/ou *logique* (resp.  $\rho = 0.479$ ,  $0.439$  et  $0.416$ ,  $p < 0.001$ ). Ces liens ne sont pas statistiquement les plus forts, mais ils sont bel et bien significatifs et montrent que la facilité est une dimension complexe de l'appréciation d'une langue.

Cette facilité est d'ailleurs le seul aspect qui montre une corrélation acceptable ( $\rho$  dépassant la valeur de 0.4) avec le concept de *logique*. Apparemment, la structure d'une langue ne serait donc pas un facteur que l'on pourrait lier de façon substantielle à une notion de beauté, de richesse ou d'utilité. On remarque d'ailleurs que la corrélation la plus faible se situe au niveau de la proximité, ce qui tendrait à penser que les langues considérées proches du français ne sont pas forcément vues comme des langues *logiques* – même si elles ont tendance à être perçues comme faciles.

Ce que l'on se doit encore de noter finalement est l'absence de corrélations négatives dans ce tableau, ce qui signifie qu'il n'y a pas de cas dans lesquels un score élevé pour l'une des paires d'adjectifs a été proportionnel à un score bas pour une autre. En d'autres termes, on ne trouve pas de signe qu'une évaluation tendant vers le positif sur l'une des échelles corresponde à une évaluation négative sur une autre.

### 4.3.3 Distances entre adjectifs – toutes langues confondues

Afin de représenter ces différents liens d'une autre façon, il est également intéressant de comparer la *distance euclidienne* entre les différentes paires d'adjectifs en fonction des écarts entre les réponses des participants. Pour rappel, cette distance permet de calculer, en se basant sur la comparaison systématique des réponses à deux paires d'adjectifs, la distance mathématique entre ces deux (voir page 227 pour le calcul), et ce sans seulement chercher des "patterns similaires" mais en observant réellement les distances entre réponses (voir Osgood 1971: 90 pour une très bonne illustration). Ceci ramènerait à représenter ces paires comme des points sur un plan afin de répondre à la question "en quoi les paires A et B amènent-elles des réponses proches?"<sup>78</sup>

	Facile / Difficile	Logique / Illogique	Chantante / Dure	Riche / Pauvre	Belle / Moche	Utile / Inutile	Proche / Lointaine
Facile / Difficile	0.00	33.45	38.37	46.86	41.74	47.01	30.27
Logique / Illogique	33.45	0.00	36.84	34.10	35.96	37.19	38.21
Chantante / Dure	38.37	36.84	0.00	36.08	28.14	40.94	36.33
Riche / Pauvre	46.86	34.10	36.08	0.00	28.11	29.09	44.10
Belle / Moche	41.74	35.96	28.14	28.11	0.00	33.67	38.43
Utile / Inutile	47.01	37.19	40.94	29.09	33.67	0.00	47.36
Proche / Lointaine	30.27	38.21	36.33	44.10	38.43	47.36	0.00

Tableau 60: Distances euclidiennes entre les différentes paires d'adjectifs calculées en fonction des réponses de tous les participants sur toutes les langues (Arrière-plan: <40 (rouge), et <30 (vert))

Puisque ce calcul sert aussi à examiner le lien entre deux paires d'adjectifs en fonction des réponses des participants, il n'est pas étonnant que plusieurs des rapprochements se retrouvent, notamment la proximité entre la beauté d'une langue et son aspect oral et sa richesse, déjà mis en avant ci-

<sup>78</sup> Pour permettre une prise en compte équitable de toutes les données, la valeur de "2" a ici été attribuée de façon systématique au français pour la paire d'adjectifs *proche/lointaine*.

dessus. On peut donc ici aussi voir que la **beauté d'une langue est un aspect qui a à faire avec une notion de richesse et de musicalité**. Ceci est particulièrement intéressant quand on remarque que les aspects structurels (p.ex. *logique*) ou liés à l'apprentissage (p.ex. *facile*) ne sont de loin pas aussi pertinents dans cette évaluation. Ce qui frappe aussi est le fait que, même si autant la *richesse* que la *musicalité* d'une langue indiquent être liées avec sa *beauté*, les deux facteurs ne semblent pas liés entre eux ( $D = 36.08$ ), ce qui montre que la *beauté* semble reposer sur deux facteurs distincts!

De façon surprenante, la *richesse* d'une langue et son **utilité**, dont la corrélation était l'une des nombreuses à se situer entre  $\rho=0.4$  et  $\rho=0.5$ , montrent ici une proximité beaucoup plus marquée. Il semblerait donc d'une certaine manière que la *richesse* d'une langue donnée soit perçue comme étant directement liée à son *emploi*, ou tout du moins à une forme d'*utilisation de la langue* qui repose apparemment en priorité sur ce facteur-là. Ceci nous ramène d'ailleurs à la remarque effectuée dans la présentation de la méthodologie de cette recherche (voir page 221) qui relevait avec surprise que les adjectifs proposés par les participants de la première enquête ne mentionnaient pas – hormis par le mot *utile* – une quelconque référence à *la Langue* comme objet contextualisé, social ou culturel. Ceci contraste en effet avec les éléments du champ de représentation relevés par l'analyse des associations lexicales, dans lesquelles nous avons pu entrevoir l'importance du champ des *références culturelles*.

Un autre des éléments que l'on observe ici est la position de la paire **facile-difficile**. En effet, on peut voir que celle-ci n'est pas considérée comme étant particulièrement proche d'autres paires – la facilité est donc bien un facteur d'évaluation distinct, et ce même si les personnes qui trouvent une langue facile ont tendance à lui attribuer d'autres évaluations positives comme nous l'avons vu dans le tableau des corrélations.

La représentation de ces résultats dans un dendrogramme permet une visualisation plus graphique de ces distances. Pour mieux tenir compte des différents aspects de la matrice –notamment de ce "trio" formé par les paires *belle/moche*, *riche/pauvre* et *chantante/dure*, et du fait que celle-ci est basée sur des distances euclidiennes – la méthode d'agrégation que j'ai choisie ici n'est pas celle du *complete linkage* (*voisin le plus éloigné*) telle qu'utilisée pour les indices d'Ellegard dans l'association lexicale (voir page 250) mais celle de *Ward* (*variance minimale*) qui traite l'évolution de la matrice non pas en fonction des distances minimales ou maximales mais pour tendre à une minimisation de la variance (voir Annexe 7 pour l'explication de ces différentes méthodes).

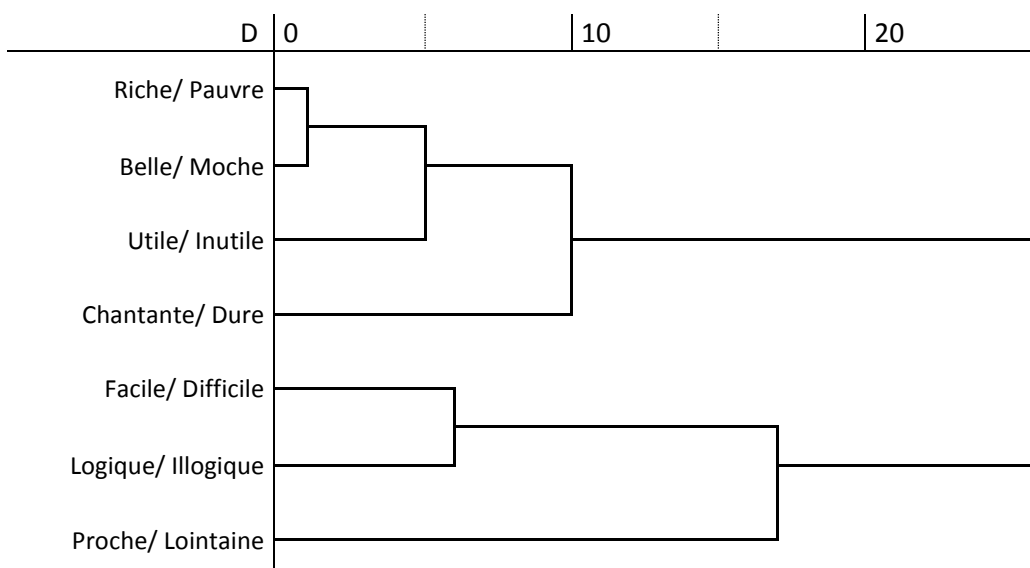


Figure 20: Dendrogramme (méthode de Ward) : distances euclidiennes entre les différentes paires d'adjectifs



Ce qui ressort surtout dans ce dendrogramme est que ces paires d'adjectifs semblent être séparées en deux groupes: d'un côté, dans une **combinaison des concepts** de *beauté*, de *richesse*, de *mélodie* et d'*utilité* et de l'autre les notions de *logique*, de *facilité* et de *proximité*, bien que ce concept soit être celui qui est – selon la moyenne des résultats – le plus éloigné des autres. On pourrait percevoir ici d'un côté une dimension de l'évaluation combinant l'esthétique et l'utilisation concrète de *la Langue* (la langue *objet*) et de l'autre un volet plus analytique et lié à l'enseignement (langue *sujet*).

Comme il était cependant mentionné au départ, et malgré l'intérêt revêtu par cette compréhension des paires d'adjectifs utilisés, leur analyse ne peut être complète si on ne tient pas compte des différences entre les langues présentes dans l'échantillon et entre les participants.

## 4.4 Dimension évaluative face à chaque langue

En effet, comme nous l'avons déjà vu dans l'analyse du champ de représentation (association lexicale) dans la section précédente de cette recherche, les différentes langues semblent être perçues relativement distinctement par les participants et mènent parfois à plus de différences dans les concepts évoqués que les variables individuelles comme par exemple l'expérience. Il paraît dès lors intéressant d'examiner dans quelle mesure les attitudes déclarées des participants sur les sept langues de notre échantillon (français, allemand, anglais, italien, espagnol, portugais, suisse allemand) montrent elles aussi autant de différences.

### 4.4.1.1 Evaluation de chacune des langues de l'échantillon

Si on observe simplement les distributions des scores (de -2 à +2) pour chaque langue, on peut d'ores et déjà constater que ces dernières ne suscitent pas les mêmes évaluations chez les enseignants interrogés:

Effectif par score	Allemand	Anglais	Italien	Espagnol	Français	Suisse-All.	Portugais
2	168	240	252	218	213	56	66
1	195	267	304	297	204	88	211
0	142	138	150	185	110	240	344
-1	163	86	40	37	96	156	94
-2	81	18	3	12	19	209	34

Tableau 61: Effectifs des scores, tous adjectifs confondus, pour chaque langue de l'échantillon

Représenté plus graphiquement, on voit clairement que les différentes langues attirent parfois des avis plus ou moins connotés positivement, toutes échelles d'adjectifs confondus:

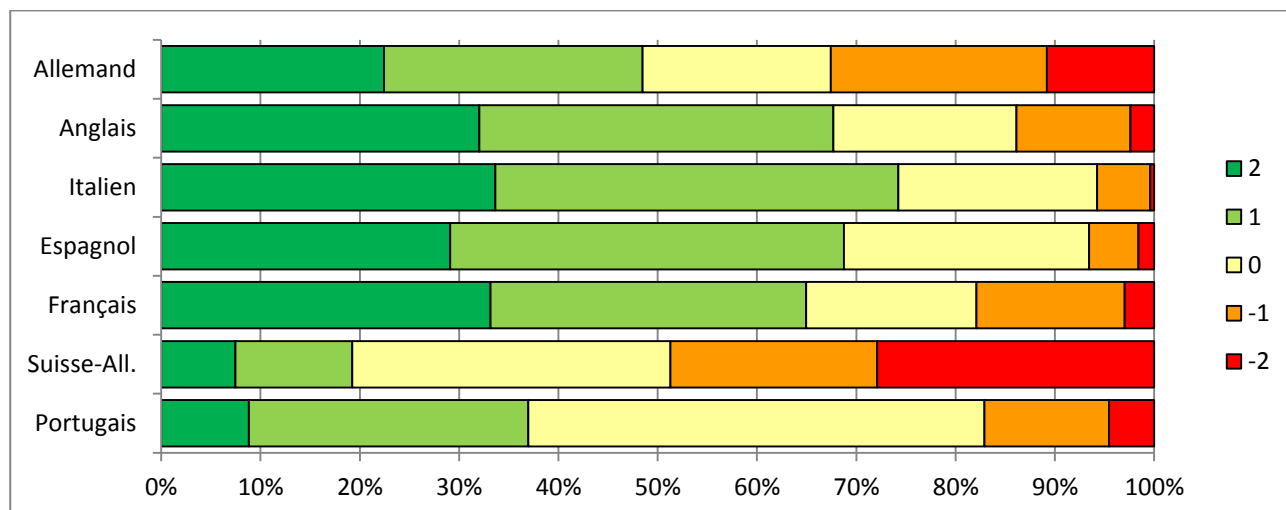


Figure 21: Proportion des scores, tous adjectifs confondus, pour chaque langue de l'échantillon

On voit par exemple que la majorité des langues suscitent des évaluations plutôt **positives**, représentées par la quantité de scores entre 1 et 2 (en vert). Les évaluations tendant vers une connotation négative, représentées par les scores -1 et -2 (en rouge ici) sont moins fréquentes, sauf pour le Suisse allemand et dans une moindre mesure l'allemand, où ces scores sont plus marqués.

Dans la mesure où, comme déjà expliqué, ces scores sont traités ici comme s'apparentant à une évaluation connotée "positivement" ou "négativement" des langues sans pouvoir affirmer avec certitude que les échelles d'adjectifs que j'ai utilisées reflètent réellement pour les participants un tel positionnement, nous n'irons pas beaucoup plus loin dans l'analyse de ces effectifs par scores. Il semblait toutefois important de noter que, si l'on suit l'hypothèse qu'il existe bel et bien une **connotation** dans les paires d'adjectifs choisis, les évaluations des participants sont globalement positives.

L'examen de ce graphique permet également de relever un facteur important, que nous aurons l'occasion de discuter plus tard également dans l'examen de l'influence du niveau de maîtrise d'une langue. On peut en effet remarquer que pour le **portugais**, et dans une moindre mesure pour le **Suisse allemand**, la **proportion des opinions neutres** est **plus grande** que pour les autres langues. Ces deux langues sont d'ailleurs les deux dans lesquelles les participants ont – selon le choix de l'échantillon de base – le moins de chances d'avoir un contact important (puisqu'elles ne sont, par exemple, pas enseignées dans le canton, ou alors au compte-goutte), et ce sont celles pour lesquelles le niveau moyen indiqué est le plus faible. Comme je l'avais déjà évoqué en examinant la proportion de qualificatifs évoqués dans les associations lexicales au portugais, le fait que ces deux langues-là précisément suscitent des opinions peu marquées soutient l'idée que qu'il est "plus difficile d'avoir un avis sur quelque chose que l'on ne connaît pas". Nous aurons l'occasion de revenir plus tard sur l'impact de ce niveau de maîtrise – notamment – sur les attitudes et de voir que cela se confirme.

C'est cependant l'analyse adjectif par adjectif qui nous permet d'avoir réellement une "image" de chaque langue en fonction des réponses des participants. Pour rappel, les valeurs positives correspondent aux participants s'étant prononcés vers le premier adjectif de chaque paire.

		Facile / Difficile	Logique / Illogique	Chantante / Dure	Riche / Pauvre	Belle / Moche	Utile / Inutile	Proche / Lointaine
<b>Allemand</b>	$\mu$	<b>-0.673</b>	<b>0.869</b>	<b>-0.103</b>	<b>1.131</b>	<b>0.607</b>	<b>1.168</b>	<b>-1.075</b>
	$\sigma$	0.979	1.229	1.072	1.019	1.105	0.885	0.821
<b>Anglais</b>	$\mu$	<b>0.589</b>	<b>0.439</b>	<b>0.748</b>	<b>1.187</b>	<b>1.178</b>	<b>1.879</b>	<b>-0.178</b>
	$\sigma$	0.981	1.011	0.962	0.892	0.856	0.490	0.930
<b>Italien</b>	$\mu$	<b>0.551</b>	<b>0.617</b>	<b>1.720</b>	<b>1.206</b>	<b>1.514</b>	<b>0.364</b>	<b>1.150</b>
	$\sigma$	0.849	0.696	0.491	0.810	0.719	0.946	0.656
<b>Espagnol</b>	$\mu$	<b>0.495</b>	<b>0.645</b>	<b>0.991</b>	<b>1.000</b>	<b>0.991</b>	<b>1.374</b>	<b>0.785</b>
	$\sigma$	0.935	0.717	1.128	0.847	1.042	0.783	0.753
<b>Français</b>	$\mu$	<b>-0.327</b>	<b>0.243</b>	<b>0.626</b>	<b>1.439</b>	<b>1.271</b>	<b>1.383</b>	
	$\sigma$	1.196	1.054	0.906	0.826	0.875	0.748	
<b>Suisse allemand</b>	$\mu$	<b>-1.000</b>	<b>-0.271</b>	<b>-0.617</b>	<b>0.346</b>	<b>-0.720</b>	<b>0.187</b>	<b>-1.421</b>
	$\sigma$	1.009	0.896	1.405	0.891	1.180	1.142	0.912
<b>Portugais</b>	$\mu$	<b>-0.178</b>	<b>0.103</b>	<b>0.505</b>	<b>0.514</b>	<b>0.224</b>	<b>0.318</b>	<b>0.206</b>
	$\sigma$	0.845	0.548	1.177	0.732	1.184	0.948	0.810

Tableau 62: Distribution des scores en fonction des langues et des échelles d'évaluation, tous participants

Avant d'examiner ce que l'on peut en tirer pour chacune des langues, il est important d'apporter un regard sur les écarts-types qui ont été indiqués ici. Pour rappel, l'écart-type est une mesure statistique descriptive de base qui offre une vue (parmi d'autres) sur la dispersion des données

autour de la moyenne. En d'autres termes, plus l'écart type est faible, plus les données sont concentrées autour de la moyenne. Dans le cas qui nous intéresse ici, on pourrait dire que plus l'écart type est faible, plus les participants sont d'accord sur le score à attribuer, ce qui nous en apprend déjà beaucoup sur certains éléments centraux des représentations des différentes langues.

Seuls deux évaluations sont assez homogènes pour avoir un écart-type inférieur à 0.5. Ces deux scores sont également les plus élevés de toutes les réponses proposées:

- Tout d'abord, **l'anglais** est considéré par une majorité des participants comme une langue très **utile** ( $\mu=1.879$ ,  $\sigma=0.490$ ). "utile" étant le 4<sup>e</sup> mot le plus cité dans les associations lexicales, l'anglais était également la langue pour laquelle les références aux contextes d'utilisation étaient les concepts les plus fréquemment cités (25.4%, soit 5% de plus que l'espagnol qui arrive en 2<sup>e</sup> position). Il ne fait donc aucun doute que l'anglais est considéré, si on prend l'ensemble de nos participants, comme directement lié à une **utilisation concrète**: la discussion autour des contextes et des cultures liées à cette utilisation reste ouverte ici, mais cet aspect ne peut être dissocié de l'anglais dans les représentations des enseignants de notre échantillon.
- Ensuite, et cela n'est pas sans nous rappeler l'association lexicale non plus, **l'italien** est évalué par les participants comme une langue très **chantante** ( $\mu=1.720$ ,  $\sigma=0.491$ ). Si on ajoute cette réponse homogène aux constats faits dans la première partie de cette recherche (notamment le fait que le mot le plus cité pour l'italien est justement "chantante" – par près de 25% des participants! – et que les concepts liés à l'oral représentent 20.7% de tous les mots évoqués), on ne peut ici aussi que confirmer que la notion de musicalité, et d'oral en général, est centrale lorsqu'on évoque la langue italienne.

D'un autre côté, plusieurs de ces moyennes – bien qu'intéressantes – reflètent en réalité des avis qui ne sont pas forcément convergents. Le premier aspect qui frappe est de constater que sur les **15 évaluations sur lesquelles les participants ne sont pas franchement d'accord entre eux et pour lesquelles l'écart type est supérieur à 1** (ce qui n'est pas négligeable compte tenu de l'échelle possible), 8 concernent **l'allemand** ou le **suisse allemand**. Plusieurs explications viennent à l'esprit pour ce fait:

- On peut dans un premier temps penser que les participants ont réellement des opinions très divergentes sur ces langues – certains les trouvant riches, d'autres pauvres, certains faciles d'autres difficiles etc. Dans ce cas, il existe probablement des facteurs qui sont à l'origine des tendances dans ces évaluations (on peut penser aux participants qui enseignent une langue ou non, à ceux qui en sont de langue maternelle, ...). Ces variables, qui seront examinés dans les pages à venir (voir page 328), ont peut-être pour l'allemand un impact fort sur les représentations au contraire de, par exemple, l'anglais pour lequel les représentations sont moins sujettes à ces variations.
- Cependant, comme je l'ai dit auparavant, ce sont les deux langues pour lesquelles il y a globalement le plus de réponses à connotation négative. On peut dès lors imaginer que cette connotation négative fait réellement partie des représentations sociales de ces deux langues, mais que les participants sont – pour une partie en tout cas – sujets à une forme de *désirabilité sociale*, un biais reconnu dans les études d'opinion qui veut qu'un participant produise une réponse qui le fera "bien voir" aux yeux des autres. Tout comme il est mal vu dans un questionnaire d'indiquer, par exemple, des tendances racistes ou discriminantes, on peut imaginer que certains enseignants préfèrent donner une image d'eux comme ayant une

évaluation positive des langues en général, et non des attitudes se montrant trop défavorables à l'une ou l'autres des langues, par exemple l'allemand ou le Suisse allemand.

Quoi qu'il en soit, force est de constater que – hormis pour l'italien – il existe pour chaque langue **au moins un facteur qui est moins rassembleur que les autres**. On voit que – peu importe le niveau de maîtrise moyen indiqué pour chaque langue ou le nombre d'enseignants de chacune d'entre elles, il existe à chaque fois des paires d'adjectifs qui sont évaluées de façon variable. On voit notamment que les paires *belle/moche* et *chantante/dure* donnent lieu à des grandes dispersions pour plus de la moitié des langues de l'échantillon (la moyenne des écarts types est même de 1.020 pour *chantante/dure* et de 0.994 pour *belle/moche*!), ce qui signifie que pour ces traits-là, il faut faire preuve de beaucoup de précaution avant d'en tirer des conclusions trop généralisantes. D'un autre côté, il est intéressant de constater que c'est rarement la proximité qui est évaluée de façon très hétérogène (même si les réponses divergent quand même), ce qui pourrait laisser penser que la compréhension de l'adjectif "proche du français" suscite chez les participants une perspective presque "externe", engageant peu leur propre individualité, au contraire de paires comme *belle/moche* qui suscitent beaucoup plus de variation.

Même si nous reviendrons d'ici quelques paragraphes aux facteurs qui peuvent justement influencer les perceptions des participants, observons un peu les résultats langue par langue (le graphique reprenant toutes les langues se trouve dans l'Annexe 11).

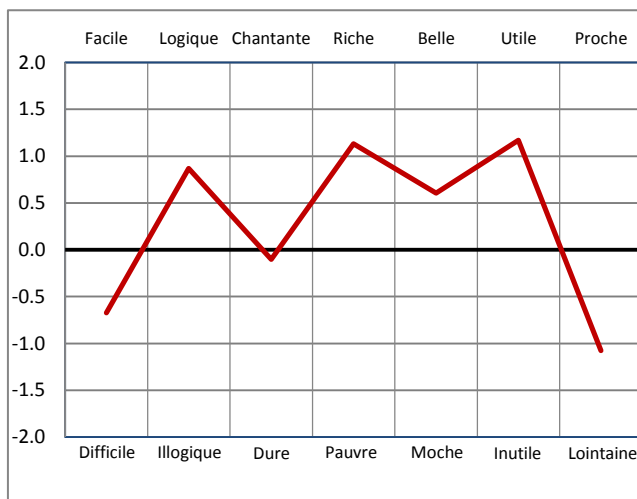


Figure 22: Evaluations moyennes de l'allemand par paires d'adjectifs, tous participants

En ce qui concerne l'**allemand**, on peut voir que les adjectifs récoltent comme nous l'avons vu des avis assez divergents suivant la paire sur laquelle les participants se prononcent; les moyennes vont d'ailleurs de -1.075 à +1.168, ce qui tend à dire que les participants ont des positions plutôt marquées face à l'allemand, même si l'écart type est élevé dans plusieurs cas.

On peut notamment voir que l'allemand est considéré comme une langue **éloignée**, **difficile** et plutôt **dure**, trois évaluations ayant une connotation relativement négative et rejoignant les conclusions de Muller (1998:38)

qui avait également demandé à ses participants d'indiquer si plusieurs adjectifs étaient – ou n'étaient pas – applicables à l'allemand ; dans sa recherche, les élèves interrogés sont en effet 87.8% à trouver que l'allemand n'est "pas facile à apprendre" et 72.3% à le juger "pas musical", ce qui se retrouve ici.

De la même façon, dans cette recherche-là, les élèves ont indiqué à 84.3% que l'allemand était "utile", et ils étaient 72.3% à le trouver "riche", ces deux caractéristiques ressortant ici aussi comme des adjectifs évalués comme étant assez fortement représentatifs de la langue allemande (ce sont d'ailleurs ceux pour lesquels le score moyen est le plus élevé, à resp.1.168 et 1.131). La question de *l'utilité* montre d'ailleurs que les participants ont apparemment pris en considération le contexte national, puisque leur évaluation résonne avec les résultats de Grin (1999) qui montre dans son étude la valeur sur le marché du travail Suisse des différentes langues nationales.

On peut également remarquer que les enseignants de notre échantillon évaluent globalement l'allemand comme étant une modérément *belle* langue (la moyenne étant de 0.607 même si l'écart

type de 1.105 montre que pas tous les participants n'adhèrent à ce jugement), ce qui contraste fortement avec les résultats de Muller, chez qui les élèves étaient 89.8% à trouver l'allemand "pas beau". Pareillement, cette langue est considérée par nos participants comme une langue plutôt *logique*, alors que les élèves de Muller indiquaient presque tous (à 94%, soit le score le plus haut de sa présentation) que l'allemand n'était "pas de structure simple". Même si ce dernier facteur est à la limite du comparable (l'adjectif utilisé dans cette recherche-ci ne faisant aucune référence à la simplicité), on peut imaginer que les enseignants se distinguent des élèves (ou de la société en général?) en attribuant à ces adjectifs des valeurs plutôt connotées positivement.

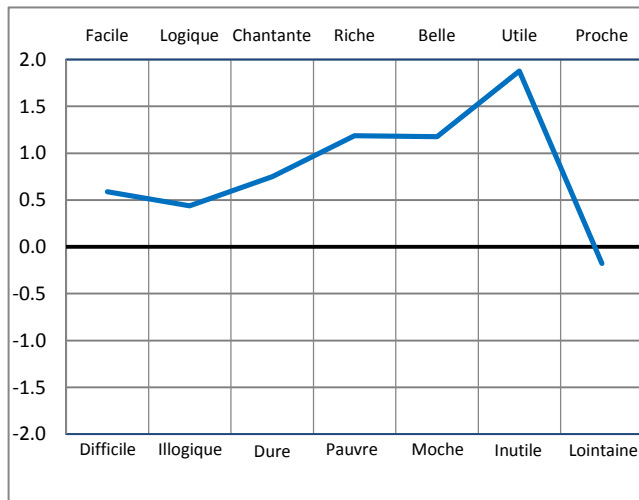


Figure 23: Evaluations moyennes de l'anglais par paires d'adjectifs, tous participants

Pour l'**anglais**, on peut remarquer que les résultats tendent globalement vers une attitude plus positive que vers l'allemand: l'anglais est perçu comme une langue plutôt **facile, riche belle**, et surtout: **utile**. Cette idée très forte (et sur laquelle les participants s'accordent!) se retrouve régulièrement dans les résultats mentionnant l'anglais. Par exemple, dans la recherche effectuée sur les attitudes face à l'apprentissage de l'allemand, Allal et al. ont demandé à des élèves d'indiquer quelle langue, parmi l'allemand, l'italien et l'anglais, ils choisiraient d'étudier en premier. Non seulement près de 65% des élèves choisiraient l'anglais en premier, mais surtout, "les raisons données pour le choix de l'anglais sont très nettement liées à des motivations instrumentales : 80.7% des élèves mentionnent un aspect de **l'utilité** de la langue"(1978: 15). Ce facteur est également le premier cité par les élèves interrogés par Candelier et Hermann-Brennecke sur les raisons de leur choix de l'anglais (1993: 33). Les résultats des questionnaires proposés dans l'enquête GECKO (Grin et al. 2006) qui ont évalué l'anglais au Cycle d'Orientation de Genève au moment de son introduction dans le curriculum montrent eux aussi, dans la partie liée à la motivation des élèves face à l'apprentissage de l'anglais, que ces derniers sont univoques sur les avantages de l'anglais. A titre d'exemple, ils sont 91.6% à trouver que l'anglais sert à "être bien préparé pour n'importe quel futur métier", 82.3% à affirmer que "savoir l'anglais, c'est un "plus" quand on habite dans une ville internationale comme Genève" ou encore 91.7% à indiquer que l'anglais aide à "pouvoir voyager facilement dans le monde entier". Les enseignants de cette même enquête, eux, montrent une "distance critique certaine", mais au final eux aussi "voient en majorité [l'anglais] comme une ressource" (*ibid*: 100). Enfin, l'enquête de Araujo E Sá et Schmidt que j'ai déjà citée à de nombreuses reprises révèle elle aussi à l'aide d'un différenciateur sémantique (dont les résultats ne sont malheureusement pas détaillés) que l'anglais "reflète l'image d'une langue extrêmement utile, importante politiquement et économiquement". (2008: 109). Cet aspect central des représentations de la langue anglaise n'est donc pas nouveau.

Cependant, les tendances vers l'évaluation de l'anglais ne concentrent pas que sur cette dimension mais sont plutôt **globalement positives**, voire très positives. Ici aussi, ceci rejoint les conclusions de l'enquête GECKO qui affirme que chez les élèves, " l'anglais est beaucoup plus nettement associé que les autres langues à des références positives et moins aux notions à connotation négative" (Grin et al.

2006: 96)<sup>79</sup>, ce qui correspond aussi aux remarques de Muller (1998) ou De Pietro (1994). Le rapport de l'UNESCO sur les *Stéréotypes Culturels et apprentissage des langues* indique lui aussi chez les élèves Suisses-romands une "attitude extrêmement favorable à l'anglais" (1995: 250).

Le seul score qui est très légèrement négatif est celui de *proximité*, qui amène d'ailleurs un constat intéressant. On peut en effet voir que même si l'anglais est considéré comme une langue relativement **distante du français**, c'est celle de l'échantillon qui a été considérée comme étant la plus **facile**. Le fait que ce soit également la seule langue qui soit évaluée comme étant plus *facile* que *logique* montre que la facilité, même si elle était liée à ces deux facteurs, peut également reposer sur d'autres dimensions qui ne se retrouvent peut-être pas dans les échelles qui ont été mentionnées ici.

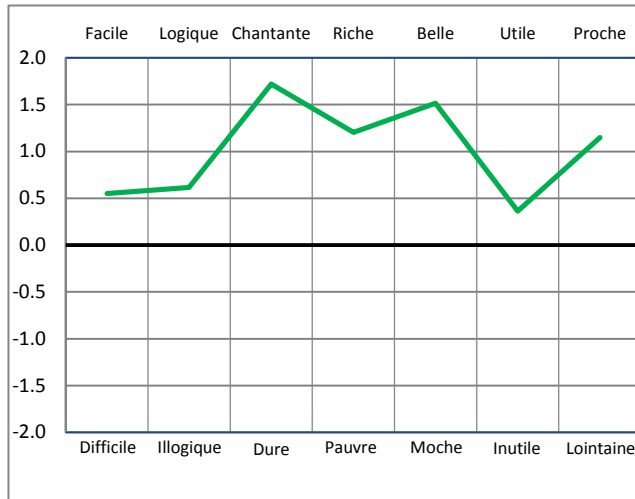


Figure 24: Evaluations moyennes de l'italien par paires d'adjectifs, tous participants

Ceci ne semble en revanche pas être le cas pour **l'italien**, qui est également considérée comme plutôt *facile et proche du français* (c'est d'ailleurs la langue considérée comme la *plus proche du français*). Ce ne sont cependant pas ces deux aspects qui ressortent le plus. On voit en effet que c'est surtout au niveau de la **musicalité**, de la **richesse** et de la **beauté** que l'italien est évalué positivement. Le fait qu'il soit considéré comme une langue **chantante** a déjà été évoqué et semble vraiment être un trait caractéristique qui, ici aussi, ceci confirme des résultats rapportés précédemment, notamment par Muller (1998: 39), qui a trouvé que chez les élèves de son enquête également "l'italien, pour [l'adjectif "musical"], reçoit des réponses positives de la part de 72 élèves [soit 86.7% de son échantillon]". Ceci est particulièrement intéressant quand on voit que ce trait **musical** va de pair avec une **beauté**, aussi évaluée très fortement ( $\mu=1.514$ ,  $\sigma=0.719$ ). Le lien entre la beauté et la musicalité nous rappelle les facteurs de Martinet (1974), la prépondérance générale donnée aux composantes orales dans la *beauté*, la corrélation entre ces deux axes d'évaluation ou encore les résultats de Muller cités plus haut (1998: 73).

Globalement, les résultats face à l'italien sont cependant tous du côté "positif" des différentes paires d'adjectifs. Si on se souvient que cette langue était la seule pour laquelle les différents facteurs étaient relativement rassembleurs (aucun écart-type au-dessus de 0.946!), on peut donc affirmer que l'italien est une langue qui suscite globalement des avis connotés plutôt positivement.

Le seul élément que l'on se doit de relever si on considère que le questionnaire a été soumis à des enseignants du canton de Genève, ville romande dans un pays comportant trois langues nationales (dont l'italien) est que l'**utilité** de l'italien ne récolte pas autant de suffrages que certains autres aspects. Malgré le contexte national particulier, l'italien est considéré comme moins utile que l'espagnol, et à peine plus que le portugais. Nous aurons l'occasion de revenir sur cet aspect lorsque nous parlerons du Suisse allemand (qui est lui aussi considéré comme plutôt inutile), mais ceci nous laisse penser que les aspects nationaux – voire identitaires si on entend certains débats qui ont cours au sujet des langues en Suisse – n'est pas déterminant dans le jugement des enseignants face à l'utilité d'une langue.

<sup>79</sup> Dans l'enquête du projet GECKO, les élèves avaient pour tâche d'indiquer dans quelle mesure des concepts généraux tels que "fête", "domination", "mode" ou "respect" pouvaient (ou pas) être associés à l'anglais.

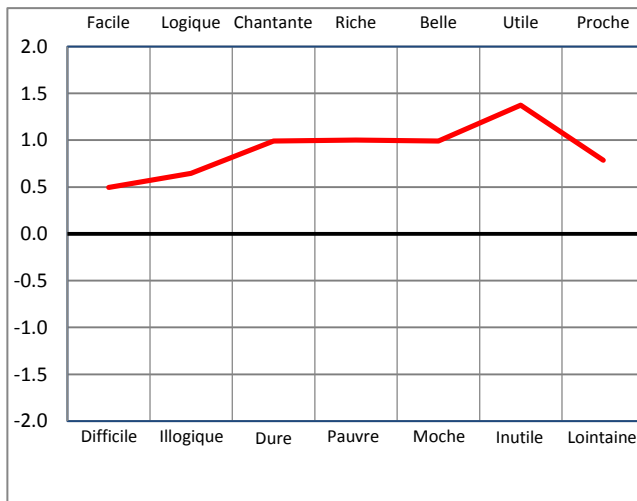


Figure 25: Enquête sur les langues – Axe 2: Evaluations moyennes de l'espagnol par paires d'adjectifs, tous participants

On peut en effet voir que l'**espagnol** est évalué comme étant **utile**, et ce alors que cette langue ne fait pas partie de langues officielles suisses et n'est enseigné que dans les filières gymnasiales (et encore, à une proportion réduite d'élèves). Il paraît donc bel et bien que la notion d'*utilité* 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). Même s'il est envisageable de trouver l'espagnol *utile* dans le contexte Suisse, on peut constater ici

que les évaluations de ces langues se situent à des niveaux distincts (tantôt au niveau local, ce qui poussait à évaluer l'allemand comme *utile*, tantôt international, ce qui favorise l'espagnol et l'anglais). Nous aurons l'occasion de revenir sur ces différentes interprétations dans le chapitre 8.

De plus, il est à noter que cette dimension est la seule qui dépasse en moyenne un **avis modéré** ( $\mu=1.374$ ,  $\sigma=0.783$ ), ce qui tend à penser que c'est – comme pour l'anglais – en premier lieu l'utilité qui caractérise l'espagnol. D'ailleurs, il est intéressant de constater que ceci se recoupe ici aussi, comme pour l'anglais, avec le fait que la catégorie des *contextes d'utilisation* était un champ lexical important dans les concepts évoqués au sujet de l'espagnol (représentant 19.3% des termes évoqués, soit le second pourcentage le plus élevé pour ce champ lexical après l'anglais). Il semble que pour ces deux langues, c'est surtout leur *emploi* qui est à la source des représentations plutôt que leurs caractéristiques intrinsèques. Ceci surprend cependant lorsqu'on sait que parmi tous les concepts cités au sujet de l'espagnol, le mot "utile" apparaît moins fréquemment que les concepts "chantante" et "facile", adjectifs qui ressortent pourtant moins dans les évaluations des participants dans la tâche de différenciation sémantique. Le fait que l'utilité soit jugée de façon plus homogène ( $\sigma=0.783$  contre  $\sigma=0.935$  et  $\sigma=1.128$  pour les paires *facile/difficile* et *chantante/dure*) explique cependant peut-être pourquoi ces dernières donnent lieu à des évaluations en apparence plus "neutres". Le caractère plutôt positif est d'ailleurs évident à l'observation de ce graphique et montre que, pour l'espagnol comme pour l'italien, et ce même si les réponses sont moins homogènes, l'attitude des participants se révèle globalement positif.

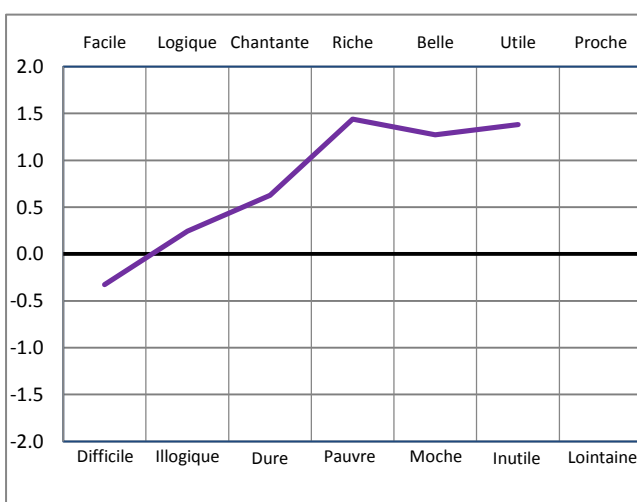


Figure 26: Evaluations moyennes du français par paires d'adjectifs, tous participants

Ceci n'est pas forcément le cas pour le **français**, langue probablement la plus particulière de notre échantillon... non pas par l'évaluation qui en est faite, mais de par le statut qu'elle occupe dans le contexte genevois. Langue de scolarisation mais pas (ou pas forcément) langue enseignée par mes participants, maîtrisée par tous à un niveau très élevé et langue maternelle d'une majorité d'entre eux, le français ne peut pas être examiné au même titre que les autres langues "étrangères" de mon échantillon.



Il en est donc d'autant plus intéressant d'analyser les attitudes des enseignants de langues étrangères sur cette langue qu'ils côtoient tous les jours, bien que ce ne soit pas forcément au même titre que leur langue d'enseignement.

On voit par exemple que le français est considéré comme étant *utile* (plus que l'espagnol, mais pas autant que l'anglais!), *beau* et surtout *riche*. Cette richesse est d'ailleurs l'élément qui semble être déterminant ici – le score pour le français y est plus élevé toutes langues confondues ( $\mu=1.439$ ,  $\sigma=0.826$ ). On peut donc présumer que c'est de cette *richesse* que viendrait le score également élevé pour la *beauté*, en tout cas nettement plus que de la *musicalité*.

Comme nous avons déjà pu l'observer au sujet de l'italien ou de l'allemand, la *richesse* ou la *beauté* d'une langue semblent avoir relativement peu d'impact sur la *facilité* de cette dernière; c'est en tout cas vrai si on observe le français. L'opinion qui ressort en effet est que **le français est une langue relativement peu logique et plutôt difficile**, ce qui rejoint les conclusions de Candelier et Hermann-Brennecke, qui ont remarqué que les élèves interrogés percevaient le français comme plutôt *difficile* et *compliqué*. Nonobstant le fait que ce sont les deux paires d'adjectifs pour lesquelles les réponses montrent le plus grand écart-type et que les participants ne sont donc pas univoques à ce sujet, il reste intéressant de constater que les enseignants de langues étrangères ont un regard relativement critique sur l'apprentissage du français et sa logique. Ceci peut évidemment venir d'une propre expérience d'apprentissage (ou d'explicitation, si on se rappelle qu'une majorité des participants ont acquis le français comme langue maternelle avant leur scolarité), mais on pourrait aussi envisager que cette attitude a également été façonnée par leur propre exercice du métier, qui aurait développé chez eux une forme de *conscience de la langue* construite non pas à travers un enseignement explicite mais par le contact avec d'autres langues, notamment leur langue d'enseignement. On peut en effet imaginer que, en se penchant sur les difficultés et les caractéristiques de la langue qu'ils enseignent, les participants ont peu à peu pris conscience certains des aspects de "leur" propre langue, qu'ils n'avaient peut-être pas en tête jusque là et qu'ils explicitent par ce jugement relativement sévère. Ceci reste hypothétique et ne peut pas réellement être soutenu par la présente recherche, mais irait tout à fait dans le sens des programmes de *language awareness* notamment mis en place par EOLE et d'autres projets d'ouverture aux langues.

Quoi qu'il en soit, même si le français est jugé comme plutôt difficile, il n'atteint pas à ce sujet les scores très bas de l'allemand, et encore moins du **suisse allemand**.

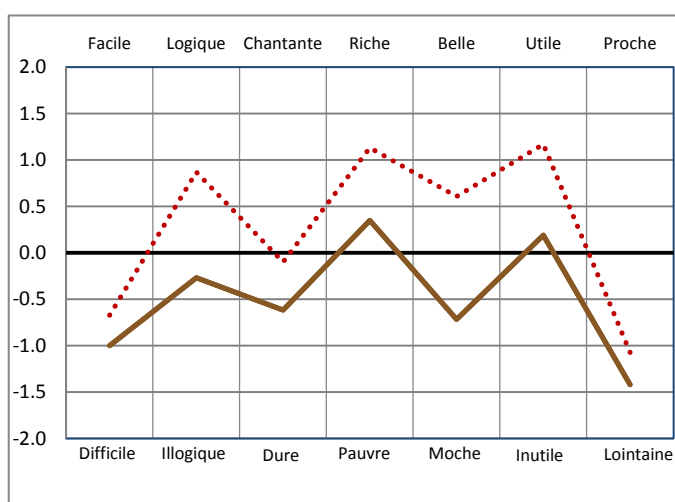


Figure 27: Evaluations moyennes du suisse-allemand par paires d'adjectifs, tous participants. Traits pointillés: allemand

suivent les mêmes tendances que les évaluations de l'allemand.

Il est impossible dans cette présentation des résultats de parler du suisse allemand sans se référer à l'allemand, qui est donc également représenté en pointillés sur le graphique ci-joint. En effet, on peut remarquer que le **parallélisme** entre les évaluations des deux langues est absolument frappant: même si les écarts-types des réponses attribuées à l'allemand sont en moyenne plus élevés que pour les autres langues, il est évident que les jugements envers le suisse allemand tendent plus vers des connotations négatives que pour d'autres langues et

Nous avons déjà pu remarquer dans l'examen des associations lexicales que la langue suisse allemande suscite chez les participants beaucoup de qualificatifs, c'est-à-dire de mots induisant un jugement de valeur envers la langue. Cette forme de positionnement "tranché" se retrouve également dans l'expression des attitudes des participants qui sont relativement marquées, et ce principalement vers une évaluation relativement peu élogieuse du suisse allemand qui est décrit comme une langue **difficile, peu logique, dure, plutôt moche et très éloignée du français**. Seules la *richesse* du suisse allemand et son *utilité* ne sont pas aussi contestées et donnent lieu à des évaluations plutôt neutres que négatives, mais – ici aussi – les scores sont nettement au-dessous de ce qui est déclaré pour les autres langues.

Sans entrer ici dans un débat dialectologique comparant la position des romands face au suisse allemand ou à l'allemand (déjà traité notamment par Schläpfer et al. 1991, De Pietro 1994, Muller 1998, Py 2000, 2004 ou encore Brohy et Py 2008 dont les résultats se retrouvent ici) on ne peut pas en regardant ces résultats passer à côté l'interrogation au sujet de ce qui mène à ce parallèle – et à ces différences qui défavorisent le suisse allemand.

D'un côté, on peut en effet voir qu'il existe une forme de convergence, si ce n'est peut-être de confusion, entre l'allemand "Hochdeutsch" et le dialecte suisse allemand. Comme l'avait déjà soulevé De Pietro (1994:100) en ce qui concerne les représentations des pays, "la perception que les élèves romands ont de l'Allemagne ne peut être envisagée sans prendre en considération la place qu'occupe la Suisse alémanique dans cette perception". On pourrait étendre cette idée aux deux langues – le *Hochdeutsch* et le *Schwyzerdütsch* – et considérer qu'en réalité, les similitudes dans les deux représentations sont simplement liées aux langues elles-mêmes et qu'il ne s'agit pas de deux langues si distinctes que ça, mais que nous avons plutôt affaire à deux variétés qui présentent des caractéristiques communes et qui mènent donc à des attitudes similaires.

De l'autre côté, ainsi, le fait de traiter de deux variétés n'explique par exemple pas pourquoi l'une des deux suscite une évaluation systématiquement plus tiré vers des connotations négatives que l'autre. Selon De Pietro, ce sont en fait les tensions socio-culturelles entre Romands et Alémaniques – et de fait, une attitude négative envers le dialecte suisse allemand et la Suisse alémanique, qui mène à une image négative du suisse allemand, et même de l'allemand en général: "il est intéressant de se demander [...] si la perception de la Suisse alémanique n'influe pas sur l'attitude des élèves à l'égard de l'Allemagne et si la question du schwyzerdütsch, qui cristallise en quelque sorte leurs réticences envers la Suisse allemande, n'influence pas – peut-être devrions-nous dire "contamine".. – leur rapport à la langue allemande" (1994: 101). Dans la mesure où la recherche présentée ici ne traite pas des représentations des pays ou régions dans lesquelles les langues sont parlées – et il y aurait certes beaucoup à dire sur l'évaluation de la Suisse alémanique par les Romands, comme le suggère la littérature citée ici, il n'est pas forcément pertinent de traiter ici trop extensivement de cette proposition. De par la quantité de qualificatifs qui ont été cités sur le suisse allemand dans la première partie de cette recherche, et la sévérité des jugements effectués sur cette langue, il me semble cependant clair que les participants à mon enquête montrent en moyenne un positionnement clair face à la langue suisse allemande (et ce, malgré un niveau de maîtrise moyen très faible!), et que cette langue est en quelque sorte évaluée "comme l'allemand, mais en pire". La présence explicite des deux langues dans l'échantillon a peut-être également contribué à ce que les participants produisent des évaluations distinctes pour bien marquer leur différence d'opinion face à ces deux langues, sans qu'il soit possible de le prouver ici.

Il serait en effet intéressant, pour vérifier ces aspects, de chercher à évaluer les deux langues sur des populations séparées, et – pourquoi pas – chez des participants étrangers au contexte suisse afin

d'examiner dans quelle mesure les représentations du dialecte suisse allemand sont liées avec, influencent ou sont influencées par les représentations de la langue allemande. Il serait également intéressant d'examiner plus en profondeur, comme l'avait fait De Pietro, en quoi ces représentations se rapportent à des idées au sujet des sociétés allemandes et Suisse allemandes, afin de chercher d'éventuels parallèles (on en reviendrait au lien mis en avant par Davies 2002). Quoi qu'il en soit, les attitudes exprimées ici envers le suisse allemand transmettent un message relativement fort!

Ces positions marquées contrastent d'ailleurs particulièrement avec les résultats sur le **portugais**, dernière langue de notre échantillon.

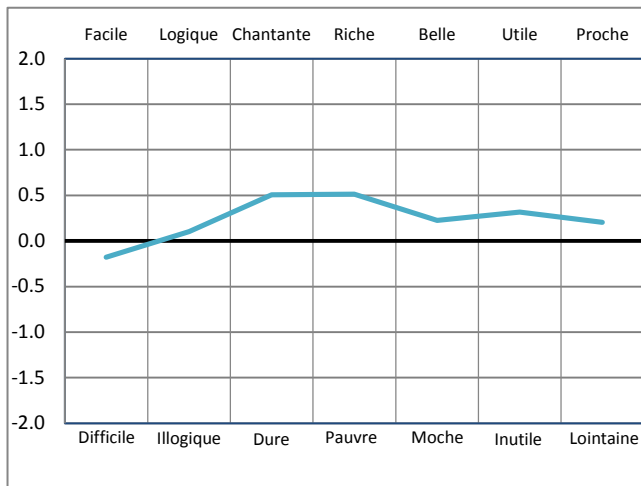


Figure 28: Enquête sur les langues – Axe 2: Evaluations moyennes du portugais par paires d'adjectifs, tous participants

On peut en effet voir, comme nous le laissait entendre la forte proportion d'avis neutres sur cette langue, **qu'aucun des jugements ne dépasse le score de 0.514**; en d'autres termes, le portugais n'a pas été évalué comme particulièrement facile, ni particulièrement difficile, ni beau, ni vraiment moche, etc. Même si les attitudes ne sont pas entièrement neutres mais globalement connotées positivement, il me semble important de relever que l'évocation de cette langue ne suscite pas de positionnement particulièrement fort. Ceci coïncide ici aussi de façon remarquable avec une faible

proportion de *qualificatifs de la langue* évoqués dans la tâche d'association lexicale. Il semble effectivement que le portugais ne suscite pas "d'attitude" à proprement parler, ce qui soulève encore une fois la question des raisons menant à cette neutralité; il semble en effet que cette apparente indifférence soit liée à un manque de connaissance, une forme d'ignorance qui empêcherait la majorité des participants de se prononcer sur cette langue de façon claire. La plupart d'entre eux ont en effet indiqué un niveau très faible, voire aucun contact avec cette langue, et n'ont donc comme information sur la langue que ce qui leur parvient de l'externe plutôt que des expériences personnelles. Alors que c'est justement là que pourraient ressortir les aspects marquants et socialement partagés des représentations, on peut constater aussi que ce manque d'expériences concrètes mène à ne pas avoir d'avis trop prononcé mais plutôt une attitude ni favorable ni défavorable. Nous verrons d'ailleurs que ceci est effectivement lié au niveau de maîtrise.

L'évaluation de la **logique** de la langue portugaise est particulièrement représentative de ce phénomène, puisqu'elle représente la moyenne la plus proche de 0 de tous les scores ( $\mu=0.103$ ,  $\sigma=0.548$ , seul l'allemand est aussi proche du score nul en ce qui concerne la paire *chantante/dure*). On voit en examinant les résultats que 80 participants (soit 74.8%!) ont attribué le score de 0 à cette paire d'adjectif, indiquant que le portugais n'est *ni logique ni illogique*. Comme pour d'autres paires, il paraît donc que les participants préfèrent ici indiquer une attitude neutre – ou très légèrement positive – face à la langue. Le fait que ce soit le facteur le plus fortement lié à la structure de la langue (sa *logique*) qui récolte cet avis le moins prononcé mérite également d'être noté, et nous verrons dans quelques sections quel rôle le niveau de maîtrise joue là-dedans.

On remarque malgré toute cette neutralité que le portugais n'est pas complètement distant de toute évaluation, puisqu'il est considéré par les participants comme plutôt légèrement **difficile**, assez peu **utile** et pas particulièrement **beau**. En revanche, les participants le perçoivent comme une langue

tendant plutôt vers le **chantant** (même si l'écart-type est ici plutôt élevé,  $\mu=0.505$ ,  $\sigma=1.177$ ) et vers le **riche**. Ces évaluations sont moins marquantes que d'autres, mais montrent une tendance à évaluer le portugais de façon connotée plutôt positivement. Seule la difficulté est soulevée, mais peut également être due à la méconnaissance des participants.

Finalement, il apparaît après l'examen des résultats sur les différentes langues que ces dernières sont évaluées très différemment par les participants, et ce même si certains facteurs suscitent plus de désaccord entre les participants que d'autres. Ici aussi, comme nous l'avons fait à l'aide des indices d'Ellegard dans le premier axe, on peut chercher à représenter quelles langues mènent à des évaluations proches.

#### 4.4.1.2 Distance euclidienne entre les différentes langues de l'échantillon

Ceci pose ici la question de savoir ce que signifie la *distance* entre deux langues et ce qui peut le mieux représenter ces distances. On peut en effet partir du principe que deux langues seront proches si elles suivent le même "tracé" en fonction des différentes paires d'adjectifs – comme le Suisse allemand et l'allemand dans notre exemple – et ce même si ils ne se rejoignent réellement sur aucun facteur. Une telle représentation des distances se baserait en réalité sur les **corrélations** entre scores attribués, qui examineraient justement ces parallèles. Cependant, un même schéma de variation signifie-t-il réellement une proximité? Comme nous l'avons noté, Osgood (1957: 90) soulève bien cette question et plaide justement pour l'utilisation de mesures de *distances* plutôt que de corrélations dans certains cas; même si on peut se permettre de ne pas être aussi catégorique que lui dans les résultats qui nous occupent ici (on ne peut pas dire que deux langues qui présentent justement de telles caractéristiques n'ont "rien en commun"!), il semble que les *distances euclidiennes* soient une mesure qui soit effectivement plus adaptée pour représenter des proximités qui se basent réellement sur les scores attribués plutôt que sur la variation de ceux-ci entre les paires d'adjectifs.

Si on applique la formule de calcul de la distance euclidienne à chaque langue (voir page 227 pour le calcul), on obtient la matrice de proximité suivante:

	Allemand	Anglais	Italien	Espagnol	Français	Portugais	Suisse allemand
Allemand	0.00	40.68	48.72	45.41	48.37	40.61	41.79
Anglais	40.68	0.00	37.56	33.78	39.81	39.82	53.19
Italien	48.72	37.56	0.00	30.98	34.87	37.35	58.46
Espagnol	45.41	33.78	30.98	0.00	36.41	34.89	54.79
Français	48.37	39.81	34.87	36.41	0.00	41.39	59.57
Portugais	40.61	39.82	37.35	34.89	41.39	0.00	42.34
Suisse allemand	41.79	53.19	58.46	54.79	59.57	42.34	0.00

Tableau 63: Distances euclidiennes entre les différentes langues de l'échantillon, calculées d'après les réponses de tous les participants sur toutes les paires d'adjectifs

Le dendrogramme construit d'après cette matrice suivant la méthode de Ward (voir Annexe 7 pour une explication de la création de dendrogrammes et une petite discussion sur les méthodes de regroupement hiérarchique) offre la représentation suivante:

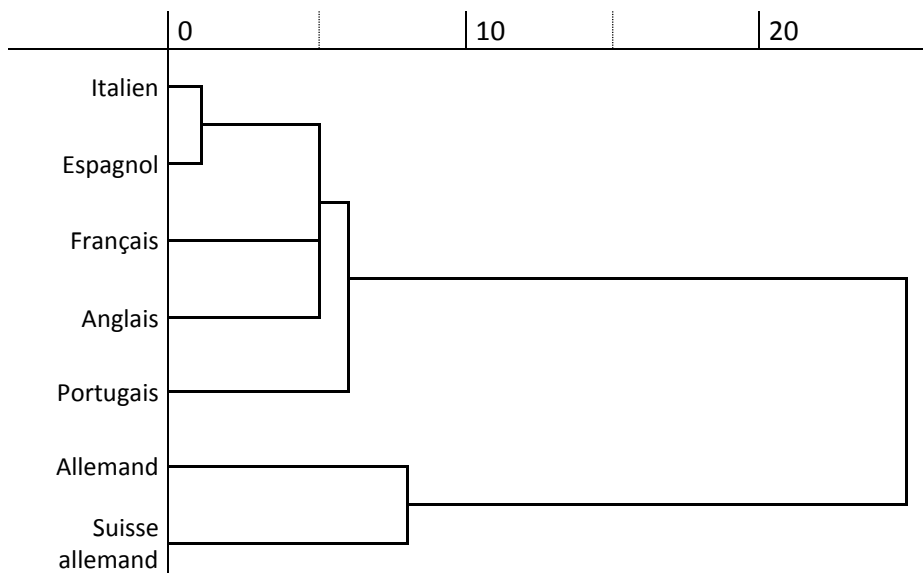


Figure 29: Dendrogramme (méthode de Ward) : distances euclidiennes entre les différentes langues de l'échantillon, échelle standardisée

Ce dendrogramme est relativement différent de celui établi à partir des indices d'Ellegard, reposant eux-mêmes sur les similitudes entre les dictionnaires rassemblant tous les concepts produits par les participants au sujet de chacune des langues, même si plusieurs aspects se retrouvent.

On voit par exemple, comme dans la première version, que **l'italien et l'espagnol** sont deux langues considérées comme relativement proches. Que ce soit par les concepts qu'elles évoquent ou par les évaluations que les participants en font, elles suscitent chez eux des représentations et des attitudes en moyenne similaires.

Le reste diverge néanmoins quelque peu. Si on se rappelle le premier dendrogramme (voir page 250) on se souviendra que ces langues étaient séparées très clairement d'un trio formé par l'allemand, le français et l'anglais. En d'autres termes, comme je le disais, les distances générées par les concepts évoqués tendaient à plutôt séparer les langues "d'enseignement massif" des autres langues présentes dans le canton.

Lorsqu'il s'agit de se baser non pas sur le champ de représentation (les concepts évoqués) mais sur les attitudes, on remarque que **même si le français et l'anglais montrent une forme de convergence, ces deux langues provoquent chez les participants des positionnements qui se distinguent fortement de ceux qui sont induits par l'évocation de l'allemand** – ceci ne ressemble donc pas à ce qui avait été perçu dans l'analyse des associations lexicales où le français et l'allemand étaient considérés comme proches. On voit en effet que selon les réponses interprétées ici, le français et l'anglais amènent à des évaluations relativement similaires ( $D=31.40$ ), qui se rapprochent de l'italien et de l'espagnol, alors que l'allemand est évalué de façon très différente de l'anglais ( $D=40.68$ ) et ne peut de fait pas être lié à cette "branche" du dendrogramme mais se retrouve de fait rapproché du suisse allemand. Cette langue, qui était en fonction des concepts évoqués plus proche du groupe formé par l'espagnol, l'italien et le portugais, est ici en fait distante de toutes les autres langues, aucun score n'étant inférieur à 41.79. L'allemand ( $D= 41.79$ , justement) est donc, logiquement, la langue à laquelle le suisse allemand est lié en priorité.

La question des langues enseignées, même si elle n'est pas totalement étrangère à ce que nous pouvons observer (sans quoi le français et l'anglais seraient peut-être séparés!) ne semble pas avoir autant d'impact sur les évaluations faites par les participants ici. Sans revenir sur la problématique identitaire ou nationale au sujet de l'allemand ou du suisse allemand, il n'en reste pas moins que les

jugements des langues faits par les participants **tendent à rapprocher les langues italo-ibériques (espagnol, italien, portugais), le français et l'anglais d'un côté et l'allemand et le suisse allemand de l'autre.**

Ceci nous pousse à chercher les raisons de ces différences: Si l'on considère que champ de représentation (volet descriptif) et attitude (volet évaluatif) ne forment qu'un tout que l'on nommerait "représentation", comment le champ de représentation peut-il mener à certaines similitudes alors que l'attitude mène à d'autres?

On peut d'un côté revenir sur le choix même des échelles que j'ai discuté dans la section méthodologique de cette recherche (voir page 221). On voit en effet que ces dernières – bien que basées sur les productions d'enseignants – ne reflètent pas *toutes* les dimensions qui ont pu être mises en lumière. On se souviendra par exemple que tout le versant concernant les *références culturelles*, pourtant extrêmement pertinent dans l'analyse du champ de représentation, n'est pas couvert dans ces échelles d'attitude. De même, hormis par la paire *facile/difficile*, qui est la seule paire à faire référence à une forme d'apprentissage, le champ lexical de *l'enseignement scolaire des langues* n'est pas réellement abordé. On pourrait donc légitimement supposer que des échelles d'adjectifs correspondant plus aux différentes facettes évoquées pour parler d'une langue (ou à une détermination de champs lexicaux correspondant plus à ces différents axes d'attitude, c'est selon...) amèneraient à des résultats plus convergents.

Cependant, on peut aussi imaginer que champ de représentation et attitude ne sont pas entièrement congruents. Même si on pense à la même langue, il est en effet possible qu'un participant évoque un même concept mais que cette évocation soit tantôt négative, tantôt positive. L'idée de "musique" peut par exemple tantôt être perçue comme une référence à la culture musicale – pour l'allemand par exemple – et susciter une attitude plutôt neutre, et tantôt évoquer une caractéristique de *musicalité* qui témoigne en fait d'un jugement positif de la pratique orale de la langue en question. Le fait que l'évaluation de l'attitude ait ici été faite séparément de celle du champ de représentation ajoute sans doute à cette incertitude. En effet, si les participants avaient dû indiquer pour chaque concept évoqué dans l'association lexicale un jugement de valeur (comme il l'a été régulièrement fait, notamment dans le rapport de l'UNESCO 1995 ou Muller 1998), des parallèles auraient certainement pu être tirés entre les deux enquêtes de façon à faire ressortir les similitudes. Le choix de travailler sur le volet sémantique d'un côté et l'aspect évaluatif de l'autre ne permettent cependant pas cela.

Finalement, il paraît encore important de soulever un point crucial: si on observe toutes les distances reproduites dans cette matrice, on remarque qu'en réalité, aucune de ces langues n'est réellement proche d'une autre – comme nous l'avons déjà constaté dans l'examen des indices d'Ellegard, et comme nous l'avons constaté en examinant les différentes évaluations moyennes faites de chacune d'entre elles, **même s'il existe des similitudes, des rapprochements ou des parallèles, les langues évoquées suscitent non seulement des concepts différents, soit des champs de représentation différents, mais également des prises de position différentes.**

## 4.5 Facteurs influençant les attitudes

### 4.5.1 Facteur "langue évaluée"

Nous avons déjà abordé dans la fin de la section précédente sur la dimension descriptive des représentations le fait que les langues mènent à des images distinctes, ce qui s'est confirmé dans ce que nous venons de lire. Cette distinction entre langues est d'ailleurs confirmée de façon très forte si

on examine l'influence du facteur de la langue sur les différentes évaluations. En utilisant un test d'Analyse de Variance (ANOVA) – de façon qui peut être considérée comme peu orthodoxe puisque ce test est traditionnellement utilisé pour examiner les différences entre *groupes* et non entre *concepts stimulus* – on peut en effet examiner dans quelle mesure le fait de se prononcer sur une langue A plutôt que sur une langue B a de l'influence sur les scores attribués à chaque facteur. Pour rappel, l'ANOVA se base sur la comparaison entre les variances (représentant les dispersions) pour examiner si la variance entre groupes (ou ici, entre langues) suffit à expliquer la variance totale. En simplifiant, ici, il s'agit donc d'examiner, paire d'adjectif par paire d'adjectifs, si les résultats varient plus d'une langue à l'autre que toutes langues confondues (voir page 226 pour le calcul).

On peut d'ailleurs constater que les résultats sont saisissants:

ANOVA Facteur: Langue	$F_{6, 742}$	Sig.
Facile / Difficile	45.714	.000
Logique / Illogique	19.304	.000
Chantante / Dure	54.565	.000
Riche / Pauvre	22.650	.000
Belle / Moche	62.241	.000
Utile / Inutile	61.372	.000
Proche / Lointaine ( $F_{5, 636}$ )	164.041	.000

Tableau 64: ANOVA sur l'évaluation des différentes paires d'adjectifs (Facteur: langue sur laquelle on se prononce)

Tout d'abord, on peut voir que pour **toutes** les paires d'adjectifs, les effets sont positifs, et surtout **significatifs** (même très fortement significatifs). En d'autres termes, **le fait de se prononcer sur une langue plutôt que sur une autre est dans tous les cas un facteur pertinent, et ce peu importe l'échelle que l'on utilise.**

Ce facteur est parfois même très pertinent; on voit par exemple que le fait d'évoquer l'anglais, l'allemand ou l'italien joue un rôle **très important** (représenté par le score très élevé de F) dans le fait

que cette langue soit considérée comme étant **proche ou lointaine**. Le choix de la langue a également un impact très fort sur le fait que cette dernière soit considérée comme étant **belle, utile, chantante** ou (dans une légèrement moindre mesure) **facile**.

Seules les notions de *richesse* ou de *logique* ne semblent pas être autant affectées par le facteur du choix linguistique – ou plutôt pas aussi fortement, même si l'influence reste très significative. Nous verrons d'ici quelques paragraphes si d'autres variables peuvent entrer en ligne de compte pour influencer l'idée qu'une langue est perçue comme *riche* ou *logique* mais en tout cas il est évident, au vu des résultats proposés dans la section précédente et ici, qu'il est très pertinent de se pencher sur *les langues* lorsqu'on traite des représentations, tant ces dernières donnent lieu à des évaluations diverses.

Il existe malgré cela, comme nous l'avons vu dans les moyennes langues par langues, plusieurs jugements sur lesquels les participants semblent relativement peu d'accord entre eux, ce qui pousse à chercher les raisons de ces désaccords. Peut-on isoler des facteurs dans le parcours individuel d'un participant qui le mènerait à évaluer une langue comme étant plutôt *facile* que *difficile*? Existe-t-il des traits pertinents qui ont un impact sur l'évaluation que se fait un enseignant d'une langue donnée, ou les caractéristiques évaluatives d'une langue donnée sont-elles tellement socialement acceptées que le parcours de construction des savoirs n'importe pas?

Les analyses qui suivent visent précisément à déterminer lesquelles des variables qui ont été jugées pertinentes lorsqu'on traite du *savoir disciplinaire* d'un enseignant ont réellement un impact – si impact il y a! – sur l'opinion que ce dernier peut avoir d'une langue. Il s'agit donc de répondre aux questions de recherche suivantes:



- L'expérience dans l'enseignement d'une langue des participants change-t-elle leur attitude face à cette langue en particulier?
- L'expérience dans l'enseignement d'une ou de plusieurs langues des participants change-t-elle leur attitude face aux langues en général?
- La formation en linguistique des participants change-t-elle leur attitude face à leur langue d'enseignement?
- La formation en linguistique des participants change-t-elle leur attitude face aux langues en général?
- Les participants maîtrisant fortement une langue ont-ils une attitude différente face à cette langue en particulier?
- Les participants ayant un fort bagage linguistique montrent-ils une attitude différente faces aux langues en général?
- Le mode par lequel les participants ont acquis/appris une langue modifie-t-il l'attitude qu'ils ont face à cette langue en particulier?

Comme dans les présentations précédentes, pour faciliter la lecture, les résultats des analyses correspondant à ces différentes sous-questions constitueront le but de chacune des sections correspondant aux variables impliquées (sections 4.5.3 à 4.5.6). Ces données seront interprétées pour finalement mener à des conclusions intermédiaires à la fin de chaque section, qui offriront donc des réponses à ces sous-questions au fur et à mesure des sections dans des encadrés permettant une lecture rapide. Afin également de faciliter la compréhension des conclusions, et malgré toute la précaution qu'imposent des données hétérogènes, des graphiques contrastant les résultats des participants aux extrêmes de l'échantillon pour chaque variable (l'équivalent en quelque sorte des groupes "High" et "Low" avec lesquels nous avons travaillé pour l'association lexicale) seront également présentés. Les données (tableaux) ayant servi à créer ces graphiques se trouvent en annexe (Annexe 12).

## 4.5.2 Variables biographiques: précisions méthodologiques

Tout comme dans l'enquête précédente sur les associations lexicales, l'analyse et l'interprétation des données en fonction des variables nécessite une réflexion particulière et – parfois – une interprétation prudente. En effet, certaines des questions de recherche concernent une langue précise (par exemple "la langue enseignée par le participant"), alors que d'autres supposent une interprétation transversale des attitudes. Certaines variables sont en outre considérées comme continues (c'est-à-dire que l'échelle n'est pas prédéfinie, par exemple pour les années d'expérience) alors que d'autres sont plutôt discrètes (comportant des valeurs fixes, "à choix" pour le participant, comme par exemple ici le niveau de maîtrise), voire catégorielles. Heureusement, au contraire de l'analyse des associations lexicales, il n'est pas nécessaire d'utiliser les valeurs "pôles" des différentes variables et de combiner les réponses de plusieurs participants qui doivent donc être suffisamment nombreux; le fait de traiter parfois de moins de données que d'autres aura surtout un impact sur le degré de signification des résultats qui seront présentés. Compte tenu des différents enjeux mentionnés ici, le traitement des données et la façon dont celles-ci seront présentées pour faciliter la lecture des résultats méritent cependant malgré tout quelques précisions, que l'on peut résumer en indiquant quel traitement sera fait de chacune des variables.

### 4.5.2.1 Variable: *Expérience dans l'enseignement*

Ces analyses serviront à déterminer si l'attitude face à une langue ou aux langues en général est influencée par l'expérience dans l'enseignement, et donc de répondre aux sous-questions 1 et 2.

**Partie 1: Langue d'enseignement:** Le premier examen consistera à examiner les évaluations des enseignants se prononçant sur leur langue d'enseignement (peu importe de quelle langue il s'agit) et de chercher, en comparant ces résultats aux réponses concernant des langues que les participants n'enseignent pas, par un test ANOVA si certaines régularités peuvent être trouvées.

**Partie 2: Années d'expérience:** Il s'agira ensuite ici de mesurer à l'aide de corrélations ( $\rho$  de Spearman puisque la distribution des données n'est pas normale) des années d'expérience telles qu'indiquées par les participants et son évaluation de sa langue d'enseignement, quelle qu'elle soit. Ce calcul sera également effectué entre cette mesure d'expérience et les moyennes des différentes paires d'adjectifs – toutes langues confondues – pour voir si une forme de régularité peut également se déceler de façon transversale.

**Partie 3: Contextes d'enseignement:** Comme pour les années d'enseignement, le principal calcul sera de mesurer la corrélation (de Pearson, puisque les données sont distribuées selon une courbe normale) entre le nombre de contextes d'enseignement sur l'évaluation du participant de sa langue d'enseignement, quelle qu'elle soit, ainsi que sur la moyenne des évaluations toutes langues confondues, pour établir si les attitudes envers les langues en général sont liées à cette variable.

**Partie 4: Nombre de manuels éprouvés:** Tout comme pour les années d'enseignement ou le nombre de contextes, il s'agira ici de mesurer le lien entre le nombre de manuels pratiqués par un enseignant et son évaluation de sa langue d'enseignement, tout comme le lien entre ce nombre et la moyenne des évaluations toutes langues confondues, pour établir si les attitudes envers les langues en général sont modifiées par une connaissance plus étendue de matériaux traitant de l'objet linguistique. La variable du nombre de manuels étant cependant plus discrète que continue (les participants avaient 6 valeurs à choix: 0, 1, 2-3, 4-5, 6-7, 8 et plus), il m'a semblé préférable de les répartir en groupe et d'effectuer un test d'ANOVA plutôt que de travailler avec des modèles plus linéaires.

#### **4.5.2.2 Variable: Formation en linguistique**

Il s'agit à l'aide de cette variable de répondre à troisième et à la quatrième sous-question.

La réponse reposera principalement sur un calcul de corrélation (de Pearson) mesurant le lien entre la donnée biographique représentant l'ampleur formation en linguistique de chaque participant (telle que décrite dans la section méthodologique) et son évaluation moyenne des différentes paires d'adjectifs, ainsi que sur une corrélation évaluant cette même variable avec les différentes évaluations de la langue d'enseignement.

#### **4.5.2.3 Variable: Maîtrise de la langue**

Tout comme pour l'expérience de la langue, l'impact de la maîtrise d'une langue sur les attitudes des participants, qui permet de répondre aux sous-questions 5 et 6, se décline en plusieurs parties:

##### **Partie 1: Bagage linguistique**

Le traitement des données liées au bagage linguistique s'apparentera à celui qui sera entrepris par rapport à la formation en linguistique: en fonction du bagage linguistique établi pour chaque participant, une corrélation (de Pearson examinera le lien avec les moyennes des différentes paires d'adjectifs).

##### **Partie 2: Maîtrise dans une langue N**

La première étape sera de chercher un lien entre le niveau de langue indiqué par les participants et l'évaluation qu'ils font de cette dernière. Dans la mesure où les participants indiquaient leur niveau sur l'échelle éditée par le Conseil de l'Europe et suivant des possibilités que l'on peut qualifier de

discrètes, il m'a semblé préférable de les répartir en groupe et d'effectuer un test d'ANOVA plutôt que de travailler avec une corrélation linéaire, et ce même si on peut supposer une forme de continuité dans ces niveaux.

Comme dans l'analyse des résultats d'association lexicale, j'effectuerai cette analyse deux fois, dont l'une en enlevant les scores liés au français, qui représentait une proportion énorme des participants ayant indiqué un niveau C2.

### **Partie 3: Langues Maternelles**

De la même façon que pour la langue d'enseignement, le principe sera ici d'examiner par un ANOVA les évaluations des enseignants se prononçant sur leur langue maternelle, quelle qu'elle soit et de chercher, en comparant ces résultats aux réponses concernant des langues que les participants n'enseignent pas, si certaines régularités peuvent être trouvées. Tout comme pour la maîtrise, une grande partie des participants étant de langue maternelle française, l'ANOVA sera conduite avec, puis sans les réponses sur le français.

#### **4.5.2.4 Variable: Mode d'apprentissage/acquisition de la langue**

La dernière variable étudiée ici concerne les modes d'acquisition/apprentissage de la langue – du "totalement explicite" au "totalement implicite". Tout comme pour le niveau de maîtrise, un test ANOVA sera conduit ici afin de déterminer si le mode d'apprentissage/acquisition est un facteur pertinent dans l'attitude face à une langue.

De façon générale, il sera également intéressant d'examiner si les différents éléments mis en avant concernant ces différents facteurs de variation peuvent être mis en relation avec les résultats du premier axe d'enquête, le *champ de représentation*. En effet, comme je l'ai déjà discuté, le *champ de représentation/l'information* qui représente un volet "descriptif" n'est que l'une des faces d'une représentation, qui inclut – dans la mesure où l'objet est assez concret pour s'y prêter – une dimension "évaluative" que l'on mesure par les *attitudes*. Même si nous reviendrons sur cet aspect en fin de travail (voir section 4.7 de ce chapitre) et que j'ai déjà eu l'occasion de mettre en avant le fait que l'évaluation d'une langue semblait se faire sur des axes qui ne sont pas forcément liés aux dimensions structurantes de l'information, il ne faut en effet pas oublier que nous cherchons à examiner deux aspects d'une même problématique, et qu'il ne faut donc pas négliger les apports des résultats de la première partie de cette enquête dans les analyses qui vont suivre.

#### **4.5.3 Evaluations: expérience dans l'enseignement**

On peut déjà imaginer que des modifications dans le domaine du *champ de représentation* ne vont pas forcément de pair avec une modification notable des attitudes face à un objet. Une langue qui évoque très fortement le contexte scolaire peut en effet être considérée comme belle ou au contraire moche – tout comme une langue qui suscite de nombreuses références à la sphère de l'oral peut justement le faire parce qu'on la trouve chantante ou au contraire dure. Nous avons par exemple vu que plusieurs traits se retrouvaient dans les champs sémantiques évoqués par les enseignants sur les différentes langues – en fonction de leur expérience, du nombre de contextes dans lesquels ils ont travaillé notamment – mais il convient à présent de voir si ces changements ont une répercussion également sur l'évaluation que ces derniers font des différentes langues de l'échantillon.

### 4.5.3.1 Langue d'enseignement - résultats

Le premier aspect qui sera présenté ici semble peut-être trivial mais a son importance; il concerne le simple fait qu'un participant se prononce sur sa langue d'enseignement ou sur une langue qu'il

ANOVA	$F_{1, 747}$	Sig.
<b>Facteur: L. enseignée</b>		
Facile / Difficile	26.902	<b>0.000</b>
Logique / Illogique	46.326	<b>0.000</b>
Chantante / Dure	4.224	<b>0.040</b>
Riche / Pauvre	30.392	<b>0.000</b>
Belle / Moche	38.101	<b>0.000</b>
Utile / Inutile	63.878	<b>0.000</b>
Proche / Lointaine	0.465	0.496

Tableau 65: ANOVA sur l'évaluation de toutes les langues en fonction des différentes paires d'adjectifs (Facteur: langue d'enseignement ou non)

n'enseigne pas. Nous avons notamment vu que les concepts évoqués à propos d'une langue qu'on enseigne avaient tendance à être plus proches de l'enseignement scolaire, d'une sphère descriptive et – pour plusieurs aspects – écrite. Mais cela signifie-t-il un changement également dans le positionnement face à la langue? Pour analyser cela, les réponses de chaque participant sur chaque langue (N=749) ont été considérées, et les réponses classées en deux groupes, en fonction du fait qu'elles concernent une langue enseignée (N=129) ou non (N=620).

Même si on pourrait objecter à ce calcul qu'il est fortement dépendant des langues que l'on trouve dans chaque groupe (l'anglais et l'allemand étant de loin les langues les plus représentées parmi les langues enseignées, au contraire du portugais ou du suisse allemand qui n'y figurent par exemple pas), il reste remarquable de constater que **le fait de se prononcer sur une langue que l'on enseigne a un effet significatif pour la grande majorité des axes selon lesquels on l'évalue**, ce qui rejoint ce qu'évoquait Dabène en 1997 sur les images spécifiques d'une langue d'enseignement. On voit en effet qu'à part pour les paires *chantante/dure* (dans une certaine mesure) et *proche/lointaine*, le degré de signification indique que le facteur est pertinent.

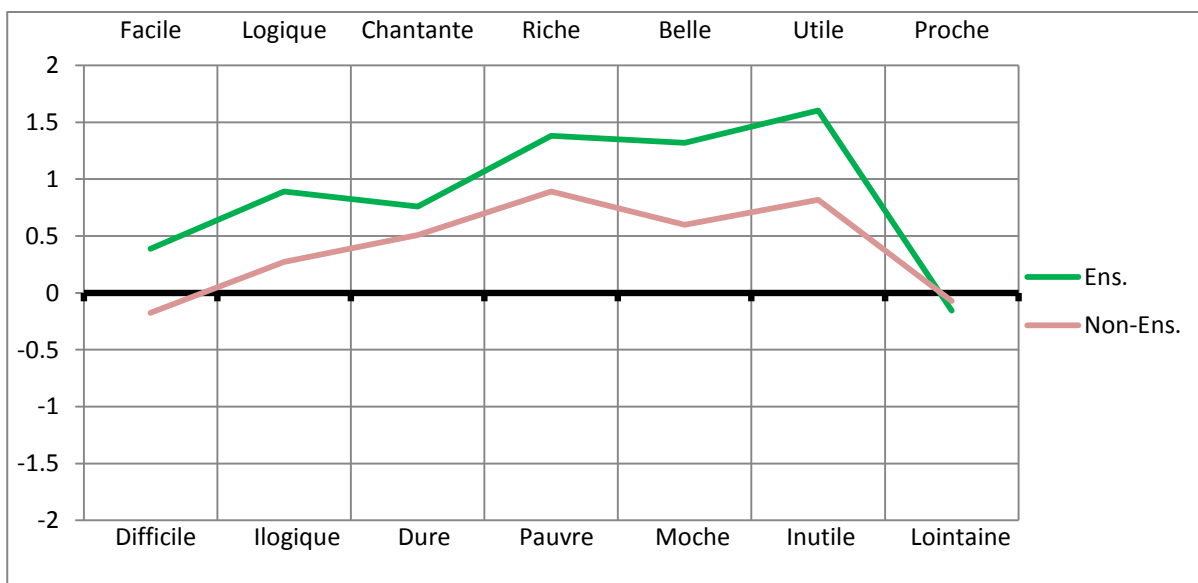


Figure 30: Evaluations moyennes par paires d'adjectifs, enseignants se prononçant sur leur langue (Ens., N=129) et sur une autre (Non-Ens., N=620)

Trois éléments sont particulièrement frappants:

Tout d'abord, on peut noter que **deux éléments ne sont pas aussi influencés que les autres**. D'un côté, on peut en effet voir que la **proximité** d'une langue est un axe d'évaluation qui n'est pas influencé par le fait que cette langue en soit une que l'on enseigne ou non ( $F=0.0465$ ,  $p=0.496$ ), ce qui soulève l'idée selon laquelle que cette dimension est peut-être vue comme étant moins "engageante" personnellement ou se veut du moins plus "objective". De l'autre, et c'est plus surprenant, on constate que la **musicalité** d'une langue, elle aussi, ne semble pas fortement

influencée par le fait que ce soit une langue que l'on enseigne ( $F=4.224$ ,  $p=0.040$ ), même si le résultat est malgré tout plutôt significatif. Ceci fait-il écho au constat, déjà effectué dans l'analyse des associations lexicales, que l'expérience dans l'enseignement d'une langue apportait plus d'importance aux caractéristiques écrites de la langue en question, au détriment des aspects oraux? Même si cette supposition serait tout à fait intéressante puisqu'elle signifierait qu'à partir du moment où on enseigne une langue, on laisse quelque peu de côté sa composante "musicale" et orale, il semble plus raisonnable de mettre ceci sur le compte des différentes langues représentées. En effet, si on tient compte du fait que le facteur "langue" joue un grand rôle dans l'évaluation des langues comme étant *chantantes* et que parmi les langues enseignées nous avons autant l'allemand que l'italien – qui sont très distantes selon cette échelle – on peut comprendre pourquoi la variance résiduelle (le numérateur de notre division menant au score de  $F$ ) est importante et mène à ce résultat. L'évaluation de la paire *chantante/dure* est d'ailleurs celle pour laquelle la dispersion est la plus forte (si on prend les données utilisées pour le graphique ci-dessus, on arrive à des moyennes de 0.760 pour ceux qui se prononcent sur leur langue d'enseignement et 0.510 pour les "non-enseignants" mais avec des écarts-type respectivement de 1.006 et de 1.303!) ce qui montre bien qu'à l'intérieur même des deux groupes il peut y avoir des attitudes différentes.

Nonobstant cela, on peut voir que **l'évaluation que font les enseignants d'une langue qu'ils enseignent est globalement plus positive que celle d'une langue qu'ils n'enseignent pas**, ce qui donne quelque peu une "couleur" aux **qualificatifs de la langue**, un champ plus important chez les participants se prononçant sur leur langue d'enseignement. Cette attitude est particulièrement marquée lorsqu'il s'agit d'évaluer si une langue est **logique** ou **utile**. On voit en effet que les enseignants ont tendance à déclarer que leur langue d'enseignement est *plus logique* que les autres, et surtout *plus utile*. Ceci nous rappelle que la part des concepts évoqués tirés du champ lexical de *l'enseignement scolaire* et des *contextes d'utilisation* augmentait également chez les participants se prononçant sur "leur" langue. On remarque donc qu'autant le côté descriptif de la langue que l'on enseigne que sa sphère contextualisée, représentée ici par *l'utilité*, prennent une place plus importante dans les représentations des enseignants – autant dans le *champ de représentation* que dans les *attitudes* lorsqu'ils se prononcent sur la matière qu'ils se sont appropriée plutôt que sur une autre du curriculum. La nouveauté ici tient au fait que, au-delà de cela, tous les jugements émis sur une langue que l'on enseigne tendent en moyenne plutôt vers les adjectifs à connotation non seulement différente mais **plus positive**.

Partant de cette idée, et même si on pourrait se féliciter de voir que les enseignants se font une image plutôt positive de la langue qu'ils enseignent – élément important dans le versant plus pédagogique de la relation d'enseignement – il paraît évident que les représentations pourraient de ce fait être un facteur "**obstacle**" dans la mise en place d'un **enseignement plurilingue** (notamment par les didactiques intégrées ou les programmes d'ouverture aux langues que nous avons déjà évoqués ici ou là), visant pour rappel à ce que les enseignants ne considèrent pas leur langue d'enseignement comme étant cloisonnée et séparée des autres disciplines d'enseignement mais à ce que la compétence linguistique des apprenants soit développée de façon plus homogène. Comment pourrait-on en effet attendre des enseignants qu'ils présentent différentes langues comme étant d'égale valeur si subsiste cette forme de "supériorité" accordée à "sa" langue d'enseignement? Il paraît essentiel de relever ce fait afin de bien considérer les représentations linguistiques comme un trait important dans la réflexion à ce sujet.

4.5.3.1.1 Enseignants et non-enseignants d'anglais

ANOVA	$F_{1, 105}$	Sig.
<b>Facteur: L. enseignée</b>		
Facile / Difficile (AN)	0.372	0.543
Logique / Illogique (AN)	4.559	<b>0.035</b>
Chantante / Dure (AN)	0.041	0.840
Riche / Pauvre (AN)	4.681	<b>0.033</b>
Belle / Moche (AN)	8.930	<b>0.003</b>
Utile / Inutile (AN)	0.660	0.418
Proche / Lointaine (AN)	3.658	0.059

Tableau 66: ANOVA sur l'évaluation de l'anglais en fonction des différentes paires d'adjectifs (Facteur: langue d'enseignement ou non)

De plus, comme déjà mentionné, nous avons affaire dans le premier calcul à des scores rattachés à plusieurs langues différentes, qui doivent donc être lus avec la précaution qui s'impose compte tenu de la variation non négligeable dans les réponses induites par cet effet.

Observons donc dans quelle mesure ce même facteur s'applique lorsqu'on n'examine qu'une seule langue, à commencer par l'anglais, langue la plus enseignée parmi les participants de l'échantillon:

Tout d'abord, on peut voir que les degrés de signification ne sont pas aussi élevés que lorsqu'on observait les réponses toutes langues confondues – ceci s'explique d'ailleurs justement par le nombre de conditions (de paires d'adjectifs) à traiter par rapport au nombre de participants dans chaque groupe. Cependant, on remarque que là encore, c'est la paire *chantante/dure* qui est la moins significativement impactée par le fait que l'on enseigne l'anglais ou pas. Elle est suivie par les échelles *facile/difficile* et *utile/inutile*. Alors que la paire *facile/difficile* était déjà relativement peu influencée par le facteur que nous traitons lorsqu'on examinait toutes les langues confondues, en ce qui concerne l'évaluation de l'*utilité* on peut, si on se souvient du fait que c'était l'une des évaluations pour lesquelles l'ensemble des participants à l'enquête étaient le plus unanimes, partir du principe **que l'utilité de l'anglais est un trait de représentation tellement répandu qu'il n'est (même) pas influencé par le fait que l'on enseigne une langue ou non.**

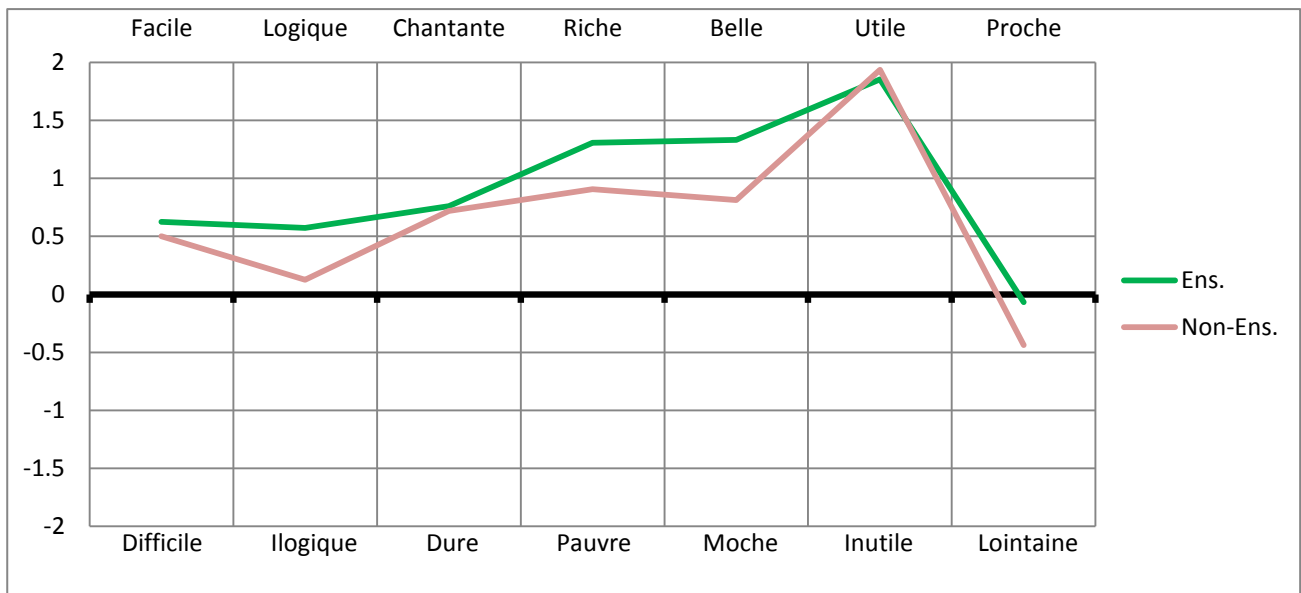


Figure 31: Evaluations moyennes de l'anglais par paires d'adjectifs, enseignants d'anglais (Ens., N=75) et d'autres langues (Non-Ens., N=32)

On notera cependant que le fait d'enseigner l'anglais modifie significativement les évaluations de *beauté* ( $F=8.93, p=0.003$ ) et, dans une moindre mesure, de *logique* ( $F=4.559, p=0.035$ ) et de *richesse* ( $F=4.681, p=0.033$ ). En d'autres termes, on peut constater (comme nous l'avons vu dans les analyses précédentes) que les attitudes face à une langue d'enseignement sont effectivement distinctes de celle face aux autres langues, et ce même si certaines des évaluations ne sont apparemment pas influencées.

4.5.3.1.2 Enseignants et non-enseignants d'allemand

ANOVA Facteur: L. enseignée	F <sub>1, 105</sub>	Sig..
Facile / Difficile (DE)	11.812	<b>0.001</b>
Logique / Illogique (DE)	11.878	<b>0.001</b>
Chantante / Dure (DE)	8.421	<b>0.005</b>
Riche / Pauvre (DE)	3.719	0.057
Belle / Moche (DE)	10.620	<b>0.002</b>
Utile / Inutile (DE)	4.660	<b>0.033</b>
Proche / Lointaine (DE)	3.752	0.055

Tableau 67: ANOVA sur l'évaluation de l'allemand en fonction des différentes paires d'adjectifs (Facteur: langue d'enseignement ou non)

Les résultats montrant l'attitude des enseignants d'allemand face à cette langue – comparés à ceux de leurs collègues enseignant par exemple l'italien ou l'anglais – montrent l'impact que nous avons discuté il y a quelques paragraphes de façon quelque peu plus nette:

En effet, dans un premier temps, les degrés de signification s'avèrent plus bas que lorsqu'il s'agissait de l'anglais, une partie des données étant même significatifs puisque  $p \leq 0.05$ . Cela suggère que lorsqu'il s'agit de l'allemand, plus que lorsqu'on traite

de l'anglais, **le fait d'enseigner cette langue a un impact sur l'attitude que l'on a face à cet objet.**

On peut par contre voir que, même si les moyennes des enseignants d'allemand sont encore une fois globalement plus positives que celles des "non-enseignants", le degré auquel leur qualité d'enseignant impacte leurs évaluations est légèrement différent des tendances observées jusqu'ici. Par exemple, plutôt que la paire *riche/pauvre* (relativement peu influencée,  $F=3.719$ ,  $p=0.057$ ), il se trouve que la *musicalité* est bel et bien touchée par le facteur "langue d'enseignement" dans le cas de l'allemand ( $F=8.421$ ,  $p=0.005$ ), tout comme d'ailleurs l'évaluation de la *facilité* ( $F=11.812$ ,  $p=0.001$ ), de la *logique* ( $F=11.878$ ,  $p=0.001$ ), et de la *beauté* ( $F=10.620$ ,  $p=0.002$ ), d'une langue. Ce dernier trait semble par contre être celui sur lequel les enseignants se prononçant sur leur langue sont systématiquement plus positifs que leurs collègues, et ce de façon significative.

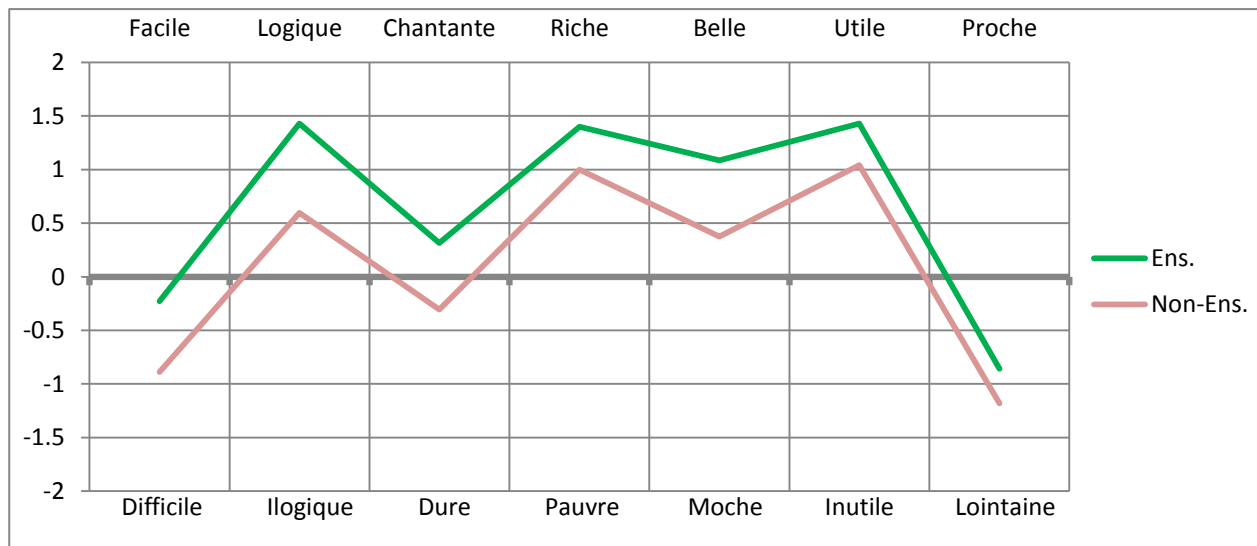


Figure 32: Evaluations moyennes de l'allemand par paires d'adjectifs, enseignants d'allemand (Ens., N=35) et d'autres langues (Non-Ens., N=72)

4.5.3.2 Années - résultats

Nous avons vu que le fait de se prononcer sur une langue qu'on enseigne plutôt qu'une autre suscite des évaluations différentes (pour ne pas dire plus positives). Sachant cela, il est d'autant plus intéressant d'examiner si les différentes composantes de l'expérience qui ont été définies précédemment (années d'expérience, nombre de contextes et nombre de manuels éprouvés) permettent d'affiner cette affirmation.



On voit notamment que l'effet des **années d'enseignement** n'est de loin pas aussi marqué:

Variable. indépendante: <b>Années d'enseignement</b>	<b><math>\rho</math></b>	<b>Sig.</b>
<b>Facile / Difficile (L.Ens)</b>	-0.162	0.067
<b>Logique / Illogique (L.Ens)</b>	-0.208	<b>0.018</b>
<b>Chantante / Dure (L. Ens)</b>	0.120	0.177
<b>Riche / Pauvre (L.Ens)</b>	0.030	0.737
<b>Belle / Moche (L.Ens)</b>	0.054	0.540
<b>Utile / Inutile (L.Ens)</b>	-0.189	<b>0.032</b>
<b>Proche / Lointaine (L.Ens)</b>	0.054	0.544

Tableau 68: Corrélation (Rho de Spearman) entre l'évaluation de la langue d'enseignement en fonction des différentes paires d'adjectifs et les années d'enseignement

significatif ( $p=0.018$ ) mais également parce qu'il est le plus marqué de la série: On peut en effet voir que l'expérience semble d'une certaine façon avoir un impact **négalif** sur l'évaluation de la langue d'enseignement comme étant "logique" ( $p=-0.208$ ). Les enseignants expérimentés auraient donc tendance à voir leur langue d'enseignement comme étant **moins logique** que les enseignants novices. Ceci est d'autant plus intéressant que les deux autres aspects suivant la même lignée sont ceux de la *facilité* ( $p=-0.162$ ,  $p=0.067$ ) et de l'*utilité* ( $p=-0.189$ ,  $p=0.032$ ); ce ne sont ainsi pas la *richesse*, de la *mélodie* ou de la *beauté* que l'on retrouve ici. Il semblerait donc que les jugements concernant les aspects "esthétiques" s'opposent aux dimensions de *structure* ou de *contextualisation* de la langue qui sont jugées plus sévèrement par les enseignants expérimentés.

Ces jugements doivent cependant plutôt servir d'hypothèses puisque, rappelons-le, les résultats sur lesquels ils se basent ne sont statistiquement pas extrêmement significatifs. Il est donc plus prudent d'affirmer que les années d'expérience ne modifient **pas significativement** l'évaluation que l'on fait de sa langue d'enseignement, même si on s'aperçoit que **les enseignants exerçant depuis de nombreuses années tendent à percevoir leur langue d'enseignement comme étant moins logique, moins utile et dans une moindre mesure moins facile.**

Premièrement, si on regarde le lien entre les années d'enseignement **et l'évaluation de langue que l'on enseigne**, on peut constater comme nous l'avions déjà fait **qu'aucune des corrélations examinées ne peut être considérée comme très fortement significative.** Il semblerait donc que les années passées à enseigner une langue ne changent pas fortement l'opinion que l'on s'en fait.

Seul un élément paraît ressortir quelque peu du lot, non seulement parce qu'il est le plus

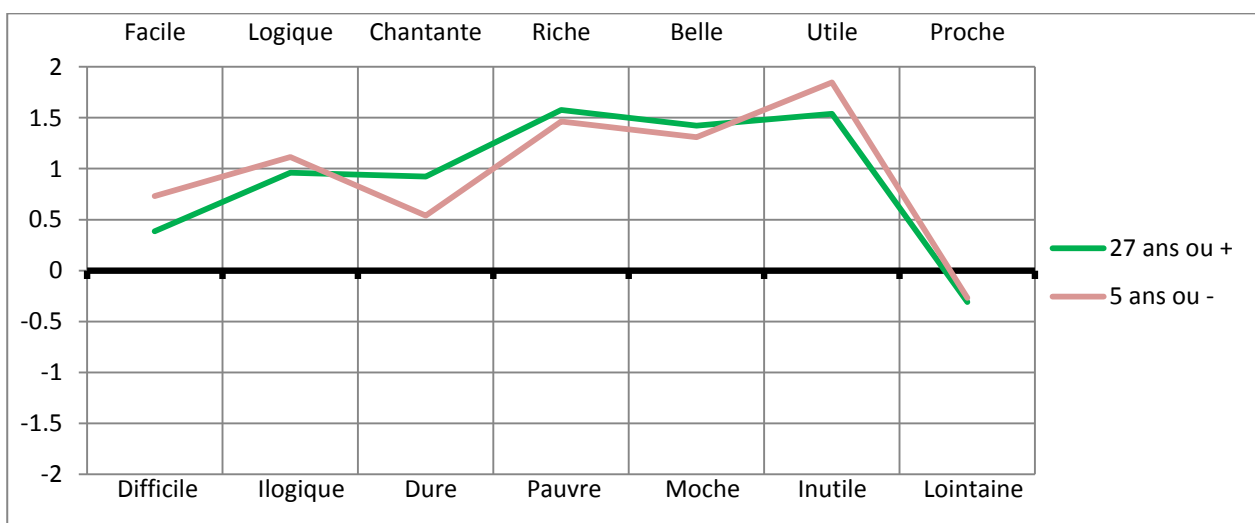


Figure 33: Evaluations moyennes de leur langue d'enseignement par paires d'adjectifs, enseignants exerçant depuis plus de 27 ans (expérimentés, N=26) ou 5 ans ou moins (novices, N=26)

Variable. indépendante: Années d'enseignement	$\rho$	Sig.
Facile / Difficile ( $\mu$ )	-0.177	0.068
Logique / Illogique ( $\mu$ )	-0.019	0.843
Chantante / Dure ( $\mu$ )	-0.038	0.696
Riche / Pauvre ( $\mu$ )	-0.017	0.859
Belle / Moche ( $\mu$ )	0.04	0.617
Utile / Inutile ( $\mu$ )	0.083	0.393
Proche / Lointaine ( $\mu$ )	-0.068	0.485

Tableau 69: Corrélation (Rho de Spearman) entre l'évaluation moyenne des langues en fonction des différentes paires d'adjectifs et les années d'enseignement

voir dans d'autres interprétations similaires, il ne faut pas oublier que les moyennes analysées ici concernent différentes langues de l'échantillon. Nous avons vu dans la section 4.5.1 que le simple fait de se prononcer sur une langue plutôt que sur une autre amenait une variation significative dans les attitudes que l'on a face à la langue en question: on se rend donc compte que d'analyser les langues "en général" est un procédé risqué et que l'analyse des attitudes se fait mieux lorsqu'elle est effectuée langue par langue. L'analyse de ces tendances moyennes devra être reconsidérée si une telle recherche était à reconduire, mais elle permet cependant d'examiner si certaines variations peuvent être observées de façon transversale, ce qui n'est pas le cas ici.

#### 4.5.3.3 Contextes - résultats

Nous remarquons en effet que l'expérience – en termes d'années d'enseignement – ne semble pas jouer un rôle prédominant dans l'évolution des attitudes face aux langues, et ce même si le simple fait d'enseigner une langue ou non change l'opinion que l'on en a.

Cependant, comme je l'ai expliqué en introduction à cette partie empirique (voir page 157), les années d'expérience ne sont pas le seul facteur contribuant à "l'expérience" d'un enseignant; s'y ajoutent de nombreux autres éléments, parmi lesquels le nombre de contextes dans lesquels une personne a enseigné. On peut constater que ce facteur ne mène pas à des changements identiques à ceux suscités par la "simple" expérience en termes d'années, ce qui n'est pas sans nous rappeler le fait que les deux variables n'étaient pas statistiquement liées:

Variable. indépendante: Nombre de contextes d'ens	r	Sig.
Facile / Difficile (L.Ens)	0.118	0.182
Logique / Illogique (L.Ens)	0.061	0.493
Chantante / Dure (L. Ens)	0.131	0.139
Riche / Pauvre (L.Ens)	0.195	<b>0.026</b>
Belle / Moche (L.Ens)	0.222	<b>0.011</b>
Utile / Inutile (L.Ens)	0.020	0.822
Proche / Lointaine (L.Ens)	-0.016	0.853

Tableau 70: Coefficient de corrélation (Pearson) entre l'évaluation de la langue d'enseignement en fonction des différentes paires d'adjectifs et le nombre de contextes

indices de ces impacts sont certes plus faibles, mais ne se distinguent pas autant de ceux que l'on trouve pour les autres paires. Il paraît, en effet, que **ce soient surtout principalement les aspects**

On voit d'ailleurs que cet effet quasi nul se retrouve également dans **l'évaluation moyenne que font les enseignants des langues de l'échantillon**. Ici aussi, et de façon encore plus visible, on voit que **les années d'enseignement n'ont pas d'impact significatif sur l'évaluation que font les enseignants des langues en général**, et ce même ce facteur semblait avoir du sens lorsqu'il s'agissait de cerner les différents *champs de représentation* des langues.

Cette analyse est d'ailleurs d'autant moins significative puisque, comme nous pourrions le

On voit en effet que l'effet le plus grand se situe sur l'évaluation de la **beauté** de sa langue d'enseignement, même si ici aussi l'effet n'est pas extrêmement significatif ( $r=0.222$ ,  $p=0.011$ ), et dans une moindre mesure sur sa **richesse** ( $r=0.195$ ,  $p=0.026$ ).

Avec toutes les précautions qui s'imposent, on peut également constater que **les effets négatifs** que l'on trouvait avec l'augmentation des années d'enseignement sur les questions de *logique* ou d'*utilité* **ne se retrouvent pas** lorsqu'on cherche l'effet des contextes. Les

**esthétiques (de beauté) qui prennent plus de valeur lorsqu'on a enseigné une langue dans de nombreux contextes:**

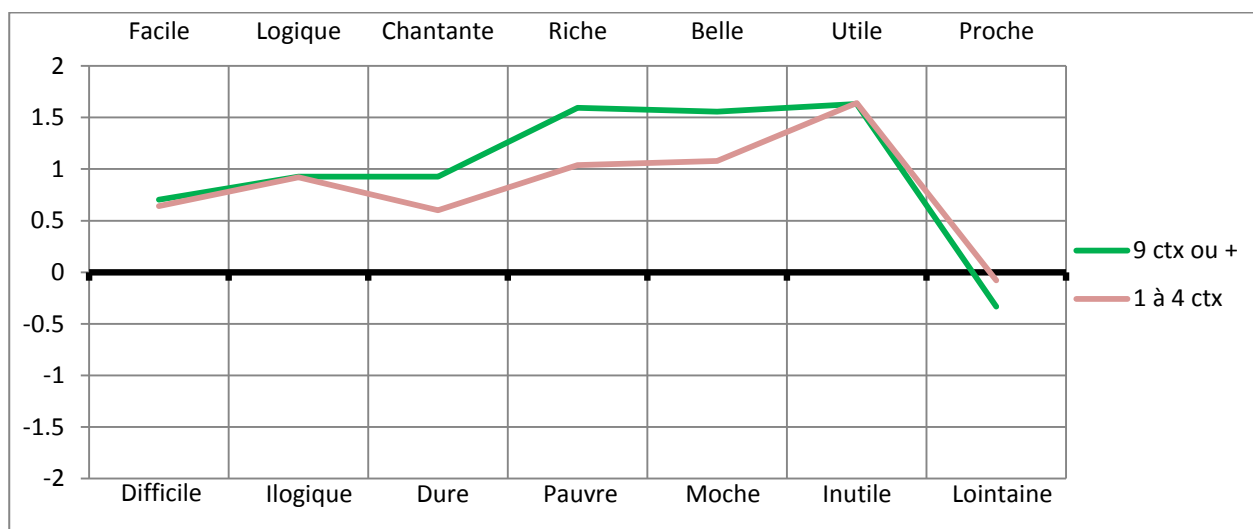


Figure 34: Evaluations moyennes de leur langue d'enseignement par paires d'adjectifs, enseignants ayant exercé dans 9 contextes ou plus (N=27), et dans 4 contextes ou moins (N=25).

Ce fait – même s'il est peu significatif – reste intéressant si on le compare avec le lien entre le nombre de contextes de travail et l'évaluation des langues *en général*, basée sur les moyennes toutes

Variable. indépendante: Nombre de contextes d'ens.	r	Sig.
Facile / Difficile ( $\mu$ )	0.027	0.782
Logique / Illogique ( $\mu$ )	0.155	0.112
Chantante / Dure ( $\mu$ )	0.022	0.824
Riche / Pauvre ( $\mu$ )	0.106	0.275
Belle / Moche ( $\mu$ )	-0.052	0.598
Utile / Inutile ( $\mu$ )	0.059	0.548
Proche / Lointaine ( $\mu$ )	0.000	0.998

Tableau 71: Corrélation (Pearson) entre l'évaluation moyenne des langues en fonction des différentes paires d'adjectifs et les années d'enseignement

langues confondues. On voit dans ce cas-là que les effets sont encore plus faibles et moins significatifs (la courbe est d'ailleurs parallèle), ce qui suggère malgré tout deux éléments importants. Ainsi, même si le nombre de contextes dans lequel on a enseigné amène de la variation dans la façon d'évaluer la langue que l'on enseigne, et ce principalement en ce qui concerne sa *beauté*, il n'influe en revanche pas du tout sur l'évaluation des langues en général. Ceci ne remet pas en doute le fait que les effets trouvés entre ces résultats liés aux contextes et

ceux tirés de l'analyse des années d'enseignement, même peu significatifs, divergent.

#### 4.5.3.4 Manuels - résultats

On se rappellera que le nombre de manuels était, lui, fortement lié autant au nombre d'années qu'au nombre de contextes. L'examen de l'impact de l'utilisation des manuels est donc particulièrement intéressant pour trois raisons:

- Tout d'abord, il permettra de voir si les résultats des participants en fonction du nombre de manuels se rapproche effectivement de ceux que nous venons de discuter – en fonction du nombre d'années ou de contexte – voire des deux!
- Ensuite, rappelons-nous, le nombre de manuels a dû être laissé de côté dans l'analyse des associations lexicales sur les différentes langues (Axe 1 de cette recherche) par manque de données. Il est donc intéressant d'observer, même si ce n'est que par l'axe des attitudes, si on peut tirer quelque chose de cette variable ou non.

- Dans les représentations au sujet de *La Langue*, on pouvait d'ailleurs déceler que le nombre de manuels avait un effet intéressant, bien que relativement peu marqué, sur les représentations, et il est intéressant de voir si cela se retrouve dans les attitudes au sujet des différentes *langues*.

Les résultats sont cependant peu parlants :

ANOVA	F <sub>4, 124</sub>	Sig.
<b>Facteur: Nb de manuels</b>		
Facile / Difficile (L.Ens)	1.362	0.251
Logique / Illogique (L.Ens)	0.387	0.817
Chantante / Dure (L. Ens)	0.660	0.621
Riche / Pauvre (L.Ens)	1.196	0.316
Belle / Moche (L.Ens)	0.661	0.621
Utile / Inutile (L.Ens)	1.028	0.396
Proche / Lointaine (L.Ens)	0.409	0.802

Tableau 72:: ANOVA sur l'évaluation de la langue d'enseignement en fonction des différentes paires d'adjectifs (Facteur: nombre de manuels éprouvés)

ANOVA	F <sub>4, 102</sub>	Sig.
<b>Facteur: Nb de manuels</b>		
Facile / Difficile (L.Ens)	1.081	0.370
Logique / Illogique (L.Ens)	0.831	0.509
Chantante / Dure (L. Ens)	1.823	0.130
Riche / Pauvre (L.Ens)	0.220	0.927
Belle / Moche (L.Ens)	0.825	0.512
Utile / Inutile (L.Ens)	1.363	0.252
Proche / Lointaine (L.Ens)	0.860	0.490

Tableau 73: ANOVA sur l'évaluation moyenne des langues de l'échantillon en fonction des différentes paires d'adjectifs (Facteur: nombre de manuels éprouvés)

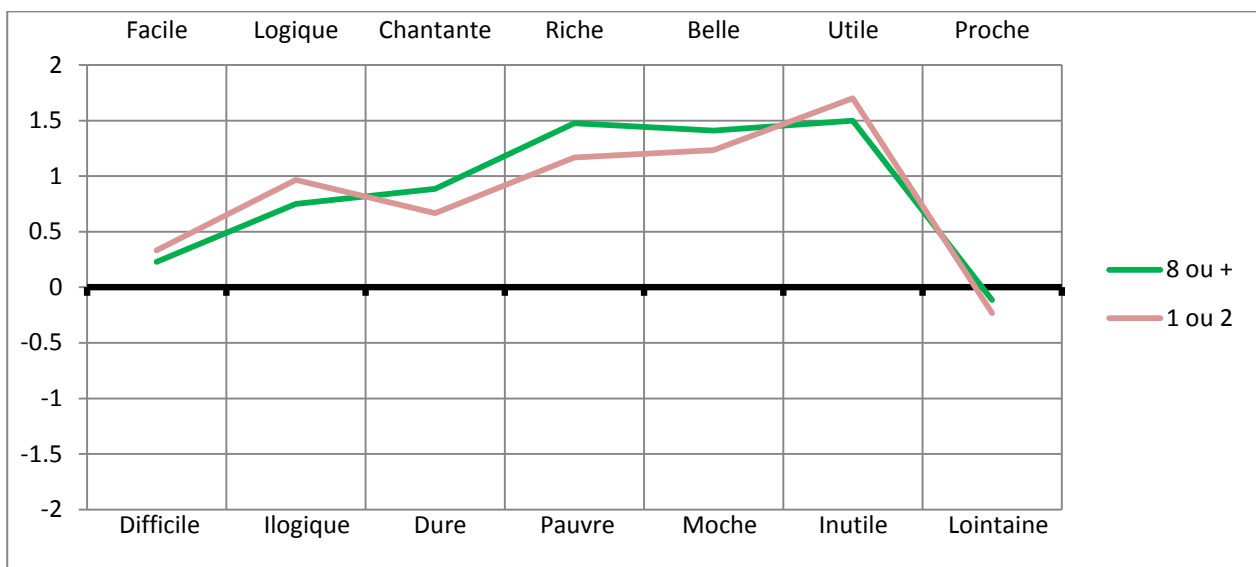


Figure 35: Evaluations moyennes de leur langue d'enseignement par paires d'adjectifs, enseignants ayant éprouvé 8 manuels ou méthodes ou plus (N=44), et seulement 1 ou 2 (N=30).

Les scores que nous voyons montrent en effet que **le nombre de manuels n'a d'impact considérable sur aucune des évaluations** (=aucune des paires d'adjectifs), le degré de signification minimale se situant même à  $p=0.130$ . Il paraît ainsi évident que **le nombre de manuels ne peut pas être considéré comme jouant pour un enseignant un rôle important dans la façon d'évaluer sa langue d'enseignement** – ni dans son attitude face aux langues en général. Ce facteur n'amène en effet **pas de distinction particulière**, et on peut à mon avis partir du principe que ce n'est pas une variable particulièrement déterminante (on se souviendra d'ailleurs qu'elle n'est pas indépendante d'autres facteurs d'expérience), et que c'est surtout l'examen des contextes d'enseignement ou de l'expérience en termes d'années qui est pertinent.

#### 4.5.3.5 Conclusion

L'expérience dans l'enseignement d'une ou de plusieurs des participants change-t-elle leur attitude face aux langues en général?

**Non, ou du moins clairement pas de façon significative.** Comme je l'ai déjà soulevé, les résultats obtenus ont trop de chances d'être obtenus "par hasard" (au moins 11%, sachant que la valeur de signification minimale de toutes les observations était de  $p=0.111$  alors qu'on accepte en général une marge d'erreur de maximum 5%, soit un  $p \leq 0.05$ ).

L'expérience dans l'enseignement d'une langue des participants change-t-elle leur attitude face à cette langue en particulier?

**Oui, mais l'expérience selon les variables n'apporte pas autant que l'exercice de la profession en soi.** On remarque que **le simple fait d'enseigner une langue (et ce peu importe depuis quand, où, ou avec combien de méthodes différentes)** mène de façon significative à considérer cette langue de façon **plus positive** que si on se prononce sur une langue que l'on n'enseigne pas. L'enseignement d'une langue – en tant que tel, plutôt que l'expérience du métier – n'est donc pas un facteur à négliger lorsqu'on cherche à examiner les attitudes des enseignants face à une langue ou une autre.

Les différents facteurs d'expérience (années, nombre de contextes ou de manuels) montrent eux des résultats **nettement moins significatifs**, voire **peu significatifs**. On remarque cependant que de façon générale le **nombre d'années d'enseignement** tend à mener les enseignants à considérer leur langue comme étant *moins logique*, alors que le **nombre de contextes** a plutôt une influence positive sur une perception de la langue d'enseignement comme étant *belle*. Le nombre de manuels, quant à lui, n'influe pas de façon significative sur les différentes évaluations faites par les enseignants de leur langue d'enseignement. L'impact est donc perceptible, et ce sur des facteurs distincts, mais il est subtil.

*En guise de discussion*, il semble donc essentiel de replacer l'expérience dans l'enseignement comme l'un des composantes d'un "savoir disciplinaire". En effet, le fait qu'un enseignant évalue "sa" langue différemment, mais que son attitude ne se voie pas forcément modifiée par le temps ou les expériences professionnelles qu'il fait est déjà intéressant en soi: Cela signifie-t-il qu'une fois qu'on enseigne, plus rien ou presque ne change? A-t-on manqué le facteur qui peut faire la différence?

Pour répondre à ces interrogations, il faut dans un premier temps se rappeler que même si l'attitude ne se modifie pas de façon flagrante entre les enseignants novices et leurs collègues expérimentés, il n'en va pas exactement de même avec la dimension imageante de la représentation qui – elle – évolue.

Ensuite, il ne faut peut-être pas chercher uniquement à l'intérieur de la profession même ce qui pourrait faire évoluer ces opinions. Il ne faut pas oublier en effet qu'un enseignant ne "tombe" pas dans son métier sans avoir déjà eu au préalable une expérience riche de la langue qu'il enseigne (par sa formation, sa maîtrise ou d'autres contacts que j'ai pu évoquer déjà au début de ce travail), et que par conséquent, lorsqu'on se prononce sur une langue qu'on enseigne, on a forcément une expérience plus riche de cette langue que si c'est "seulement" une langue parmi d'autres, et que c'est également là que l'on peut chercher des facteurs de variation.

Il n'en reste pas moins intéressant de constater par cet examen des attitudes que **l'attitude face à une langue ou face aux langues en général ne se modifie pas drastiquement ou du moins complètement avec l'expérience.** Même s'ils sont quotidiens, il paraît ainsi que les contacts qu'ont

les enseignants avec leur objet disciplinaire ne sont pas aussi importants dans la construction des représentations que ceux qu'ils peuvent avoir lors de leurs contacts personnels avec la langue. En poussant cette idée un peu plus loin, on pourrait même partir de l'idée que la construction des représentations d'une langue, et particulièrement des **attitudes** face à cette langue se fait principalement lors de l'apprentissage/acquisition à proprement parler, et à travers toutes les étapes de construction des savoirs – donc **avant le début de carrière** – mais qu'une fois ces étapes passées et la langue maîtrisée (ce qui est, rappelons-le, une condition fortement mise en pratique pour l'entrée dans la profession), les opinions des uns et des autres ne subissent de variation qu'en fonction de distinctions relativement peu marquées.

On se souviendra par contre que l'expérience dans l'enseignement amenait plutôt à une centration de la description de la langue enseignée autour des sphères de l'enseignement et des contextes d'utilisation, laissant souvent de côté les questions culturelles; on ne peut donc pas dire que l'entier de la représentation se fige une fois que l'on commence à enseigner, mais l'effet de cette expérience semble surtout se remarquer, par un image de cette langue évoluant moins dans la dimension évaluative que dans le domaine de la description et de la centration sur les pratiques scolaires.

De plus, et pour rassurer les plus défaitistes (on ne saurait se satisfaire d'enseignants aux idées statiques!), et il est important de rappeler ici que l'on n'avait pas trouvé non plus cette même forme de constance lorsqu'il s'agissait de représenter l'objet *Langue* dans sa forme abstraite. En effet, on se souviendra que dans cette enquête-là, l'expérience avait montré – même si c'était là aussi un effet plutôt faible – une **ouverture du champ de représentation** au-delà de la sphère de l'enseignement. Un champ lexical de *l'enseignement scolaire* en diminution, mais une augmentation de la proportion des domaines du *socioculturel*, de celui des *outils et contextes* ainsi que de *l'oral* et de *l'écrit* laissaient suggérer que, malgré les quelques variations que l'on pouvait observer en fonction du facteur d'expérience, **les enseignants considéraient La Langue comme un objet de représentation plus riche** que leurs collègues novices. Il paraît donc qu'alors que les enseignants, au fur et à mesure de leur expérience du métier, ne changent pas tellement d'avis sur leur langue d'enseignement, et encore moins sur les langues en général, il y ait malgré tout une forme de prise de conscience de la richesse de *La Langue* comme objet abstrait.

Il n'en reste pas moins que dans les analyses qui nous préoccupent ici, l'impact de l'expérience professionnelle n'est pas frappant; et si cette influence des expériences après l'entrée dans le métier est si faible, il me semble qu'il est d'autant plus pertinent de voir parmi les autres facteurs de savoir disciplinaires, tels que le mode d'apprentissage ou le niveau de maîtrise, s'ils permettent d'expliquer pourquoi un enseignant évalue une langue différemment d'autres.

#### 4.5.4 Evaluations: formation en linguistique

On se souviendra que l'examen des réponses des participants à la première enquête d'association lexicale (sur *la Langue*) en fonction de leur formation en linguistique avait montré que cet aspect de l'expérience linguistique n'était pas à négliger: les résultats avaient en effet montré que les personnes indiquant une formation plus conséquente en linguistique ont tendance à situer leurs représentations dans des sphères sémantiques touchant plutôt à des aspects descriptifs de la langue en tant que système plutôt que dans des domaines propres à l'utilisation contextualisée de la langue. Cependant, dans les concepts évoqués au sujet des différentes langues, la distinction était moins marquée. Il est donc d'autant plus intéressant d'examiner en quoi la formation en linguistique peut être reliée à *l'attitude* face aux différentes langues.

#### 4.5.4.1 Résultats

Il ne faut pas oublier que la plupart des enseignements universitaires de linguistique suivis par les enseignants l'ont été dans le cadre de leur cursus disciplinaire, et pas (ou pas forcément) en *linguistique* dans sa forme générale. Il s'agissait donc de *linguistique allemande*, de *linguistique italienne* ou encore de *linguistique anglaise*, concernant donc non seulement un système en particulier mais avec les spécificités qu'on peut attribuer aux enseignements de chaque département. Il est donc important de se demander dans quelle mesure ces enseignements influencent la langue précise dont ils ont traité:

Var. indépendante: <b>Formation en linguistique</b>	r	Sig.
<b>Facile / Difficile (L.Ens)</b>	0.249	<b>0.004</b>
<b>Logique / Illogique (L.Ens)</b>	0.186	<b>0.035</b>
<b>Chantante / Dure (L. Ens)</b>	0.194	<b>0.028</b>
<b>Riche / Pauvre (L.Ens)</b>	-0.043	0.625
<b>Belle / Moche (L.Ens)</b>	0.101	0.253
<b>Utile / Inutile (L.Ens)</b>	-0.019	0.832
<b>Proche / Lointaine (L.Ens)</b>	0.081	0.362

Tableau 74: Coefficient de corrélation (Pearson) entre l'évaluation de la langue d'enseignement en fonction des différentes paires d'adjectifs et la formation en linguistique

de l'échantillon, il est remarquable de voir qu'**une bonne formation en linguistique semble mener à une compréhension du système linguistique qui se traduit par une impression de facilité de la langue**. Sans vouloir ici revenir sur la définition de la *facilité* (comme nous l'avons vu, c'est un facteur lié à plusieurs autres dimensions évaluatives d'une langue), il semble que les connaissances apportées par une formation en linguistique ne soit pas à négliger dans ce cas.

De façon intéressante, cette idée de facilité précède chez les enseignants formés l'évaluation de cette langue comme étant **logique** ( $r=0.186$ ,  $p=0.035$ ), même si là aussi le lien (certes faible) est relativement significatif.

Par contre, ce qui est remarquable, c'est que **les enseignants formés en linguistique ont tendance à percevoir leur langue d'enseignement comme étant plus chantante**. ( $r=0.194$ ,  $p=0.028$ ). Il m'est impossible ici de dire si ceci tient à des facteurs propres à la formation linguistique en soi, peut-être aux contenus phonologiques et phonétiques qui sont liés à chaque curriculum en linguistique, ou si d'autres éléments entrent en compte dans la variation de cette évaluation, mais le fait de voir cette différence – et surtout l'idée qu'elle se situe sur un aspect plutôt "esthétique" d'une langue et pas dans la sphère descriptive – est particulièrement intéressant.

On voit déjà pour commencer qu'une partie des scores que l'on trouve lorsqu'on traite de la langue d'enseignement sont **relativement significatifs**.

Plus particulièrement, **les participants témoignant d'une formation conséquente en linguistique ont tendance à trouver leur langue d'enseignement plus facile**, de façon significative ( $r=0.249$   $p=0.004$ ). Même s'il ne faut pas oublier qu'une bonne partie des enseignants enseigne l'anglais, langue qui avait été jugée la plus facile



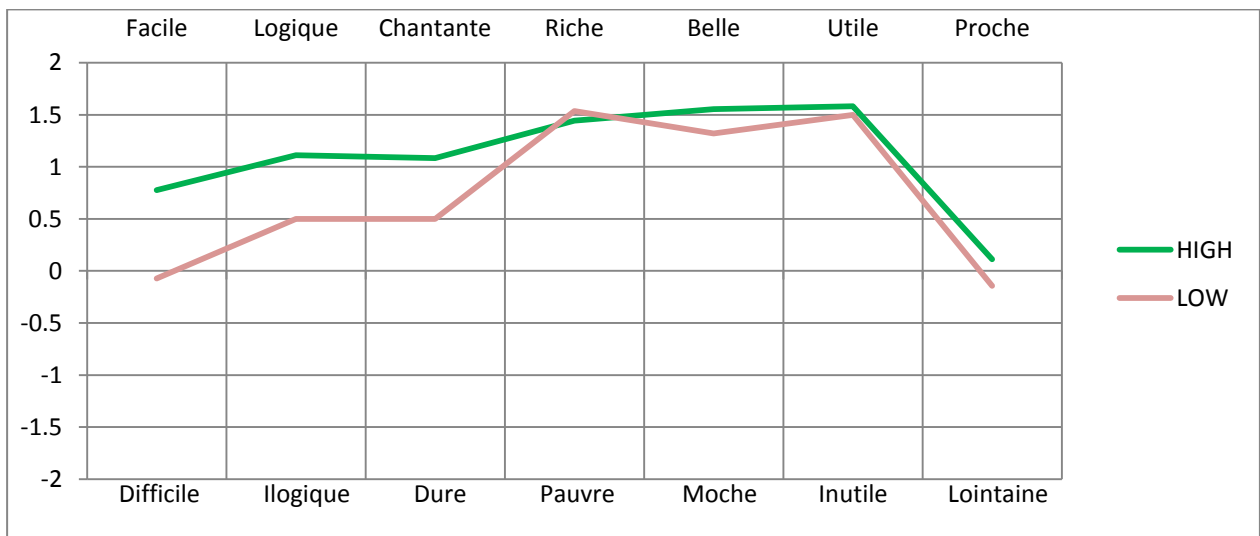


Figure 36: Evaluations moyennes de leur langue d'enseignement par paires d'adjectifs, enseignants indiquant une forte formation en linguistique (High, N= 35) ou une faible formation en linguistique (Low, N=28)

On remarque donc que la formation en linguistique peut influencer sur l'attitude face à la langue d'enseignement. Mais on peut voir que cela n'affecte pas tant l'évaluation des langues en général:

Var. indépendante: Formation en linguistique	r	Sig.
Facile / Difficile ( $\mu$ )	0.074	0.449
Logique / Illogique ( $\mu$ )	0.180	<b>0.064</b>
Chantante / Dure ( $\mu$ )	-0.024	0.803
Riche / Pauvre ( $\mu$ )	0.083	0.397
Belle / Moche ( $\mu$ )	-0.059	0.549
Utile / Inutile ( $\mu$ )	-0.014	0.883
Proche / Lointaine ( $\mu$ )	-0.039	0.689

Tableau 75: Coefficient de corrélation (Pearson) entre l'évaluation moyenne des différentes langues en fonction des différentes paires d'adjectifs et la formation en linguistique

l'évaluation des langues comme étant *logiques/illogiques*. On voit en effet ( $r=0.180$ ,  $p=0.064$ ) que c'est l'échelle qui semble la plus impactée par la formation en linguistique. Même si on ne peut pas parler ici de réelle influence significative, on retrouve malgré tout une trace de ce qui a été soulevé dans la première enquête sur *la Langue*: les personnes formées en linguistique ont une légère tendance à se focaliser plus sur les aspects structurels; on pourrait ajouter ici que de façon générale ils ont tendance à percevoir davantage la *logique* des schémas linguistiques que leurs collègues moins formés.

S'ajoutant au peu de variation dans le champ représentationnel, force est de constater **que la formation en linguistique ne semble pas être un facteur déterminant dans le positionnement général** des enseignants face aux *différentes langues*, même s'il faut cependant être prudent dans cette affirmation puisque – comme nous l'avons vu – les langues suscitent des évaluations très diverses et que le fait d'examiner des moyennes construites toutes langues confondues ne constitue pas une analyse aussi précise qu'on pourrait se l'imaginer. Cela étant, il semble que quelqu'un qui aurait donc suivi une quantité de cours liés à la linguistique n'évaluerait donc pas forcément une langue "parmi d'autres" différemment de son camarade qui aurait étudié des contenus différents. En tant que linguiste, il est difficile de ne pas prendre acte avec déception de ce constat, tant il serait

(évidemment) souhaitable de voir un effet positif des enseignements linguistiques sur la façon d'appréhender les langues dans leur ensemble, et d'en apprécier les qualités (par exemple la *richesse* ou *l'utilité*) au-delà des idées reçues. On trouve néanmoins une forme de cohérence avec ce qui a été relevé préalablement en constatant que c'est surtout dans la *logique* d'une langue que les évaluations sont le plus affectées par une formation en linguistique conséquente, ce qui n'est pas sans nous rappeler l'importance accordée aux champs lexicaux structurels ou descriptifs dans les deux enquêtes d'association lexicale.

Ces résultats sont d'une part intéressants parce qu'ils expliquent en partie l'impact de la formation en linguistique sur la construction des représentations d'une langue d'enseignement qui, comme nous l'avons vue, se distingue des représentations d'une langue "lambda". D'autre part, ils soutiennent ce qui avait été suggéré dans la première enquête et dans les résultats sur les moyennes toutes langues confondues: c'est principalement le côté structurel par les aspects de *logique* et de *facilité*, (si tant est que l'on considère que la facilité repose sur des questions structurelles) qui est impacté par la formation en linguistique, et ce en parallèle avec une appréciation du côté *chantant* de la langue que l'on étudie/enseigne.

#### 4.5.4.2 Conclusion

La formation en linguistique des participants change-t-elle leur attitude face à leur langue d'enseignement?

Oui, mais seulement en ce qui concerne la *facilité* de cette langue, et dans une mesure moins significative sa *logique* et sa *musicalité*. Le parcours suivant lequel un enseignant construit les représentations de la langue qu'il finira par enseigner semble donc bel et bien avoir un impact sur les représentations qu'il s'en fera à l'entrée dans le métier. Il est intéressant de voir que l'un de ces facteurs concerne une dimension a priori éloignée des sphères descriptives, pourtant plusieurs fois saillantes dans les dimensions touchées par la formation en linguistique.

La formation en linguistique des participants change-t-elle leur attitude face aux langues en général?

Non. De façon générale, les régressions calculées sur les moyennes toutes langues confondues ne montrent **pas d'effet statistique significatif**; le fait qu'une personne soit formée en linguistique ou non n'influe pas sur les évaluations qu'elle fera des langues en général. On observe malgré tout que c'est l'évaluation en termes de *logique* qui est la plus impactée, ce qui est intéressant car ce sont justement des facteurs propres au système de la langue et à la compréhension de sa structure. Ceci rejoint d'ailleurs le constat fait dans l'analyse du champ de représentation que les participants "mieux formés" évoquent plus facilement les aspects descriptifs et normés quand ils évoquent la langue (ou une langue en particulier), au détriment des dimensions socio-culturelles ou plus généralement d'*emploi* de la langue qui leurs semblent moins pertinentes.

#### 4.5.5 Evaluations: maîtrise fonctionnelle de la langue

Il semble qu'une petite partie des enjeux représentatifs liés aux parcours de contact soient liés à la formation en linguistique, même si ce versant de la formation disciplinaire ne semble pas avoir un impact égal sur toutes les dimensions évaluatives d'une langue.

Or, comme déjà expliqué dans le premier chapitre, une formation en linguistique dans la langue que l'on souhaite enseigner n'est pas, ou pas toujours, considérée comme un élément particulièrement essentiel des qualifications disciplinaires des enseignants, au contraire de la maîtrise que j'ai appelée *fonctionnelle* de la langue, qui est régulièrement posée comme condition d'entrée dans la profession

enseignante. Il est donc intéressant d'examiner dans quelle mesure la maîtrise de la langue peut être liée à l'évaluation que l'on en fait – que ce soit de façon transversale ou pour une langue en particulier – et ainsi tenter de confirmer l'idée de Martinet qui affirme que "les premières impressions entrent souvent en conflit avec l'expérience intime que présuppose la maîtrise de la langue et finissent souvent par céder devant elle" (1974: 56)

#### 4.5.5.1 *Bagage linguistique – résultats*

Avant d'examiner en détail les enjeux liés à une langue particulière, il est opportun d'examiner dans quelle mesure une compétence linguistique *plurilingue* permet une évaluation différente des langues. On peut en effet partir de l'hypothèse, soutenue par ce que nous trouvons à propos de l'objet linguistique sous sa forme abstraite (*la Langue*), que les personnes possédant *bagage linguistique* plus élevé aient une attitude plus ouverte face aux différentes langues auxquelles ils peuvent être confrontés.

Nous avons plus précisément pu remarquer que les concepts évoqués par ces "participants plurilingues" dans la première enquête en avaient une image plus éloignée du cadre scolaire et plus liée à l'emploi de la langue. Cependant, l'examen des concepts évoqués à propos des différentes langues laissait plutôt entendre que la compétence plurilingue n'avait que peu d'impact sur les représentations conceptuelles des différentes langues de l'échantillon, hormis justement légèrement sur l'importance donnée aux *contextes d'utilisation*.

Encore une fois – et comme nous venons de le noter il y a quelques lignes, le bagage linguistique ne peut s'évaluer qu'en regard de plusieurs langues (il est en effet peu probable qu'une compétence plurilingue ait une influence sur une seule langue) et donc, dans cette analyse-ci, sur les moyennes toutes langues confondues. Or, puisqu'il paraît clair que les langues suscitent des opinions très diverses, on ne saura que faire preuve de prudence dans l'observation des résultats.

Variable. indépendante: <b>Bagage Linguistique</b>	r	Sig.
<b>Facile / Difficile (<math>\mu</math>)</b>	0.096	0.324
<b>Logique / Illogique (<math>\mu</math>)</b>	0.049	0.619
<b>Chantante / Dure (<math>\mu</math>)</b>	0.053	0.586
<b>Riche / Pauvre (<math>\mu</math>)</b>	0.154	0.114
<b>Belle / Moche (<math>\mu</math>)</b>	0.068	0.487
<b>Utile / Inutile (<math>\mu</math>)</b>	-0.023	0.813
<b>Proche / Lointaine (<math>\mu</math>)</b>	0.095	0.331

Tableau 76: Coefficient de corrélation (Pearson) entre l'évaluation moyenne des différentes langues en fonction des différentes paires d'adjectifs et le bagage linguistique

Les corrélations avec les différentes paires d'adjectifs nous montrent en effet que le bagage linguistique est un facteur qui **ne semble pas avoir d'impact significatif sur les différentes évaluations faites des langues de l'échantillon**. Alors qu'on aurait pu s'attendre à ce que ces participants trouvent, par exemple, les langues présentées comme étant en moyenne plus *utiles* ou plus *riches* que leurs collègues moins "équipés", on constate qu'**aucun facteur ne semble influencé par le bagage linguistique de façon significative**.

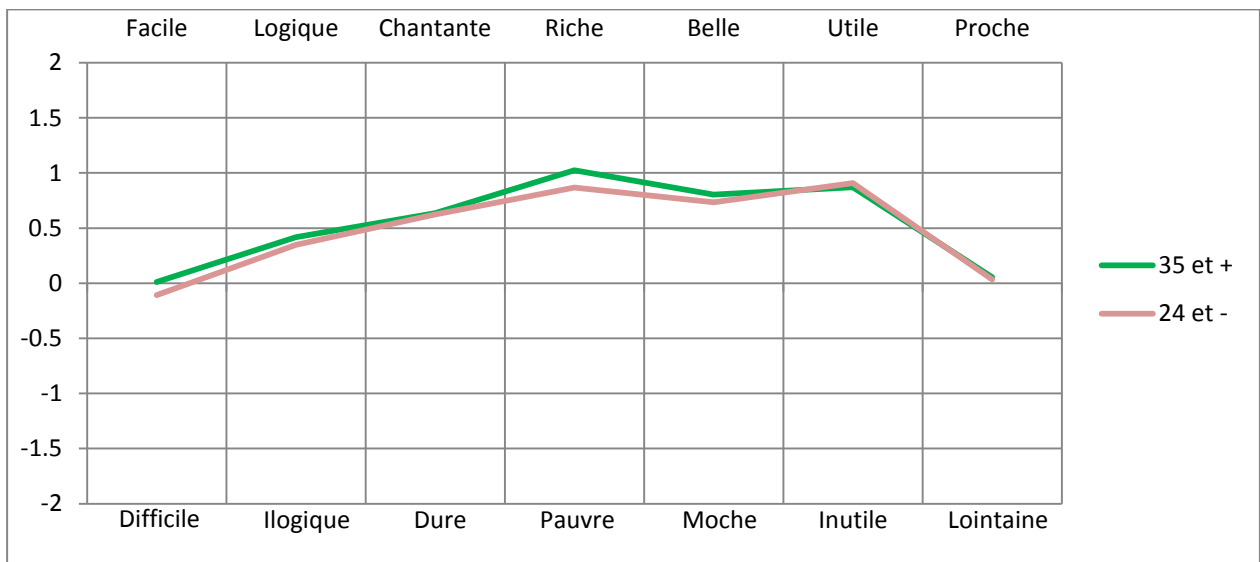


Figure 37: Evaluations moyennes des langues de l'échantillon par paires d'adjectifs, enseignants indiquant un bagage linguistique élevé (35 et +, N=29) ou faible (24 ou -, N=25)

Il est dès lors intéressant de se demander d'où vient justement cet effet peu marqué, et ce qu'il signifie. Sans dénigrer les apports d'une compétence plurilingue, peut-on réellement partir du principe que cette compétence globale est insignifiante en termes de représentations? Cette question semble légitime, et soulèverait d'ailleurs en soi la finalité des programmes tels qu'EOLE ou d'enseignement plurilingue, visant pourtant entre autres à "faire travailler les apprenants sur leurs attitudes face aux langues qu'ils apprennent et qu'ils côtoient" (IRDP – Introduction à EOLE). Si, apparemment, on ne change pas d'opinion sur les langues même si on en maîtrise beaucoup, les approches plurielles remplissent-elles une mission vaine?

Deux éléments rassureront ceux que cette idée peut effrayer. Tout d'abord, il ne faut pas oublier que les programmes d'ouverture ou d'éveil aux langues tels qu'EOLE ont des visées relativement plus larges, puisqu'ils cherchent surtout à développer l'ouverture face à la diversité linguistique et à l'appréhension plus facile de nouvelles langues par des connaissances et des capacités d'analyse développées (voir notamment l'introduction précédemment citée). Plus que l'attitude face à chacune des langues, c'est surtout une prise de position globale qui est visée, ainsi que des compétences linguistiques d'analyse. Touchant finalement le domaine du représentationnel dans une mesure plus réduite, il ne paraît pas inadéquat de continuer à œuvrer pour ces approches aux nombreuses vertus.

De plus, pour reprendre l'extrait qui vient d'être cité, le travail d'approche par plusieurs langues vise précisément à développer les attitudes et les compétences face à ces langues-là ("les langues qu'ils apprennent et qu'ils côtoient", *ibid*), en plus d'une ouverture globale par des langue aussi moins connues. Le plus important est peut-être donc d'examiner dans quelle mesure le fait de maîtriser une langue change l'opinion que l'on s'en fait, plus que de traiter de jugements transversaux qui sont peut-être finalement inopportuns.

#### 4.5.5.2 Niveau de maîtrise - résultats

Nous avons déjà eu l'occasion d'observer que la maîtrise d'une langue avait en effet un impact sur le type de concepts évoqués sur cette langue. Ces résultats (ajoutés au constat heureux que les enseignants sont souvent des gens maîtrisant très bien la langue qu'ils enseignent) avaient cependant aussi mis en avant (voir section 3.6.1.3, page 275) le **lien relativement fort entre maîtrise de la langue et enseignement**. Il paraît malgré tout important, en mettant autant que faire se peut l'enseignement de côté, d'examiner dans quelle mesure le fait de maîtriser une langue mieux qu'une

autre influe sur l'attitude que l'on aura face à celle-ci. Comme dans l'association lexicale, il est important de présenter autant les résultats globaux que ceux ne tenant pas compte du français (qui biaisait les résultats principalement parmi les participants indiquant un niveau C2 dans la langue, soit la quasi-totalité des enseignants concernés ici):

ANOVA Facteur: Level	F <sub>7, 741</sub>	Sig.
Facile / Difficile	5.167	<b>0.000</b>
Logique / Illogique	8.656	<b>0.000</b>
Chantante / Dure	4.839	<b>0.000</b>
Riche / Pauvre	20.057	<b>0.000</b>
Belle / Moche	20.393	<b>0.000</b>
Utile / Inutile	18.617	<b>0.000</b>
Proche / Lointaine	1.429	0.190

Tableau 77: ANOVA sur l'évaluation de toutes les langues en fonction des différentes paires d'adjectifs (Facteur: niveau de maîtrise)

ANOVA Facteur: Level sans Français	F <sub>7, 634</sub>	Sig.
Facile / Difficile	8.237	<b>0.000</b>
Logique / Illogique	11.398	<b>0.000</b>
Chantante / Dure	4.523	<b>0.000</b>
Riche / Pauvre	14.735	<b>0.000</b>
Belle / Moche	15.236	<b>0.000</b>
Utile / Inutile	14.200	<b>0.000</b>
Proche / Lointaine	1.429	0.190

Tableau 78: ANOVA sur l'évaluation de toutes les langues sauv le français en fonction des différentes paires d'adjectifs (Facteur: niveau de maîtrise)

Même si les effets ne sont pas aussi forts que ceux observés dans l'examen de l'influence de l'enseignement du facteur "langue" (voir section 4.5.3.1), on peut voir que, que ce soit en tenant compte du français ou non, **le niveau de maîtrise a une influence significative sur l'évaluation que l'on se fait d'une langue**, et ce peu importe l'échelle d'évaluation. Hormis pour juger si une langue est *proche* ou *lointaine*, toutes les évaluations selon les paires d'adjectifs semblent en effet affectées par le niveau de maîtrise ( $p=0.000$ ). L'effet se voit également si on considère la variable comme continue et qu'on examine les corrélations (voir Annexe 13).

On remarque que la maîtrise a un impact particulièrement fort dans le jugement d'une langue comme étant *riche, belle et utile*, ce qui rappelle dans une certaine mesure ce qui avait été trouvé pour les langues d'enseignement. Ces dernières étaient cependant concernées comme relativement plus *logiques* que les langues non enseignées, ce qui n'est pas forcément le cas ici, la logique n'arrivant comme facteur concerné qu'en 4<sup>e</sup> position. L'évocation de cette richesse ne va cependant pas de pair avec une question de *musicalité*, puisqu'on s'aperçoit que **l'évaluation d'une langue comme étant chantante ou facile semble être relativement moins influencée par le niveau de maîtrise**.

Ici encore, ce n'est pas sans nous rappeler un élément qui avait déjà été perçu par rapport à l'expérience dans l'enseignement: le fait que **la maîtrise n'influence pas la façon d'interpréter l'aspect oral** fait écho à l'analyse des associations lexicales, dans lesquelles les participants avec un fort niveau de maîtrise avaient cité globalement nettement moins de mots du champ lexical de l'*oral* que leurs collègues débutants (-13.7%), ce qui montre que cet aspect d'une langue semble prendre moins de place chez les participants maîtrisant mieux cette dernière. Alors qu'ils évaluent de façon générale la langue qu'ils maîtrisent plus positivement que leurs collègues novices, ce n'est pas en fonction de la *musicalité* que cette différence se joue.

D'un côté, cette distinction est intéressante puisqu'elle nous ramène quelque peu à la question de la définition de la *beauté* d'une langue. Alors que l'examen des paires d'adjectifs (voir les sections 4.3.2 et 4.3.3) montrait que cette beauté était justement liée d'un côté à la notions de *richesse* et de l'autre à une dimension *chantante* de la langue, on voit qu'ici ce second lien ne semble pas être celui qui est primordial. Si on se souvient également que les enseignants indiquant maîtriser une langue au niveau C2 accordaient plus d'importance à la dimension *écrite* de cette langue dans la façon de

l'évoquer, ceci pourrait signifier que **la beauté peut en fait passer soit par une question de sonorité, soit au contraire par une richesse littéraire et écrite qui prendrait un poids plus important au fur et à mesure que la maîtrise de la langue augmente.**

Il n'en reste pas moins que, de façon générale et comme on peut le voir dans le graphique opposant les réponses moyennes des participants ayant indiqué un niveau C2 à celles des participants n'ayant jamais eu de contact avec la langue qu'ils évaluent, **les personnes avec un niveau de maîtrise conséquent offrent globalement une évaluation nettement plus positive sur cette langue que leurs pairs "débutants".**

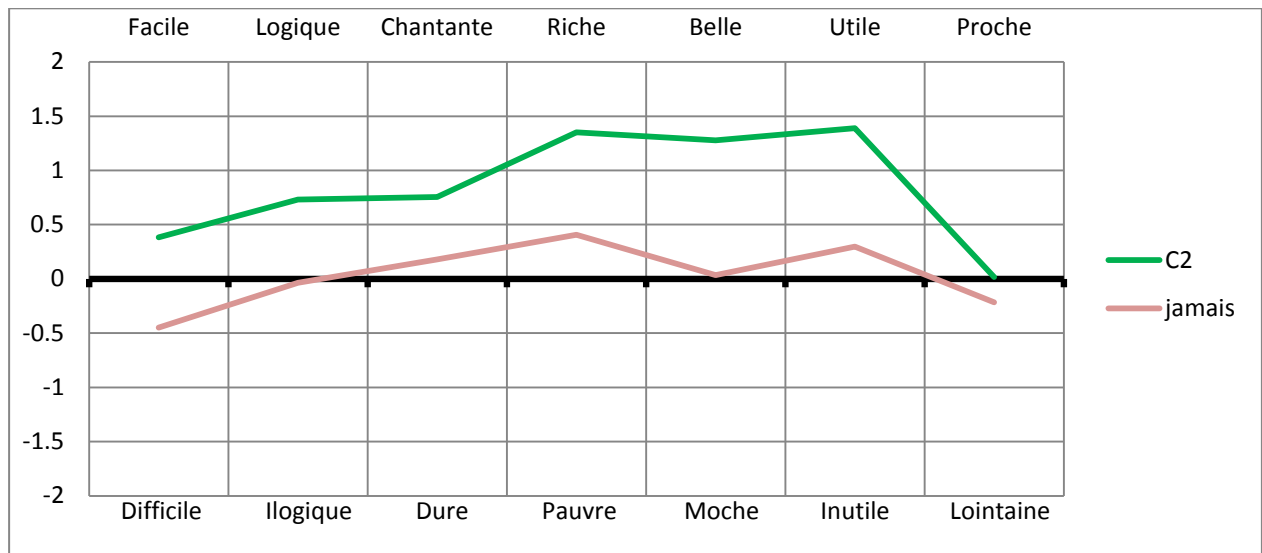


Figure 38: Evaluations moyennes des langues de l'échantillon sans le français par paires d'adjectifs, enseignants indiquant avoir un niveau C2 dans la langue (N=123) et enseignants indiquant n'avoir jamais eu de contact avec la langue (N=111)

On pourrait également voir que ces évaluations faites par les participants "novices" dans une langue sont non seulement moins enthousiastes, mais surtout beaucoup plus **neutres** que celles de participants ayant un niveau plus élevé. Nous l'avons déjà perçu pour l'évaluation globale du portugais (qui elle aussi n'était pas très marquée, voir page 325), et ceci suggère que l'absence de contact avec une langue ou de capacités d'utilisation de celles-ci mènerait apparemment effectivement à avoir une attitude relativement peu définie face à cet objet. Il ne faut cependant pas oublier ici que la distribution des différents niveaux au sein de toutes les langues examinées n'est pas du tout équivalente. Alors que certaines sont globalement fortement maîtrisées, comme l'anglais ou le français, d'autres sont globalement méconnues, telles le portugais, le Suisse allemand ou – dans une moindre mesure – l'espagnol. En réalité, lorsqu'on observe les distinctions entre les personnes maîtrisant très peu ou au contraire très bien **la même langue**, on peut observer que, même si effectivement les personnes maîtrisant fortement une langue en font un écho tendant plus vers le **positif, le schéma d'évaluation de cette langue et certains traits stéréotypés** se trouvent déjà avant même la maîtrise de cette dernière, comme on le voit par exemple pour l'espagnol et son *utilité*:

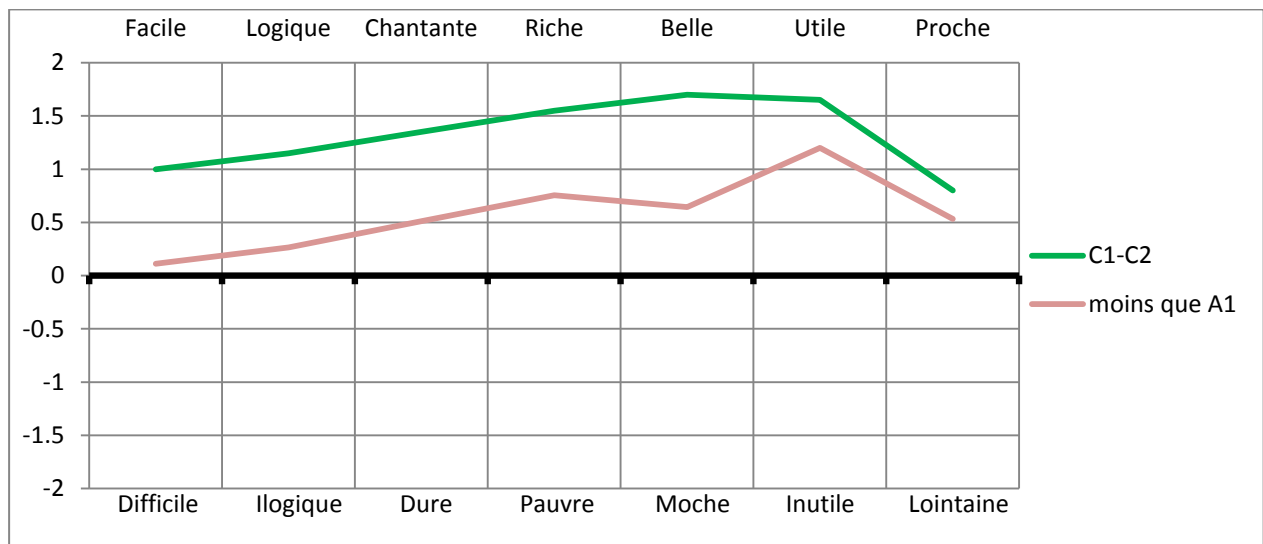


Figure 39: Évaluations moyennes de l'espagnol par paires d'adjectifs, enseignants indiquant avoir un niveau C1 ou C2 dans la langue (N=20) et enseignants indiquant un niveau A1 ou inférieur (N=45)

Sachant que même les participants n'ayant pas d'expérience d'apprentissage de la langue indiquent de tels jugements et que – comme on l'a déjà maintes fois évoqué – la nature même de la langue que l'on évoque joue un rôle non négligeable dans les évaluations qui en sont faites, on ne peut raisonnablement pas rejeter l'idée que certains traits attitudeux face aux langues sont eux aussi de nature *sociale*, ou du moins socialement admis, et que les représentations des différentes langues telles que partagées par la communauté existent bel et bien. Il n'en reste pas moins que les évaluations faites au sujet d'une langue tendent à se montrer plus proches de connotations positives au fur et à mesure des contacts que l'on a avec cette dernière.

#### 4.5.5.3 Langue maternelle - résultats

Il ne faut cependant pas oublier que pour beaucoup des résultats que nous observons, la distribution des scores évaluatifs – bien que représentative d'après ce que nous révèlent les statistiques – est relativement hétérogène, puisqu'on observe au sein des différents groupes des écarts-types relativement élevés (autour de 1.0, variable selon les groupes et les paires d'adjectifs). Le fait que certaines idées semblent partagées ne témoigne donc pas d'une représentation uniforme, mais véritablement de *tendances* qui entrent en résonance avec les parcours individuels des participants, que nous tentons de décortiquer ici. Parmi ces facteurs, celui qui semble être au carrefour de plusieurs des variations et pourrait donc – a priori – faire beaucoup de différences dans la construction des savoirs réside dans la *langue maternelle*. Liée à la maîtrise de façon presque "traditionnelle", mais touchant également en général à un mode d'acquisition particulier, on pourrait en effet penser (comme le font certains instituts ou établissements à la recherche d'enseignants de langues) que le fait d'être de langue maternelle est un facteur décisif dans la façon de percevoir une langue.

On observe cependant en examinant les résultats (ici encore avec et sans le français, qui a été désigné comme langue maternelle par presque trois quarts des participants), que les évaluations selon les différentes échelles semblent moins impactées par ce facteur que par une prise en compte plus large de la maîtrise:



ANOVA Facteur: LM	F <sub>1, 747</sub>	Sig.
Facile / Difficile	0.029	0.864
Logique / Illogique	0.414	0.520
Chantante / Dure	1.919	0.166
Riche / Pauvre	45.594	<b>0.000</b>
Belle / Moche	32.521	<b>0.000</b>
Utile / Inutile	14.311	<b>0.000</b>
Proche / Lointaine	0.037	0.848

Tableau 79: ANOVA sur l'évaluation de toutes les langues en fonction des différentes paires d'adjectifs (Facteur: LM ou non)

ANOVA Facteur: LM sans FR	F <sub>1, 640</sub>	Sig.
Facile / Difficile	5.056	0.025
Logique / Illogique	1.869	0.172
Chantante / Dure	4.723	0.030
Riche / Pauvre	19.986	<b>0.000</b>
Belle / Moche	16.247	<b>0.000</b>
Utile / Inutile	1.024	0.312
Proche / Lointaine	0.037	0.848

Tableau 80: ANOVA sur l'évaluation de toutes les langues sauf le français en fonction des différentes paires d'adjectifs (Facteur: LM ou non)

On remarque en effet que seules deux sphères d'évaluation – voire trois si on inclut le français – sont statistiquement significativement impactées par le fait que l'on se prononce sur sa langue maternelle ou pas.

Les langues maternelles sont en effet jugées **plus riches et plus belles** que les langues que les participants ont acquises/apprises dans d'autres cadres. Dans une moindre mesure, et également de façon moins significative, les langues maternelles sont également évaluées comme étant plus **faciles** et plus **chantantes**, alors que les questions de *logique*, d'*utilité* ou encore de *proximité* semblent ne pas dépendre de ce facteur.

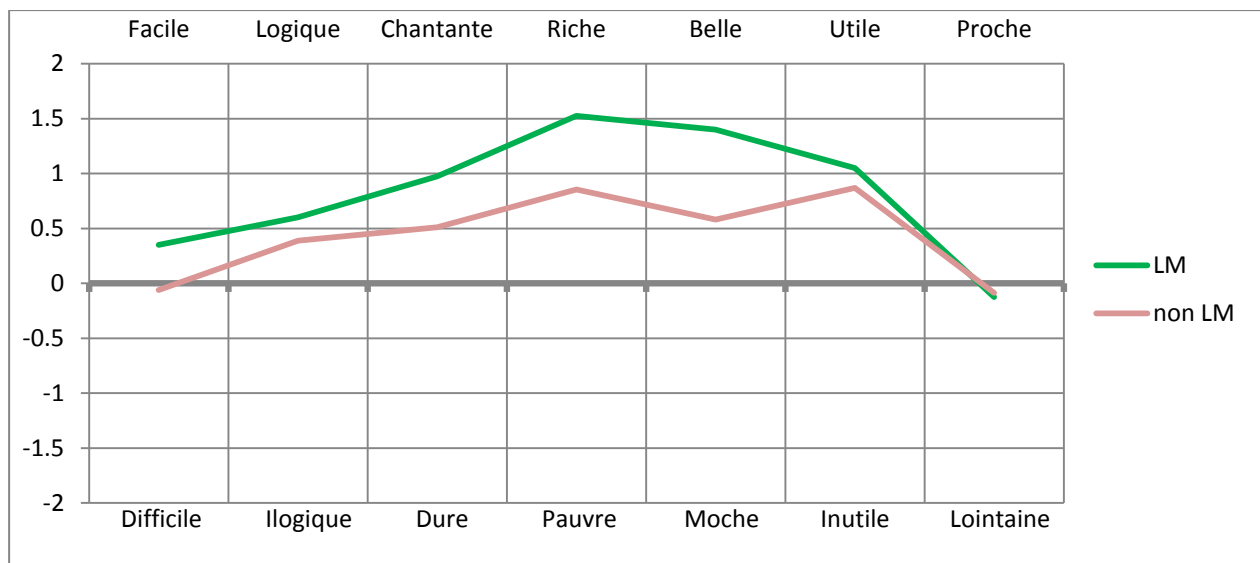


Figure 40: Évaluations moyennes des langues de l'échantillon sans le français par paires d'adjectifs, enseignants se prononçant sur leur langue maternelle (N=40) ou non (N=602)

On se rend cependant surtout compte que même si le fait qu'on se prononce sur sa langue maternelle semble susciter un avis globalement plus positif que pour les autres langues de l'échantillon, ce qui rejoint les conclusions de Clerc et Cortier (2008) qui montrent l'attachement à la langue d'origine, on ne peut une fois de plus pas affirmer que langue maternelle et maîtrise vont entièrement de pair. Il est clair, notamment si on voit que les deux facteurs les plus fortement influencés ici sont l'évaluation de la *richesse* et de la *beauté* d'une langue, qu'un parallèle existe avec la maîtrise. Cela étant, le fait que les niveaux de maîtrise semblent jouer un rôle plus **significatif** que la langue maternelle confirme le fait que c'est plutôt cet aspect de la construction disciplinaire qui a un impact sur l'objet tel qu'il se construit pour l'apprenant.

#### 4.5.5.4 Conclusion

Les participants maîtrisant fortement une langue ont-ils une attitude différente face à cette langue en particulier?

**Oui.** Principalement, cela se traduit – comme pour l'enseignement, facteur qu'on ne peut entièrement dissocier de la maîtrise au vu des données de nos participants – par une **perception globalement plus positive** des langues évaluées. **Le fait de bien maîtriser une langue semble en effet avoir un effet significatif et positif sur tous les domaines d'évaluation, plus particulièrement sur le fait qu'une langue est riche, belle et utile.** L'apport de la maîtrise sur ces trois aspects est d'autant plus intéressant qu'il se montre presque complémentaire avec celui (nettement moins significatif) que l'on avait pu observer sur la langue d'enseignement par la **formation en linguistique** qui, rappelons-le, avait un léger impact sur la question de *facilité* et, dans une moindre mesure, de *logique* et de *musicalité*. Nous aurons l'occasion d'y revenir, mais nous pouvons peut-être percevoir ici une forme de complémentarité dans les éléments constitutifs du savoir disciplinaire qui mènent à une richesse dans le positionnement face à une langue.

Un autre élément marquant lié à cette maîtrise est la présence des traits stéréotypés des langues. A première vue, il paraît en effet que les personnes qui maîtrisent moins une langue en font une évaluation plus **neutre**, ce qui soulignerait l'importance de l'expérience personnelle dans les représentations. Cependant, si on observe les différences entre les locuteurs maîtrisant fortement une langue et les personnes affirmant ne "jamais avoir eu contact" avec cette même langue, on observe que le schéma évaluatif est parallèle, et que certaines caractéristiques de cette langue (*l'utilité* de l'espagnol par exemple) se retrouvent déjà même chez les locuteurs novices. Ceci ramène les attitudes dans le cadre des représentations socialement partagées qui précèdent apparemment les expériences personnelles. Ces dernières, traduites ici par la maîtrise, amènent cependant les jugements positifs que nous avons évoqués.

Comme déjà noté dans l'analyse des associations lexicales, la maîtrise de la langue est d'ailleurs une variable plus significative (en ce qui concerne les représentations) que le fait d'être de **langue maternelle**. Même si ces deux éléments sont liés, les jugements des participants se prononçant sur leur langue maternelle ne semblent réellement différer des autres qu'en ce qui concerne la **richesse** et la **beauté**, et ce de façon moins forte que lorsqu'on traite du facteur de maîtrise. Le fait que ces deux éléments (*la richesse* et *la beauté*) soient ceux qui ressortent le plus auprès des participants maîtrisant fortement une langue **et** auprès de ceux évaluant leur langue maternelle n'est pas sans nous rappeler l'importance accordée aux qualificatifs et au champ de l'écrit qui, on s'en souvient, n'est pas un domaine par lequel semble se faire l'accès "de prime abord" à une langue.

Les participants ayant un fort bagage linguistique montrent-ils une attitude différente faces aux différentes langues?

**Non.** Comme le laissait déjà suggérer l'analyse des associations lexicales, **les attitudes moyennes envers les différentes langues de l'échantillon (selon les différentes paires d'adjectifs) ne sont pas influencées par le bagage linguistique**, soit le nombre de langues maîtrisées à différents niveaux par les participants; il s'avère que ce semble même être la variable qui a l'impact le moins significatif de tous ceux que nous examinons! Dans la mesure où le niveau de maîtrise d'une langue a cependant bien un impact sur l'attitude envers cette langue-là, on ne peut donc pas dire que les personnes qui ont un fort bagage linguistique ne se distinguent pas de leurs collègues aux compétences plurilingues plus faibles, mais il semble que les représentations ne soient modifiées qu'en ce qui concerne les langues maîtrisées par les participants, et non sur une palette plus "complète" de langues.

### 4.5.6 Evaluations: mode d'apprentissage/acquisition

Le niveau auquel une personne maîtrise une langue paraît donc bien avoir un effet sur les attitudes des enseignants, mais il ne faut pas oublier que l'apprentissage d'une langue n'est de loin pas un parcours uniforme, linéaire ou même défini. Chaque apprenant, chaque enfant qui est exposé à une langue qu'il va apprivoiser le fait en effet selon un cheminement qui lui sera propre, et qu'il est très difficile (si ce n'est impossible!) de réellement quantifier.

La simple distinction entre "participant maîtrisant fortement une langue" et "participant de langue maternelle" nous y amène d'ailleurs: Outre le niveau de maîtrise, c'est également le parcours biographique de la personne qui joue un rôle, et on peut imaginer que (parmi d'autres) le *mode d'acquisition/apprentissage* entre en compte dans la construction des savoirs linguistiques qui peuvent se traduire – ou peut-être pas – dans les évaluations faites de la langue dont il est question.

#### 4.5.6.1 Implicite ou Explicite

L'examen de cette variable est également, rappelons-le, très intéressant puisque nous avons pu voir que la distribution des résultats (voir page 237) était très fortement polarisée: Beaucoup de participants ont indiqué avoir appris une langue de façon **totale**ment implicite, beaucoup de façon **totale**ment explicite, et quelques-uns **pile entre les deux**. On pourrait donc imaginer que, le mode d'apprentissage étant un facteur si fortement marqué, les différences dans les attitudes subissent la même distinction.

ANOVA Facteur: Mode d'apprentissage	F <sub>6, 631</sub>	Sig.
Facile / Difficile	1.835	.090
Logique / Illogique	5.745	.000
Chantante / Dure	1.785	.100
Riche / Pauvre	2.085	.053
Belle / Moche	3.019	.006
Utile / Inutile	4.621	.000
Proche / Lointaine	1.723	.114

Tableau 81: ANOVA sur l'évaluation de toutes les langues en fonction des différentes paires d'adjectifs (Facteur: mode d'apprentissage/acquisition)

Or, si on observe l'impact des réponses des participants en fonction du mode d'apprentissage indiqué (de 0=totalement implicite à 6=totalement explicite), on observe que le mode d'acquisition apprentissage ne joue pas un rôle extrêmement fort – ni transversal – dans les évaluations des participants. On note que le fait d'avoir appris une langue dans un contexte plus explicite tend cependant à considérer cette langue comme étant sensiblement plus *logique* (ce qui nous rappelle le lien avec la formation en linguistique, et également avec la proportion de termes issus du champ lexical des *caractéristiques linguistiques* observée dans les associations lexicales), mais également plus *utile*. Dans

une certaine mesure, les participants ayant indiqué un parcours plus explicite dans l'apprentissage d'une langue la trouvent également **plus belle**. Même si on ne peut pas dire qu'aucun des autres jugements n'est influencé par cette variable, ils le sont moins sensiblement, ce qui confirme encore une fois que **la façon donc on acquiert ou apprend une langue n'est pas sans conséquence sur l'idée que l'on se fait de cette langue plus tard, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation de sa logique et de son utilité**. Tout comme pour le niveau de maîtrise, ces résultats se confirment d'ailleurs aussi si on considère la variable comme continue et qu'on observe les corrélations (voir Annexe 13).

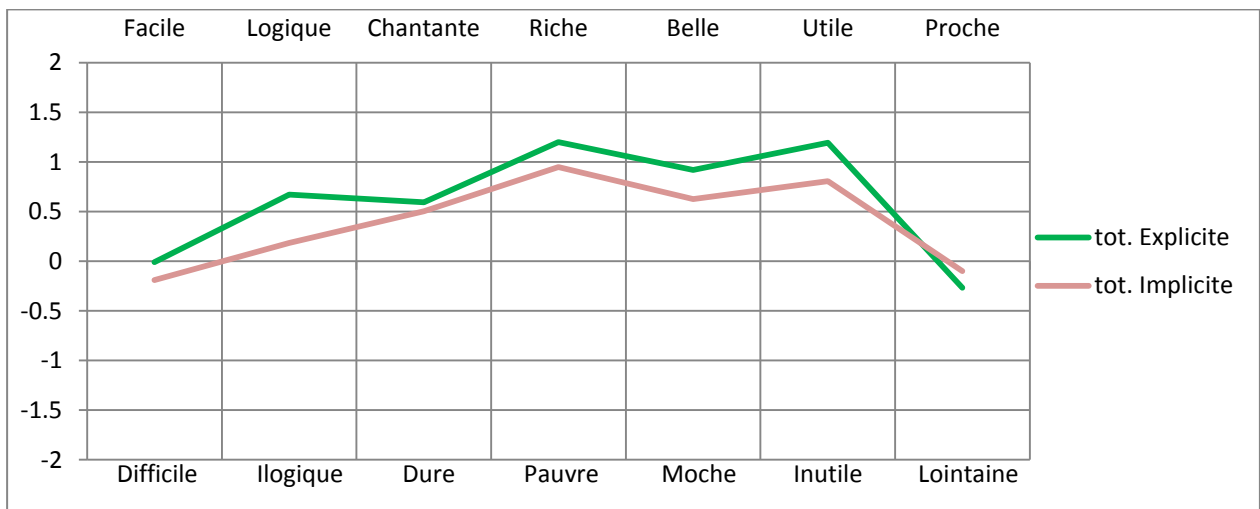


Figure 41: Évaluations moyennes des langues de l'échantillon sans le français par paires d'adjectifs, enseignants indiquant avoir appris la langue dans un cadre totalement explicite (N=140) ou totalement implicite (N=238)

Ce qui est cependant également intéressant est que le fait d'avoir appris une langue dans un cadre explicite semble avoir un effet globalement **positif** sur les évaluations des participants, qui tendent à utiliser des adjectifs connotés de façon plus positive dans leurs jugements. Même si ici aussi les écarts-types ne sont pas à négliger (voir Annexe 12 pour les tableaux complets) et nous rappellent que le mode d'acquisition/apprentissage n'est pas un facteur absolu et déterminant dans le jugement d'une langue, ces résultats laissent penser que ce n'est pas (ou au moins pas que) la maîtrise en tant que telle qui fait qu'une personne aura une opinion plus enthousiaste d'une langue, mais également la proportion dans l'apprentissage linguistique qui aura permis la **réflexion** et le **explicitation** des phénomènes linguistiques – mais nous en resterons ici aussi au stade de l'hypothèse.

#### 4.5.6.2 Conclusion

Le mode par lequel les participants ont acquis/appris une langue modifie-t-il l'attitude qu'ils ont face à cette langue en particulier?

**Oui, mais de façon moins significative que la maîtrise en soi.** Il apparaît que le fait d'avoir appris une langue dans un contexte explicite impacte surtout le fait que l'on trouve cette langue *logique*, *utile* et dans une moindre mesure *belle*.

Ceci rappelle bien entendu les autres résultats montrant le lien entre l'apprentissage explicite et d'autres composantes "descriptives" du parcours de formation (telles que la formation en linguistique par exemple, qui tendait aussi vers la perception d'une langue comme étant plus *logique*), et la place importante prise par les aspects descriptifs et structurels dans les représentations des participants témoignant d'un parcours très explicite.

On remarque cependant que ces résultats tendent également à montrer que ces mêmes participants font une **évaluation globalement plus positive des langues** dont il est question, ce qui laisse suggérer que l'explicitation se déroule en fait à plusieurs niveaux – pas uniquement structurel – et permet un espace de réflexion nécessaire à appréhender l'objet de façon plus positive.

#### 4.5.7 Conclusion: facteurs influençant les attitudes

Ce que nous venons de noter est une tendance qui semble s'observer transversalement dans l'analyse des différents facteurs passés en revue, puisqu'on remarque que de façon générale, **les enseignants ayant indiqué pour ces variables des valeurs montrant un savoir disciplinaire "plus**

**élevé" (que ce soit par leur formation, leur expérience, leurs compétences, etc.) font généralement une évaluation des langues tendant plus vers le positif.** Ceci est remarquable dans la mesure où, même si tous ces indices ne sont de loin pas statistiquement significatifs, ils suggèrent que la construction des savoirs et les différentes composantes de ces parcours de connaissances se retrouvent dans les représentations.

Le constat se fait plus particulièrement en ce qui concerne **les attitudes envers la langue d'enseignement, qui est probablement la plus touchée des langues avec lesquelles un enseignant est en contact**, non seulement parce qu'il en a fait son objet de travail, mais également parce qu'il la maîtrise, qu'il l'a étudiée, qu'il l'a vue décrite dans des manuels et qu'il a construit tout une toile de connaissances autour d'elle. Nous avons ainsi vu que le simple fait d'enseigner une langue a une influence sur la façon dont on la perçoit (ou tout du moins sur ce qu'on en dit dans un questionnaire...), ce qui témoigne bien de la relation "particulière" qu'ont les enseignants avec "leur" langue. Cela étant, les différents facteurs qui ont été déterminés comme constitutifs d'un savoir basé sur l'expérience dans l'enseignement n'apportent, quant à eux, que très peu de variation. Ceci laisse penser que c'est principalement le **parcours personnel de l'enseignant avec la langue en question – avant de l'enseigner** – qui forge chez lui la représentation qu'il s'en fait, et ce même si différents facteurs d'expérience peuvent la moduler quelque peu. Ceci se confirme par exemple lorsqu'on voit que le niveau de maîtrise a un impact considérable sur les attitudes des participants, impact nettement plus significatif que toutes les variables liées à l'expérience.

Ce qu'on remarque d'ailleurs lorsqu'on lit tous les résultats de façon transversale est que **les différents axes d'évaluation influencés changent en fonction du facteur étudié.** On voit par exemple que la formation en linguistique influence – même si ce n'est pas de façon frappante – l'évaluation de la **facilité** de la langue d'enseignement, et dans une moindre de mesure sa **musicalité**. La **logique** de cette langue est également touchée par ce facteur, même si c'est principalement l'apprentissage explicite qui modifie le jugement selon cette échelle. De l'autre côté, on remarque que la maîtrise dans une langue tend à faire considérer celle-ci comme étant **riche, belle et utile**. Il paraît donc indispensable de soulever ici encore que **toute forme de construction des savoirs – que ce soit par une évolution des compétences d'utilisation, par une formation dans le champ de la linguistique, par une explicitation dans l'apprentissage ou au contraire par une exposition se rapprochant de celle liée à la langue maternelle – apporte quelque chose à la position qu'un enseignant prendra face à sa langue d'enseignement**, et que **ces différents apports semblent être complémentaires et mener vers un positionnement globalement positif.**

Ces différentes variables mériteraient ainsi également d'être contrastées afin de déterminer laquelle joue un rôle prépondérant dans ces jugements. Existe-t-il, parmi ces facteurs biographiques, un aspect qui est nettement plus explicatif que d'autres? La variation dans les évaluations peut-elle globalement être expliquée par ces variables? Malheureusement, les données utilisées pour ce calcul, de par leur type (seules deux variables sont continues), leur distribution (pour certaines particulière) et leur nombre (N=129) ne sont pas statistiquement assez robustes pour une telle analyse<sup>80</sup>; il serait néanmoins important de garder ces questions en tête pour une prochaine recherche dans laquelle une attention plus précise serait portée à cette explication globale. Le fait que les données ne suffisent apparemment pas à expliquer de façon significative la variation tient

---

<sup>80</sup> Dans ce cas-ci  $R^2$  – l'estimation du modèle statistique – varie d'ailleurs entre 0.029 et 0.095 ( $R = 0.169$  à  $0.309$  et  $\text{Adj } R^2 = -0.28$  à  $0.043$ ) selon les paires d'adjectifs étudiés, et la valeur minimale de signification de  $F_{7,120}$  est de  $p=0.92$ , ce qui suggère que le modèle n'est pas suffisamment significatif pour en tirer une interprétation correcte.

cependant probablement également à la différence entre les différentes langues d'enseignement représentées qui, comme nous l'avons vu, ont un impact important (voir page 329 pour le calcul d'ANOVA sur le facteur "langue").

Cette différence entre les langues est d'ailleurs probablement également à l'origine des résultats relativement peu probants que l'on trouve lorsqu'on examine **l'impact des variables sur l'évaluation moyenne des langues**. On se souviendra à ce sujet que le seul élément pertinent se situait au niveau de la *logique moyenne* des différentes langues, qui se trouvait légèrement impactée par la formation en linguistique. Cependant, le fait que ni cette variable, ni l'expérience dans l'enseignement, ni même le bagage linguistique (trois variables qui montraient cependant des résultats relativement différents lorsqu'il s'agissait de représenter *la Langue*) ne soulèvent de différences plus sensibles dans les attitudes envers différentes langues n'est pas anodin. En effet, comme je viens de le mentionner, ils mettent en avant le fait que les valeurs "moyennes" indiquées par les participants (par exemple la moyenne des évaluations de la *logique* des langues présentées) n'est statistiquement pas significative, précisément parce que ces langues amènent à des évaluations différentes. En d'autres termes, **avant de chercher si un participant maîtrisant beaucoup ou peu une langue l'évalue différemment, il faut déjà savoir quelle est la langue dont il est question**.

Ceci soulève une discussion conséquente au sujet de l'objet même de représentation que je reprendrai d'ici quelques paragraphes, mais pose aussi un point d'interrogation sur la pertinence de la mesure des facteurs de variation d'attitude et le caractère social des représentations. En effet, si les facteurs individuels tels que ceux mesurés ici ne jouent pas un rôle toujours significatif dans les attitudes des enseignants envers l'une ou l'autre des langues, mais qu'on observe malgré tout une variation significative entre ces différentes langues, c'est bien que **cette différence d'évaluation vient d'ailleurs**.

On pourrait par exemple imaginer qu'elle réside dans des **composantes inhérents à chaque langue** qu'il serait donc intéressant de définir et d'examiner avec un regard scientifique, quitte à remettre en question et élargir l'idée de Martinet qui veut que "la plupart des jugements [esthétiques] portés sur les langues sont conditionnés par tout autre chose que par les qualités intrinsèques de ces outils de communication et d'expression. Ils se fondent en fait sur les sentiments qu'on éprouve pour la nation qui fait usage de la langue en cause, sur la nature des contacts qu'on a établis avec ses usagers, sur le goût que l'on a pour le pays où on l'a entendue, sur l'attrait de la littérature dont elle est le support" (1974: 49). Même si l'idée d'examiner plus précisément les caractéristiques propres à chaque langue qui mèneraient à telle ou telle évaluation est fascinante, ceci dépasse le cadre de cette recherche et devra rejoindre les autres préoccupations déjà mentionnées qui pourraient faire l'objet d'analyses ultérieures.

On peut, au contraire, décider de justement suivre la ligne de pensée du linguiste – pourtant attaché aux structures de la langue plus que beaucoup d'autres – et envisager que **l'avis que suscite une langue ne tient pas tant à chaque langue en soi mais plutôt au lien qui a été tissé entre la personne que l'on interroge et cette dernière** (ainsi que, si on va chercher plus loin, les contextes et les locuteurs auxquels elle est rattachée). On se baserait ainsi sur la multitude des parcours possibles de façon beaucoup plus fine pour tenter une compréhension plus approfondie de ce qu'ils apportent. Il aurait fallu, dans cette voie, ajouter par exemple ici aux variables possibles les séjours dans un milieu allophone, le contact avec la littérature, le nombre de contacts personnels établis avec des locuteurs, la relation aux cours suivis, etc... L'idée selon laquelle les trajectoires de contact avec une/les langue(s) sont infiniment complexes a déjà été évoquée et est d'ailleurs déjà d'une certaine manière confirmée par les écarts types élevés que l'on peut observer parmi tous les groupes de participants

dans ce volet de l'enquête, qui sont effectivement parfois assez hétérogènes pour remettre en question toute forme de consensus. Elle trouve aussi un écho dans le constat que les différentes variables que nous avons observées ici ne sont pas complètement insignifiantes mais qu'elles ont bel et bien un impact, parfois significatif et surtout la plupart du temps *positif*, sur l'opinion des participants face à l'une ou l'autre des langues évaluée, mais que ces variables n'expliquent pas tout. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

Il n'est cependant pas possible, quelle que soit l'importance que l'on accorde aux trajectoires individuelles, de se défaire complètement de l'hypothèse qu'il existe bel et bien un **caractère social à ces attitudes**. Lorsqu'on voit que les courbes ne se ressemblent pas mais se suivent entre les personnes se prononçant sur leur langue d'enseignement et leurs collègues évaluant la même langue mais qui ne l'enseignent pas; lorsqu'on voit que même des participants n'ayant déclaré avoir "aucun contact" avec la langue produisent certains scores moyens très proches de ceux ayant un niveau de maîtrise élevé; lorsqu'on voit que les évaluations saillantes (*l'utilité* de l'anglais, la *musicalité* de l'italien, ou d'autres) se retrouvent de façon homogène indépendamment des variables, on ne peut en effet décemment pas affirmer qu'il n'y a pas d'élément socialement partagé dans la façon dont les uns et les autres perçoivent les différentes langues.

## 4.6 Conclusion - Axe 2: Attitudes

Le dernier point que nous avons mentionné nous permet cependant de trouver une forme de conclusion à cet axe d'analyse. Les attitudes étant apparemment influencées par des parcours individuels **et** des aspects socialement établis, il n'en reste pas moins que **la langue sur laquelle on se prononce est le premier facteur à prendre en compte lorsqu'il s'agit de l'évaluer**. La notion (comme vu en page 329) que les langues choisies ici – même si elles se rejoignent selon certaines caractéristiques – renvoient des "images" si différentes qu'on ne peut clairement pas affirmer que – dans le champ évaluatif – une langue en vaut une autre est en effet l'un des résultats les plus intéressants de ce volet de l'enquête puisqu'il fait à nouveau émerger le problème que peut poser cette hétérogénéité dans la mise en place de programmes scolaires visant justement à promouvoir un enseignement plus cohérent des langues étrangères.

Le fait que les différentes langues puissent en fait réellement symboliser différents objets d'évaluation soulève cependant également une discussion dans le champ même des représentations telles que définies précédemment (voir chapitre 2). En effet, comme déjà mentionné, j'avais fait le choix de séparer ce chapitre empirique en deux volets: d'un côté sur *la Langue* comme objet abstrait, et de l'autre sur les différentes *langues*, instances concrètes de cette *Langue* si difficile à définir. Le postulat de base pour cette séparation reposait en grande partie sur l'idée que les différentes langues, de par leur nature plus concrète, c'est-à-dire plus facile à exemplifier, plus directement transposable dans la réalité des participants et surtout plus proche de leur vécu concret – auraient également plus de *traits figuratifs*, mèneraient à des représentations aussi plus concrètes et, surtout, donneraient lieu à un volet évaluatif difficilement imaginable pour un objet abstrait tel que *la Langue*. Au vu des résultats, et particulièrement du fait que justement les langues donnent lieu à des attitudes aussi distinctes entre elles, cette hypothèse semble confirmée, et souligne encore une fois l'idée mentionnée par Moliner (1996) que **les objets concrets, offrant un lien imaginable entre le participant et sa réalité, mènent à des représentations plus personnelles et plus engagées que les concepts abstraits**. Le fait que ces attitudes tendent vers des adjectifs plutôt positifs si on observe les scores produits par les différents groupes représentant les participants "mieux formés" (ou maîtrisant mieux la langue, ou ayant davantage d'expérience) et que ces variables caractérisant les



différents parcours mènent à améliorer l'attitude des participants sur des échelles distinctes montre d'ailleurs que le lien entre la représentation et la réalité du participant n'est pas à négliger.

#### 4.7 Lien entre champ de représentation et attitudes?

On avait déjà pu observer certains des traits que nous venons de voir dans l'analyse des associations lexicales, notamment par la place prise par les *qualificatifs* dans les concepts évoqués par différents groupes de participants et par les différents champs représentés pour les différentes langues. Mais en-dehors de ce constat, il paraît intéressant de se pencher quelque peu sur le lien entre le champ représentationnel et les attitudes que nous venons d'examiner.

Nous avons déjà pu voir dans la création de cette enquête que les différents adjectifs couramment cités pour qualifier une langue, et qui ont été repris pour le différentiateur sémantique, font écho de façon variable aux champs de représentation cités à propos de *La Langue*. Tantôt, on se retrouve avec un adjectif tel que *facile* qui est une référence directe au processus d'apprentissage, qui a été défini comme l'un des champs lexicaux utilisés pour définir une langue. De l'autre, on constate *a contrario* que des éléments importants de ce champ de représentation, comme les aspects *culturels*, par exemple, ou le lien à l'enseignement, ne sont pas si évidents et ne se retrouvent pas dans les échelles d'évaluation. De plus, ces adjectifs utilisés varient également par la subjectivité qu'ils véhiculent – allant de la *beauté* à une question de *proximité au français* qui – comme nous l'avons vu – se distingue du reste des échelles. Encore une fois, on pourrait regretter le **choix de ces paires d'adjectifs et le manque de lien qu'elles tissent avec la représentation imageante que nous avons découverte**; dans ce cas, il conviendrait d'envisager dans de futures enquêtes une procédure de choix d'adjectifs différents – et peut-être plus représentatifs des concepts évoqués, ce qui pourrait d'ailleurs être facilité maintenant que ces concepts ont été collectés. Les différentes échelles qui ont été utilisées ici ne sont cependant pas dénuées d'intérêt et rappellent – dans les résultats qu'elles ont permis d'obtenir – certaines tendances observées par l'association lexicale, comme par exemple l'importance prise par les aspects structurels et descriptifs, menant à une évaluation de *logique* et liés à des caractéristiques de formation explicites, ou encore la proportion de mots liés à *l'oral* pour l'italien et le fait que cette langue soit considérée particulièrement *chantante*.

On peut cependant au-delà de cela se demander s'il existe un **lien statistique entre les concepts produits dans les différents champs lexicaux observés et les évaluations des langues faites par les participants**. Le choix qui a été fait de ne solliciter que 3 mots par langue pour la tâche d'association lexicale ne permet pas ici de faire une analyse détaillée de ces correspondances langue par langue (ceci serait encore une fois tout à fait envisageable dans une enquête future, pour laquelle il faudrait probablement restreindre le champ des langues étudiées tant le traitement des données lexicales illimitées est fastidieux), mais en laissant quelque peu de côté cette considération ainsi que le fait qu'il est risqué de vouloir "mettre toutes les langues dans le même panier", on peut cependant examiner si, sur l'ensemble des langues de l'échantillon, on peut trouver un lien entre les catégories citées et les évaluations faites par les participants en moyenne, sur les différentes langues. En examinant le tableau des corrélations ainsi créé, on relèvera certains points:

Coefficient de corrélation ( $\rho$ de Spearman)	Facile / Difficile	Logique / Illogique	Chantant e / Dure	Riche / Pauvre	Belle / Moche	Utile / Inutile	Proche / Lointaine
Mots dans la langue	.097	-.031	-.022	-.102	-.073	-.005	.070
Qualificatif de la langue	-.032	.040	.032	.020	.014	-.080	-.163
Caractéristiques linguistiques	-.192*	.014	.088	.116	.027	.039	-.075
Enseignement scolaire	-.097	-.090	-.078	.022	-.038	-.087	.113
Contexte d'utilisation	-.090	.019	-.074	.060	-.010	.007	.026
Références culturelles	-.057	-.131	.012	-.008	.044	-.044	.092
Oral	-.093	.042	.051	-.072	.049	.035	-.125
Écrit	-.049	-.125	-.028	-.154	.072	-.215*	.001
Relationnel	.092	.196*	.182	.372**	.177	.324**	.024
Espagnol	-.093	.007	.070	.103	.020	.093	.002

Tableau 82: Coefficients de corrélation (Rho de Spearman) entre les différents champs lexicaux évoqués et les évaluations moyennes de toutes les langues de l'échantillon, tous participants (N=107), \* $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$

On voit notamment du premier coup d'œil qu'une écrasante majorité de ces corrélations ne peuvent pas être considérées comme étant significatives, ce qui vient probablement précisément de cette distinction entre les échelles utilisées et les champs déterminés, et au caractère différent des tâches de description et d'évaluation. On remarque cependant également deux éléments intéressants:

Tout d'abord, les participants qui ont mentionné plus de *caractéristiques linguistiques* ont également globalement trouvé les langues *plus difficiles*; encore une fois, comme nous l'avons vu dans la distribution plutôt négative des scores sur les adjectifs *facile/difficile* (voir page 312), les langues ont été en général plutôt jugées comme *difficiles*, mais ceci semble également aller de pair avec une focalisation sur les aspects purement linguistiques, qui symbolisent peut-être justement cette complexité. La présence très forte des termes issus des *caractéristiques linguistiques* pour l'allemand, qui a également été jugé comme la deuxième langue la plus *difficile* de l'échantillon après le Suisse allemand, contribue peut-être à cette corrélation qu'il paraît cependant important de relever.

Ensuite, ces corrélations soulèvent un (nouveau) point intéressant entre *l'écrit* et *l'oral*. On voit en effet que, plus les participants ont cité de termes liés à *l'écrit*, moins ils ont – globalement – trouvé les langues *utiles*. Au contraire de *l'oral*, qui est lié à cette utilité de façon plutôt positive (même si ce n'est que très légèrement et de façon statistiquement peu significative), ceci laisse penser que **ce ne sont pas les caractéristiques écrites qui mènent à trouver les langues utiles**.

Ce qui paraît par contre être beaucoup plus fortement lié à cette question d'utilité est le nombre de termes issus du champ lexical du *relationnel*. En fait, les corrélations liées à ce champ sont surprenantes tant elles sont positives – et significatives – comparées aux autres liens observés. On voit en effet que le fait de citer beaucoup de termes du champ du *relationnel* (tels que "ami", "amour", "famille", "freunde", "nièce", ou encore "buongiorno", "boa noite",...) **tend à évaluer les langues comme de façon plus positive, surtout comme plus riches, plus utiles et également plus logiques**.

On voit donc que l'évocation de liens relationnels mène globalement à une attitude plus positive envers les langues, ce qui ramène encore une fois **l'importance des parcours individuels dans la construction des représentations et des attitudes** (voir page 356 pour une discussion de cet aspect). Le fait qu'une personne qui va surtout évoquer la sphère du relationnel, qu'on peut imaginer touchant aux interactions faites autour d'une langue donnée avec des personnes précises, aura apparemment une vision plus positive de cette langue peut en effet symboliser toute **l'importance des rapports personnels, humains – ici via les langues – dans la construction des représentations et**

ainsi ramener encore une fois la nécessité de comprendre autant les composantes individuelles que les traits sociaux de ces représentations.

## 5. Conclusion- Les représentations des langues du contexte genevois

---

Cette dualité entre représentations partagées et importance du parcours individuel est, comme nous l'avons déjà évoqué plusieurs fois au cours de ce chapitre, un des éléments qui doit particulièrement être retenu des représentations *des langues* qui ont été interprétées dans les données fournies par les enseignants. Que l'on considère des aspects conventionnels ou au contraire personnels, des éléments de réponse surgissent.

Le principal d'entre eux est probablement la **séparation assez nette qui a pu être créée entre les différentes langues de l'échantillon**, autant dans le domaine représentatif (par exemple dès les indices d'Ellegard, voir page 248) qu'en ce qui concerne les attitudes. Il a en effet été illustré de façon très nette que le fait de représenter une langue plutôt qu'une autre donnait lieu à des images et à des attitudes très diverses pour les participants, et qu'une grande partie de l'évaluation et de l'évocation d'une langue tient à la langue elle-même plus qu'à l'individu, ce qui n'est pas sans nous rappeler certaines des distinctions que l'on pouvait voir aussi dans certains documents officiels. Ceci pourrait tenir à des caractéristiques intrinsèques de la langue, mais témoigne à mon avis plutôt du fait que même si les apports personnels propres à chaque participant mènent parfois à des représentations ou des attitudes "de groupe" très hétérogènes, il n'en reste pas moins que certaines conceptions sont relativement partagées et confirment l'idée de représentations *sociales*.

On pensera par exemple, dans la tâche d'association lexicale, à la proportion des concepts du champ lexical de l'*oral* cités pour l'italien, à la place prise par le champ de l'*enseignement scolaire* pour l'allemand, de celui des *contextes* pour l'anglais ou encore des *références culturelles* pour le portugais, l'espagnol ou l'italien. Les langues se distinguent ainsi par certains traits de représentation qui sont plus visibles pour certaines et moins pour d'autres. Ces distinctions entre langues se retrouvent d'ailleurs de façon différente mais tout aussi marquées dans les *évaluations* de ces dernières, qui témoignent elles aussi de jugements que l'on pourrait presque qualifier de stéréotypés envers certaines langues de l'échantillon. Que l'anglais soit *utile*, tout comme l'espagnol dans une certaine mesure, que l'italien soit *chantant*, l'allemand *difficile* et le Suisse allemand connoté assez négativement ne sont que quelques exemples d'attitudes qui sembleront peut-être triviales tellement elles sont présentes dans les discours quotidiens, mais présentent justement des aspects socialement partagés des idées véhiculées par une langue ou une autre auprès des enseignants qui ont, rappelons-le, une position particulière dans la transmission de ces représentations. Ces représentations seraient d'une part fascinantes à développer plus en détail dans un contexte social encore plus large, tant elles pourraient non seulement refléter des dynamiques de société au niveau national (par exemple pour expliquer le rapport qu'entretiennent les Suisses romands avec la langue suisse allemande ou l'allemand, voire avec l'italien) mais également offrir un terrain de discussion au sujet de la position des enseignants dans cette société. Là aussi, nous garderons ces portes ouvertes pour de futures investigations.

Cette enquête offre également de nombreux points de débats concernant les parcours individuels de formation, qui sont eux aussi pertinents dans l'analyse des représentations. Même si ces derniers ont montré avoir parfois un impact partiel, peu significatif voire pas significatif du tout, il serait inapproprié de les considérer comme n'étant pas pertinents:

Tout d'abord, nous avons pu remarquer que **les différents facteurs que l'on pourrait attribuer à une "plus grande connaissance" des langues donnent en général lieu à des évaluations mettant plus en avant les langues dans les contextes dans lesquels elles s'utilisent, et confèrent moins d'importance au lien culturel** liant une langue avec les endroits où elle est parlée ou les objets artistiques qu'elle évoque.

Nous avons aussi observé qu'un plus grand panel de connaissances (avec toute la variété que cela amène) apporte également une présence **plus forte de termes liés à l'enseignement scolaire de ces langues**, ce qui est probablement entre autres fortement lié au fait que les langues les plus maîtrisées de l'échantillon proposé sont aussi celles qui sont le plus enseignées, et donc pour lesquelles les participants ont le plus de formation. L'augmentation des connaissances disciplinaires, peut-être entre autres par un passage par le scolaire ou l'universitaire, amène aussi à une place plus importante donnée à *l'écrit*, parfois au détriment de *l'oral*, qui semble malgré tout être une *porte d'accès* à la langue en question et donc avoir de l'importance pour les locuteurs débutants.

Dès les associations lexicales, nous avons par ailleurs remarqué que **les différents facteurs de progression des savoirs n'apportent pas tous la même "couleur" aux représentations des langues**. Que ce soit l'aspect **descriptif** et **formel**, qui augmente particulièrement avec l'instruction explicite et la formation en linguistique, ou au contraire le volet **écrit** qui prend de l'importance chez les participants avec plus d'expérience dans l'enseignement, nous avons pu voir que quelques caractéristiques des parcours individuels formaient certaines sphères du domaine représentationnel plus que d'autres. Ceci s'est d'ailleurs également retrouvé dans les **attitudes**, où l'on a pu remarquer que de meilleures *connaissances disciplinaires* (davantage de formation, de maîtrise, d'expérience) amenaient chez les participants concernés des évaluations connotées en moyenne plus **positivement** que chez leurs collègues, même si ces différences n'étaient parfois pas frappantes ou particulièrement significatives. Là aussi, il a été particulièrement intéressant de constater que **les différentes variables ont un impact sur différentes échelles d'évaluation** – les apports explicites tels que notamment la formation en linguistique influant plutôt sur les aspects *logiques* ou *faciles*, alors que la maîtrise ou l'expérience amènent plutôt l'accent sur la *beauté* et la *richesse* d'une langue.

Ces différences représentant les variations dans les parcours de contact aux langues des différents participants permettent ainsi d'apporter un nouvel éclairage sur les différentes étapes de construction des représentations qui – rappelons-le encore une fois – semblent surtout se jouer *avant* l'entrée dans le métier. Les variables liées à l'expérience dans l'enseignement ont montré n'amener que des distinctions relativement subtiles, alors que la formation en linguistique, la maîtrise de la langue ou encore le mode d'acquisition/apprentissage ont un impact plus significatif. Un examen plus précis de ces trajectoires permettrait certainement de mettre en avant encore d'autres aspects, mais ne paraît pas constituer une priorité tant d'autres éléments ont pu être ressortis de cette enquête.



# Chapitre 8: Parcours individuels et représentations sociales

*"la valeur individuelle [...] peut varier de manière très libre aussi longtemps que sa référence à la valeur conventionnelle subsiste" (Py 2000: 15)*

Le huitième chapitre est le dernier de cette thèse. Il rassemble à ce titre la majeure partie de ce qui a émergé au cours du travail, puisqu'il ouvre une discussion autour de la dynamique qui fait interagir les représentations individuellement construites avec la dimension sociale sous-jacente.

Nous y trouverons les résultats de la phase pilote d'un questionnaire mené par des entretiens auprès de 5 enseignants et de jeunes adultes apprenants. Ces derniers ont effectué une tâche de classification visant à attribuer des mots-clés à l'allemand, à l'anglais, entre les deux ou à aucune des deux, et ont ensuite été interrogés sur les raisons qui les ont poussés à cette classification.

Nous y voyons non seulement que les représentations sociales *de référence* et *d'usage* (Py 2000) coexistent, mais que la marge interprétative des mots-clés utilisés suggère la part importante de l'expérience personnelle dans le positionnement représentatif des uns et des autres.

# 1. Représentations individuelles ou sociales?

---

Les dynamiques entrant en jeu dans la constitution des représentations sociales, comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre 2 (section 2.2.3, voir page 50), et comme nous venons de le mettre en avant, sont complexes et révèlent "une perpétuelle tension entre le pôle psychologique et le pôle social" (Jodelet 1989: 58). Or, il est vrai que nous n'avons abordé dans le chapitre précédent que le volet relativement commun de ces représentations. Même si les productions individuelles ont été prises en compte et soulevées, l'approche que nous avons choisie dans l'analyse des représentations des enseignants a en effet toujours concerné les productions de groupes de personnes et donc prêté peu de cas des réponses particulières de chaque participant. Nous y avons déjà décelé que certaines caractéristiques biographiques peuvent avoir un impact sur la façon de représenter un objet tel que *la Langue* ou *les langues*. Quand bien même, nous avons malgré tout remarqué qu'ils n'expliquaient pas tout, suggérant par la même occasion qu'une attention plus précise aux parcours individuels est peut-être également pertinente. Le présent chapitre vise donc à ouvrir une petite porte dans ce sens, dans une optique tout à fait exploratoire, et servira peut-être de catalyseur pour de nouvelles recherches.

Il se concentrera, en quelques pages, à la présentation de la phase pilote d'un projet mené en collaboration avec Virag Csillagh en 2014-2015 et visant à examiner les positionnements d'apprenants et d'enseignants au sujet de l'allemand et de l'anglais, langues étrangères principales dans l'environnement enseignant genevois (voir Csillagh & Waltermann 2015). Le volet abstrait de *la Langue* n'est donc pas directement adressé. Cependant, au contraire de ce qui a pu être mené dans la recherche présentée au chapitre 7, ce projet s'intéresse prioritairement à des discours individuels, sans pour autant les déconnecter de représentations socialement partagées. Les deux volets sont en effet mis en parallèle, suivant par la même Py lorsqu'il note: "affirmer d'une représentation qu'elle est sociale n'implique pas nécessairement, toutefois, que tous les membres de la communauté prise en considération adhèrent aux croyances ou convictions qu'elle véhicule" (2004: 10). Ce projet suggère donc principalement deux nouveautés par rapport à ce que nous avons vu dans les deux chapitres précédents:

- il prend en compte les **caractéristiques individuelles** des participants dans leur ensemble (et non qu'en fonction de facteurs précis) et s'intéresse aux représentations d'individus, et non seulement de groupes. Ceci se traduit aussi dans la méthodologie choisie.
- il concerne autant des enseignants que des **apprenants**, ce qui ouvre également des perspectives puisque ces derniers ont été complètement laissés en marge de ce qui a été discuté jusqu'ici dans ce travail. Il considère par là le processus représentationnel comme pertinent autant pour les uns que pour les autres, et offre même la possibilité de peut-être saisir la façon dont ils passent des uns aux autres. Nous ne nous étendrons pas sur le sujet, mais cet aspect se doit d'être mentionné.

## 2. Exemple empirique: le cas de l'allemand face à l'anglais

---

Il est important de préciser que cette future recherche ne se concentre pas que sur les questions qui nous ont occupés ici, mais a des visées plus larges; son but est en fait d'examiner les facteurs attitudinaux mais aussi motivationnels de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte multilingue tel que la Suisse. Il s'agit donc d'offrir une meilleure compréhension des liens entre représentations et motivations d'une part, surtout pour



l'apprentissage, mais aussi des points de convergence entre enseignants et apprenants à ces deux niveaux, et ce dans un contexte précis. Nous n'allons bien évidemment pas traiter de toutes ces questions ici; nous nous concentrerons, dans les résultats obtenus, sur ce qui peut informer la discussion entamée en fin du chapitre précédent (et déjà soulevée dans le chapitre 2) sur la relative importance des dimensions socialement partagées des représentations en regard des conceptions plus individuelles. D'une certaine façon, cette enquête nous permettra donc de faire un premier pas dans la distinction que fait Py (2004: 13) entre les **Représentations sociales de référence** (décontextualisées et sous-jacentes aux discours, présentes surtout au niveau social), et les **Représentations sociales d'usage** (pertinentes dans un contexte précis et pour la personne qui s'y réfère), même si c'est surtout par des exemples qu'elles seront illustrées.

## 2.1 Méthodologie

Le fait de distinguer ces deux types de représentation implique, comme déjà évoqué, d'offrir aux participants et à leurs particularités une place que l'on retrouve difficilement avec des approches quantitatives telles que celles que nous avons utilisées dans les chapitres 6 et 7. C'est donc sur le schéma de base d'**entretiens** que ce projet a été mené; cette méthode permet en effet d'examiner les représentations sous un axe offrant une compréhension plus fine des différentes **dimensions personnelles** qui entrent en jeu dans l'évocation de ces dernières: comme le note Golombek, "teachers' knowledge cannot be solely conceived in cognitive terms: It is imbued with an affective, a moral, and an aesthetic component and is always used in response to one's purpose and values, among other personal factors" (1994: 405). Cette approche est d'ailleurs fréquente, et a été utilisée dans de nombreux travaux que nous citons au sujet des représentations dans le domaine des langues (voir chapitre 2, section 1.2, page 46 pour plus de détails).

Afin d'avoir une base concrète aux entretiens, plus que de prévoir un questionnaire trop figé, nous avons décidé de nous baser sur une adaptation de la "méthodologie Q" (**Q-methodology**) qui n'a fait son entrée que récemment dans le champ de l'enseignement des langues (voir notamment Irie 2014, Irie & Ryan 2014) et qui correspond à notre but: "Q methodology can be applied to any area of SLA research that requires **an indepth understanding of the learner's situated subjective view of a complex phenomenon**" (Irie 2014: 27). Cette méthode se veut en principe "unique in the sense that it has characteristics of both quantitative and qualitative approaches" (Irie 2014: 14) mais nous n'en avons retenu que le volet qualitatif et le principe de susciter la réflexion des participants par une tâche concrète. Les apprenants et enseignants que nous avons interrogés avaient donc surtout pour but d'effectuer une **classification** (*Q sort*) d'items, qui servait ensuite de base pour l'entretien. Voici les principales caractéristiques de la tâche que les participants ont donc accomplie:

- Toute méthodologie Q inclut d'avoir un **ensemble d'affirmations ou de stimulus qui devront être classés**. Il s'agissait donc pour nous de travailler avec des mots-clés (que nous avons préférés aux affirmations plus longues) qui pouvaient s'appliquer autant à l'allemand qu'à l'anglais. Pour élaborer cet ensemble, nous avons non seulement retenu des concepts clés évoqués dans les recherches présentées aux chapitres 6 et 7 (tels que "communiquer", "beau", "utile", "difficile" ou encore "vacances") que des termes permettant d'aborder le volet motivationnel (comme "identité", "motivant", "intéressant", "avenir" ou "valeur", voir notamment Dörnyei 1994 ou Csillagh 2016). Les participants ont donc dû se prononcer sur les stimuli suivants:

beau	vacances	communiquer
utile	culture	m'exprimer
difficile	pays que j'apprécie	intéressant
important	identité	personnes cultivées
chantant	avenir	étrangers
motivant	effort	valeur
personnes de langue maternelle		

- Le principal objectif d'une tâche de classification (Q-sort) est de classer ces différentes affirmations ou stimuli "along a continuum between two extremes" (Irie 2014: 20). En théorie, cette classification doit correspondre à une distribution quasi-normale entre deux pôles d'adhésion (négatif ou positif) (voir Irie & Ryan 2014 pour un exemple). En ce qui nous concerne, nous avons préféré premièrement représenter les pôles par les deux objets de représentation en question (*l'anglais* et *l'allemand*), et ne pas forcer la distribution mais laisser les participants libres **d'attribuer les items à l'une ou à l'autre de ces langues** (ou également aux deux, ou à aucune), sur un plateau à deux zones non exclusives.

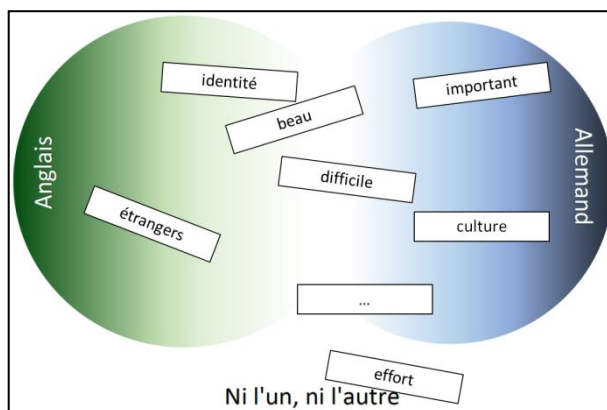


Image 64: Exemple de plateau et de tâche de classification

Le choix de cette flexibilité ne nous aurait certainement pas permis d'effectuer une analyse quantitative telle que proposées dans la méthodologie originale (et qui peut être complexe, voir Irie 2014: 22), mais s'est avérée très adéquate dans le contexte d'un entretien, puisque ce sont justement les nuances de choix et la possibilité de marquer certains avis de façon plus ou moins nuancée qui ouvraient le terrain à la principale partie de la discussion, qui se déroulait après la classification elle-même.

L'entier de l'entretien consistait donc en trois parties:

**La première partie était essentiellement biographique** et basée sur une structure semi-dirigée autour - notamment – des questions suivantes<sup>81</sup>:

- 1 Quelles langues parlez-vous, et à quel niveau?
- 2 Quelle est / quelles sont les langues que vous avez parlé ou que vous parlez à la maison, votre langue maternelle?
- 3 Y a-t-il d'autres langues que vous utilisez régulièrement?
- 4 Dans quelles situations? Avec qui? A quel niveau?
- 5 Quand avez-vous commencé à apprendre l'allemand? et l'anglais? Pourquoi?
- 6 Quelle était votre avis sur ces langues à ce moment-là?
- 7 Quels contacts avez-vous eu avec ces langues depuis? Hors de la classe? Uniquement scolaire?
- 8 (apprenants) Et est-ce que vous les étudiez toujours maintenant?
- 9 (enseignants) Quand et pourquoi avez-vous décidé d'enseigner cette langue?

<sup>81</sup> Les questions 5 à 10 étaient souvent posées après la tâche de classification.

- 10 Est-ce que votre avis sur la langue a évolué au fil du temps? Vous souvenez-vous de changements clés? (enseignants: par exemple au moment où vous avez commencé à enseigner?)

**La seconde partie** était précisément la tâche de classification qui a été illustrée plus haut.

**La troisième partie**, elle, se concentrait sur une discussion libre à propos de la classification effectuée. Dans cette partie, le participant était d'abord invité à commenter les items qui lui avaient paru compliqués à classer et à formuler des commentaires permettant de mieux comprendre sa classification (par exemple, une interprétation particulière faite d'un mot-clé, un choix effectué entre deux attributions possibles, etc.). Une attention particulière était ensuite portée sur des éléments précis, notamment placés comme s'appliquant très fortement à l'une des langues, comme s'appliquant aux deux ou comme ne concernant "ni l'une, ni l'autre". Le participant était également invité à préciser son interprétation des concepts et à évoquer les éventuels liens qu'il pourrait tisser entre deux d'entre eux (par exemple "difficile" et "effort", ou "pays qui m'intéresse" et "culture").

Ce projet étant dans une phase pilote, plusieurs détails méthodologiques méritent de toute évidence d'être approfondis. Par exemple, le fait de laisser la discussion relativement ouverte après la tâche ne permet pas toujours d'être consistant dans les items qui sont abordés, ce qui fait que les conclusions tirées à propos de ces derniers sont relativement peu cohérentes. De plus, comme nous le verrons, nous avons remarqué que plusieurs stimuli suscitaient une signification différente pour les participants, ce qui est très intéressant dans la présentation qui sera faite ici mais ne permet pas non plus de garantir la validité des conclusions tirées. Ceci dit, l'intérêt de ces entretiens préparatoires n'en est en rien amoindri, et ces derniers soulignent de nombreux phénomènes déjà connus autant dans le domaine représentationnel que motivationnel. Nous ne nous concentrerons ici cependant uniquement sur la façon dont s'entrecroisent les représentations socialement partagées et celles qui sont individuellement construites.

## 2.2 Profil des participants

Pour cette phase pilote, nous avons effectué **5 entretiens**: 3 auprès d'apprenants d'anglais et/ou d'allemand, et 2 auprès d'enseignantes d'allemand et d'anglais. En voici un profil résumé<sup>82</sup>:

**Tiffany: apprenante** – élève dans l'enseignement public genevois (secondaire). Née à Genève, elle n'a appris l'allemand et l'anglais qu'à l'école, et parle français et portugais brésilien avec sa famille.

**Richard: apprenant** – étudiant d'anglais à l'Université de Genève. Né aux Grisons dans une famille lusophone, il parle portugais chez lui et avec sa famille et majoritairement français avec le reste de son entourage. Il considère cependant que " la première langue que j'ai apprise, c'est le romanche... avec l'allemand, vu que tout le monde parle l'allemand en même temps". Il a déménagé à Genève durant son enfance, et n'a plus eu l'occasion de pratiquer ces langues et les a donc "perdues" aujourd'hui, alors qu'il a appris le français "en allant à l'école". Il mentionne également avoir appris l'allemand et l'anglais dans le cadre scolaire

**Liliane: apprenante** – étudiante d'allemand et d'anglais à l'Université. De langue maternelle française, elle a appris l'anglais et l'allemand au fil de son parcours scolaire et d'échanges

---

<sup>82</sup> Nous utilisons des pseudonymes et ne mentionnons pas d'âge afin de maintenir l'anonymat des participants. Le temps qu'ils ont donné pour ces entretiens a été précieux, et leur contribution à ce travail bien au-delà de ce qu'ils estiment, nous les en remercions chaleureusement.

linguistiques. Après des études universitaires dans un autre domaine, elle est revenue vers l'étude des langues.

**Anita: enseignante** d'allemand dans une école publique (secondaire I). De langue maternelle française, elle a appris l'allemand et l'anglais au fil de son parcours scolaire, et a choisi de se diriger vers des études d'allemand pour suivre sa vocation d'enseigner. Elle maîtrise aussi l'anglais, l'italien et l'espagnol, qu'elle utilise dans des contextes divers.

**Louise: enseignante** d'allemand et d'anglais dans une école publique (secondaire I). Ayant grandi en partie en Suisse alémanique, elle considère le français et le Suisse allemand comme ses langues maternelles, mais maîtrise également l'anglais, l'italien et l'espagnol.

Ces parcours, présentés très succinctement ici, sont non seulement intéressants puisque – comme nous le verrons – ils ont un impact parfois explicite sur les représentations qu'évoquent les participants des deux langues en question, mais aussi parce que nous y voyons cinq trajectoires au contact des langues qui sont finalement relativement différentes, aucun d'entre les participants n'ayant le même cheminement qu'un autre.

## 2.3 Extraits d'entretiens

Les différences individuelles se retrouvent également dans les entretiens, non seulement comme nous l'avons vu dans la partie biographique mais aussi (ou surtout?) dans les tâches de classification effectuées et les discussions qui en découlent.<sup>83</sup>

On remarque en effet que la classification a mené à des plateaux complétés très différents, par exemple:

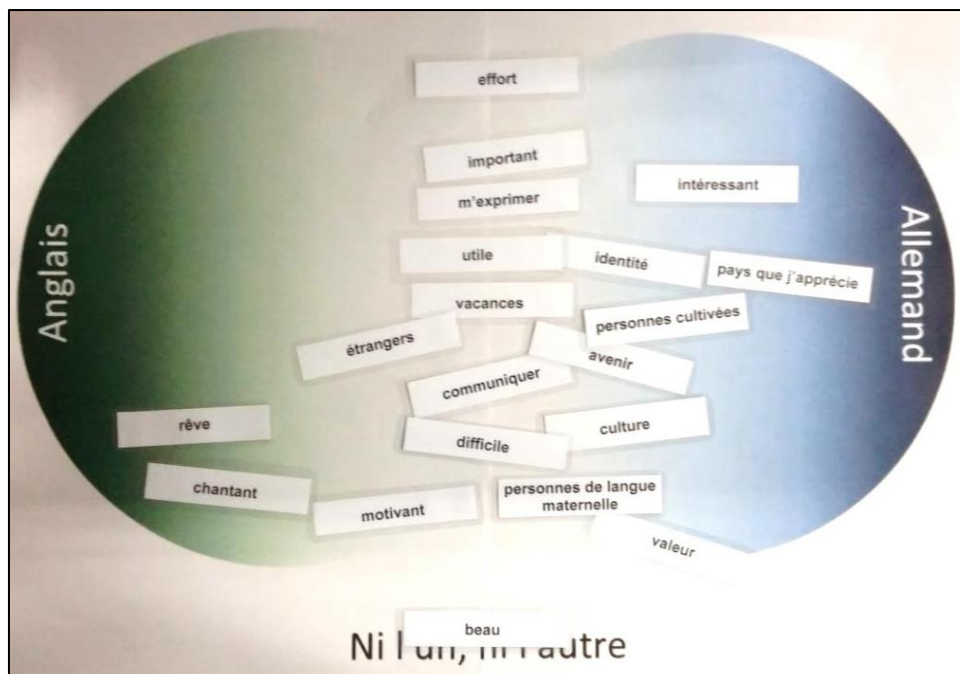


Image 65: Plateau complété d'Anita

<sup>83</sup> Des transcriptions complètes avec images des plateaux sont en annexe (Annexe 15, voir page 437)

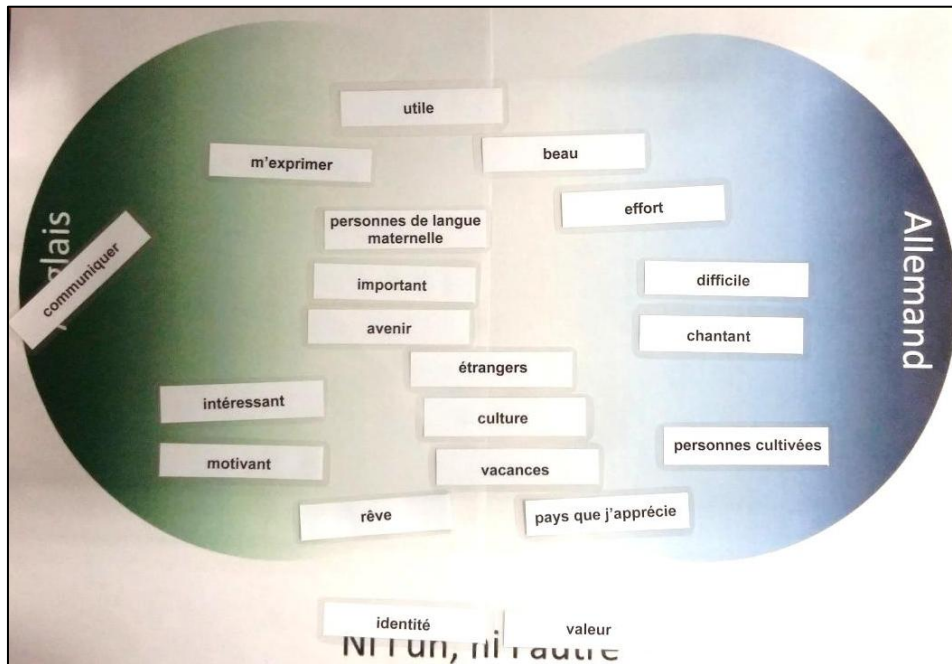


Image 66: Plateau complété de Richard

Alors que certains participants ont en effet concentré les items au centre, d'autres ont utilisé les possibilités pour marquer plus ou moins fortement l'attribution de l'un des deux. Alors que certains n'ont rien placé comme correspondant à "ni l'une, ni l'autre" des langues, certains y ont disposé une ou plusieurs cartes – et pas forcément les mêmes. Par ailleurs, et cela semble évident, les stimuli n'ont pas été disposés au même endroit dans les deux sphères par les participants. C'est donc un premier signe que **l'attribution de certaines caractéristiques à une langue plutôt qu'à une autre est un processus très personnel**; nous verrons notamment que les mots-clés ont été dans une large mesure interprétés, notamment en référence au parcours personnel des uns et des autres. Nous verrons cependant aussi que les entretiens permettent de révéler que même si les *représentations d'usage*, soit celles que l'on évoque comme étant siennes, sont ainsi primordiales, elles n'en effacent pas pour autant les *représentations de référence* qui restent des repères dans les discours.

### 2.3.1 Interprétation des mots-clés

Si les tâches de classification effectuées par les participants ont montré des résultats très variés, il se trouve que c'est en partie en raison de l'**interprétation** qui a été faite des concepts stimulus et de la perspective qui est prise sur ces derniers. Nous l'avons constaté dans de nombreux exemples, ne serait-ce que lorsque les participants ont par exemple mentionné des difficultés à classer les items :

- "[Ces mots] sont tous un peu... euh... on va dire simples et compliqués à la fois" (Richard).
- "certains mots... par exemple "culture" et "personnes de langue maternelle", euh... j'avais de la peine à voir en référence à quoi... enfin... à quoi je les lie" (Liliane)
- "La beauté d'une langue... euh... j'arrive pas tellement à définir ça" (Anita)
- "Je voyais pas trop le rapport entre le mot et les langues, et puis je voyais pas trop comment l'appliquer à moi non plus donc..." (Richard, sur les mots placés dans "ni l'un, ni l'autre")

Nous avons aussi perçu dans les entretiens qu'une grande partie des items ont été **interprétés** d'une façon précise par les participants et donc placés sur le plateau en fonction d'une évocation ou d'une association sémantique particulière.

- *"comme je l'ai dit si j'pars en vacances et que je parle pas forcément avec des anglophones, ça sera en anglais. Enfin, si on parle pas la même langue c'est en anglais qu'on va parler en général. Du coup, pour moi, le "**communiquer**", là en l'occurrence avec l'anglais ouvre un plus grand... enfin un plus grand panel de personnes avec qui je peux parler"* (Liliane, sur le mot "communiquer" placé sur l'anglais).
- *"Je trouve qu'il y a un côté connoté à la **culture** allemande, quand tu... parles allemand, ou... décides d'enseigner l'allemand, ou quelque chose comme ça, alors que l'anglais finalement... euh... c'est beaucoup plus vaste et puis je trouve que c'est vraiment pas associé à un seul **pays**"* (Anita, sur le mot "culture" placé du côté de l'allemand).
- *"Je l'ai associé à tout ce qui est Hollywood et machin, et puis du coup c'est tout ce qui est anglais. Il me semble que le... il me semble que l'anglais fait plus rêver la planète que l'allemand"* (Anita, sur le mot "rêve" placé sur l'anglais).

Certains offraient même une sorte de nuance ou de polysémie qui évoquait deux éléments distincts menant tantôt à un choix ou au contraire à placer l'élément entre les deux langues:

- *"Pour l'anglais, tout ce qui est lecture, prononciation, je trouve ça **difficile** parce que ça obéit pas à des règles très précises je crois... et puis ben l'allemand c'est **difficile**, parce que c'est pas la même syntaxe que le français, et puis c'est vraiment penser à l'ordre des mots, aux cas, quelque chose qu'on a pas en français"* (Anita, sur le mot "difficile" placé entre les deux langues).
- *"Enfin je l'ai [le mot "avenir"] mis plutôt vers l'anglais mais quand même relativement au milieu parce que je me dis que **l'anglais, enfin c'est toujours la langue on va dire de l'avenir**, parce que c'est, ça, c'est la langue qui est le plus... la plus parlée dans le monde du travail j'ai envie de dire, et que c'est celle qu'on utilise par défaut à chaque fois qu'on va quelque part, ou qu'il y a une conférence, ou un truc comme ça. **Mais d'un autre côté, l'allemand, c'est toujours...enfin l'Allemagne en particulier ça reste la première économie en Europe**"* (Richard, sur le mot "avenir" placé relativement au centre).

La marge d'interprétation des items est certainement plus large lorsque les stimuli sont des mots-clés comme c'est le cas ici – nous n'aurions peut-être pas laissé une aussi grande latitude si ces derniers étaient plus définis. Ils soulèvent cependant un problème qui peut être pertinent au sujet de toute tâche se basant sur des stimulus (telles que notamment les associations lexicales ou les différenciateurs sémantiques), en ce qu'il est difficile de garantir la "stabilité sémantique" de ces stimulus. (Osgood 1971: 79) Cela étant, cette relative liberté d'interprétation est également intéressante puisqu'elle permet de remarquer que les participants lient ainsi volontiers les items avec **leur propre parcours** et leur **vécu**, qu'ils n'hésitent pas à expliciter:

- *"[Je l'ai mis là] parce que **mon** rêve c'est réellement de sonner comme une germanophone vis-à-vis de mon apprentissage de l'allemand"* (Liliane, sur le mot "rêve" placé sur l'allemand).
- *"[J'ai mis le mot rêve] du côté anglais parce que dans l'idée, **j'aimerais bien** partir de la Suisse et aller - enfin peut-être pas définitivement, mais en tout cas une période de **ma vie** ou j'aimerais bien la passer dans un pays qui soit anglophone"* (Richard, sur le mot "rêve").



- "C'est surtout que **j'ai l'impression** d'avoir beaucoup plus de peine à apprendre le vocabulaire en allemand et à réussir à lire un texte de façon fluide" (Liliane, sur le mot "effort" placé sur l'allemand)
- "**Moi personnellement je m'identifie, je pense, plus à la culture allemande que anglaise**" (Liliane, sur le mot "culture" placé du côté de l'allemand).
- "*l'anglais, ben... Déjà les chansons et tout, enfin en anglais **on en écoute un peu partout, dans les chansons, dans... dans des dialogues des fois aussi, alors que l'allemand, ben, on écoute pas vraiment** de musique allemande, donc, du coup ben, comme **on a pas vraiment...** toujours... le... comment on dit...**la possibilité** de parler allemand ben du coup c'est plus dur"* (Tiffany, sur le mot "difficile" disposé sur l'allemand).

### 2.3.2 Contrastes entre représentations de référence et représentations d'usage

Le fait que les interprétations diverses aient permis de faire émerger des éléments très personnels de certaines dimensions de représentation est également intéressant, puisqu'il ouvre la porte au contraste possible entre les *représentations sociales de référence* et les *représentations sociales d'usage*. Ces parcours personnels ne sont en effet pas les seuls repères utilisés dans ce qu'évoquent les participants. Il est donc intéressant de se pencher quelques instants sur ce que Py qualifie comme la "figure la plus commune" de cette binarité: " la mise en contraste de deux énoncés introduits respectivement par des couples d'expressions comme *théoriquement* et *pratiquement*, ou *on dit que*, et *mais moi je*. Par exemple '*théoriquement* on travaille mieux le matin, mais *pratiquement* moi je me sens plus en forme le soir que le matin'" (2004: 13). Certains cas se sont avérés évidents:

- "*même le suisse allemand, ou les gens disent "c'est trop moche, ça râcle la gorge", moi je trouve ça rigolo en fait <haha> mais pas moche*" (Liliane, sur la "beauté" placée entre les deux langues).
- "*Ça je pense que c'est un truc assez euh... particulier mais depuis toujours, je le dis, le bel allemand, c'est une langue que je trouve sublime. C'est super beau.*" (Rafael, sur la "beauté" de l'allemand).
- "*l'anglais est très important aussi, c'est pour ça que j'ai mis "important" au milieu, parce que au niveau international, et puis même par rapport à l'Union Européenne c'est important de savoir l'anglais, mais c'est plus ancré, que c'est important, alors que l'allemand les gens ils... en général ils le laissent de côté*" (Liliane, sur le mot "important")
- "*j'adore faire le cours d'initiation au suisse allemand, étant donné que je joue avec, eh ben tout à coup je veux dire ils voient, c'est ... ça ouvre, ça montre que voilà c'est pas juste 'Ehh c'est dégueulasse, c'est machin'"* (Louise, sur le mot "chantant").
- "*j'aime cette langue, j'la trouve cristalline quand elle est bien parlée, j'la trouve belle et puis intéressante, au-delà des préjugés qui peuvent... ouais. A Genève, j pense, surtout "* (Liliane, remarques conclusives).

Le dernier exemple illustre par ailleurs que les *représentations de référence* sont reconnues comme telles, même si elles ne sont pas utilisées que par contraste. En effet, elles sont parfois présentes dans les discours des uns et des autres sans pour autant être précisément contredites:



- **"j'avais pas d'a-priori négatif pour l'allemand, et je pense que c'est ce qui m'a permis de me démarquer au collège par rapport aux autres qui avaient vraiment tout ce que l'allemand porte avec lui"** (Anita, sur son apprentissage de l'allemand au Cycle d'Orientation)
- **"y'a les parents qui influent là-dessus, déjà, parce qu'au niveau des parents, souvent... enfin j'ai pas été faire une enquête mais souvent ça vient de là avant tout, que l'allemand c'est pas utile et puis c'est pas important, enfin... ouais ça sert à rien de l'apprendre. Et puis après au cycle je pense que c'est là où ça commence à se poser que l'allemand c'est pas drôle, par cet effet de groupe. Chacun... prend ça"** (Liliane, remarques conclusives)
- **"évidemment les classiques, y'a l'histoire du pays, mais t'as aussi euh... la bière ou des choses comme ça qui sont plus... mais qui sont liées aussi à l'allemand"** (Anita, sur la question de la connotation de la "culture")
- **"surtout au niveau de la langue écrite, y'a beaucoup beaucoup beaucoup plus de règles à apprendre et je pense que ça a un impact un peu sur la manière dont les gens pensent à propos de l'allemand"** (Richard, parlant de son parcours d'apprentissage)

De façon très intéressante (et ce serait un élément fascinant à examiner dans la phase concrète de la recherche), nous avons même remarqué que les enseignants distinguent même parmi ces représentations celles qui circuleraient parmi leurs élèves.

- **"par exemple le mot "effort", euh... si je parle du point de vue de mes élèves, il va être sur allemand, <hahaha>, d'accord, alors que de ma part il sera pas du tout sur allemand, il sera dans ni l'un ni l'autre, parce que c'est pas un effort mais du plaisir."** (Louise, premières remarques sur la tâche)
- **"il y en a [des élèves] quand même tu vois que voilà l'allemand, ici en suisse surtout, et l'anglais aussi, c'est aussi important, de toute façon ça reste entre les deux quoi"** (Louise, sur "important" placé entre les deux langues)
- **"Je trouve que pour les élèves c'est beaucoup plus motivant d'apprendre l'anglais, enfin... d'après ce que j'entends d'eux"** (Anita, sur le mot "motivant" disposé vers l'anglais)

Ceci n'a pas empêché certaines représentations fortement partagées, telles que celles que nous avons évoquées dans les chapitres précédents, de refaire surface, et ce même si elles étaient parfois présentées comme des "faits":

- **"L'anglais reste une langue... enfin la langue internationale [...] et que du coup dans cette optique d'ouverture sur le monde, c'est plus d'avenir que l'allemand"** (Liliane, sur le mot "avenir" placé du côté de l'anglais).
- **"l'anglais je pense aussi que si tu le maîtrises pas [...] eh ben [tu es] vraiment handicapé"** (Anita, sur le mot "utile")
- **"Il y a quand même une domination des Etats-Unis sur le reste du monde pour le... le politique, ou même au niveau du cinéma"** (Anita, sur le mot "rêve")
- **"[l'anglais] c'est une langue qui est beaucoup plus internationale que l'allemand, et qui sera je pense plus utile dans le monde du travail"** (Richard, premières remarques sur la tâche)

- "y'a plus de valeur en anglais, genre... y'a **tout qui est mieux**, j'sais pas, j'trouve que c'est beaucoup mieux l'anglais que l'allemand, donc y'a plus de valeur et tout ça [...] par rapport à **ce qu'elle vaut dans le monde**" (Tiffany, sur le mot "valeur")
- "c'est une **langue un peu... "outil" aussi**" (Anita, sur la langue anglaise).
- "l'allemand c'est plus... "chrr chrr" enfin j'sais pas, **on dirait qu'on t'agresse quand on parle**, alors que l'anglais, ouais c'est plus euh... j'sais pas **c'est plus joli**, j'trouve" (Tiffany, sur "beau" placé sur l'anglais)
- "[**"Difficile"**] je pense que c'est **quelque chose qui est assez propre à l'allemand**. C'est **pas mon avis personnel, enfin j'étais pas mauvais, donc je trouvais pas ça spécialement difficile, mais, euh...**, si je le compare à l'anglais je pense qu'il y a une grande grande grande différence, [...] la construction des deux langues est assez nettement différente" (Richard, à propos du mot "difficile" placé sur l'allemand)

On remarque à travers tous ces exemples que plusieurs des éléments clés décelés dans les dernières recherches (la difficulté de l'allemand liée à sa structure, la dimension utile au niveau international de l'anglais, la sonorité de l'allemand souvent majoritairement évaluée, le fait que l'allemand suscite des "a-priori négatifs", ou encore celui que l'anglais mène à des attitudes globalement positives) sont autant de traits de représentation qui, comme on le voit, sont sinon partagés, au moins reconnus comme références. D'ailleurs, on n'aura pas manqué de constater qu'elles résonnent encore une fois sensiblement avec que nous avons vu comme **représentations ayant cours dans la société** qui ont été discutés en fin du chapitre 3 (à propos du débat populaire sur l'âge d'introduction du français en Thurgovie, voir page 89), ce qui suggère très fortement que les éléments centraux des représentations que nous avons évoquées dans cette deuxième partie, comme nous l'avons déjà souligné, ont une portée qui dépasse le monde enseignant.

## 2.4 Conclusion

La lecture de ces quelques extraits souligne ce qui avait été évoqué à la fin de l'enquête sur *les langues*, c'est-à-dire l'interconnexion qui existe entre d'un côté les représentations de nature *sociale*, collectivement partagée qui, comme le notait Jodelet, "concour[e]nt à la construction d'une réalité commune à un ensemble social" (1989: 53), et la part des conceptions de chaque individu qui est liée à sa propre expérience.

Nous avons déjà traité en partie de ce volet biographique au fil des deux enquêtes des chapitres 6 et 7, celles-ci ayant permis de relever l'importance – certes relative mais selon les cas non négligeable – que pouvaient avoir des caractéristiques des parcours de construction des savoirs dans les représentations, et ce par des outils statistiques. Les exemples que nous venons de présenter amènent cependant une dimension quelque peu nouvelle, puisqu'ils illustrent que chaque représentation chez un individu est en réalité une **négociation entre des conceptions socialement partagées et une expérience propre**. S'alignant tantôt – même inconsciemment – sur un facteur de représentation sociale (on pensera par exemple à "l'utilité" de l'anglais), ou au contraire se démarquant parfois explicitement de ce dernier parce qu'il ne correspond pas au fruit du vécu, chacun a donc une perception personnelle de ces représentations communes que nous avons relevées et qui, comme nous l'avons constaté notamment dans le chapitre 7, sont parfois tenaces.

Il serait particulièrement intéressant de se pencher plus en détail sur la question, et de chercher à mieux comprendre les mécanismes faisant tantôt émerger une conception socialement prédéfinie ou

au contraire une référence au vécu, ou encore d'analyser plus en détail lesquelles de ces conceptions sont plus sujettes à des variations que d'autres – mais encore une fois, il nous faudra laisser ça à d'autres recherches, qui promettent d'être fascinantes au vu de tous ces premiers résultats.

### 3. Conclusion de la partie empirique: représentations sociales et individuelles

---

Faisons un petit état des lieux. Nous avons, dans la **première partie de ce travail** mis en évidence la pertinence de traiter du *savoir disciplinaire* des enseignants comme étant non seulement construit selon un parcours propre mais également basé sur des représentations de la discipline. Nous avons ensuite (chapitres 3, 4 et 5) évoqué en long et en large les différentes façons dont *la Langue* et *les langues* étaient représentées au fil des étapes de la *transposition didactique*. Nous y avons relevé de **nombreuses perspectives distinctes**, circulant entre manuels, plans d'études, linguistes, politiciens ou méthodologues, qui sont autant de représentations qui se retrouvent "dans les mains" des enseignants avant même qu'ils ne diffusent leur savoirs dans les salles de classe. Nous avons d'ailleurs relevé que ces derniers se les approprient parfois de façon significative.

Nous avons cependant clairement montré que même si les enseignants adhèrent à la façon dont la langue est présentée dans l'un ou l'autre des outils avec lesquels ils travaillent, **aucun de ces cadres de référence, aussi incontournable soit-il, ne saurait se substituer à leur pratique et à leur interprétation**. Ceci nous a mené dans la seconde partie à examiner les représentations des enseignants eux-mêmes, en cherchant non seulement quelle en était la nature, mais également si les parcours individuels de construction du *savoir disciplinaire* (que nous avons isolés dans le chapitre 1) pouvait les modifier.

De ces analyses on retiendra notamment que l'on peut en effet – comme on l'avait postulé - distinguer **deux niveaux de représentation**: *la Langue* (objet abstrait) et *les langues*, ces dernières donnant même lieu à des descriptions et surtout des évaluations très distinctes. Nous avons aussi constaté qu'il existait des aspect **socialement partagés** mais aussi une grande **variation individuelle** dans ces façons de représenter et d'évaluer l'un ou l'autre de ces objets de représentation, et qu'un examen de cette variation en fonction des facteurs évoqués dans le premier chapitre **permettait partiellement de comprendre cette hétérogénéité**, mais pas entièrement.

Le chapitre que nous terminons ici a apporté un nouvel éclairage à ces variations, puisque nous y avons soulevé le subtil jeu de priorités qui gouverne l'adhésion d'un individu à une représentation commune, oscillant entre expérience et références socialement établies. Bien entendu, la question a seulement été soulevée, et il resterait de nombreux points à traiter avant de pouvoir clairement distinguer la part individuelle de la part sociale dans ce que nous avons pu lire au fil de ce travail.

Le lien entre la première partie, traitant principalement des représentations *externes* à l'enseignant, et la seconde se focalisant sur leurs conceptions *individuelles*, ne s'arrête cependant pas au fait que "ce sont toujours les enseignants qui ont le dernier mot". Nous avons par exemple déjà noté ici et là en quoi les parties des représentations évoquées par les enseignants au sujet de *la Langue* ou *des langues* étaient en partie des échos à ce que l'on pouvait également rencontrer ailleurs, que ce soit dans les programmes, les manuels ou dans les commentaires de citoyens "ordinaires". Ce qui ressort comme étant *socialement partagé* chez les enseignants semble donc, comme on peut s'y attendre être réellement une forme de **produit de ce qui existe en-dehors du monde scolaire**, mais qui est traité pour s'adapter au contexte de l'enseignement (on n'oubliera pas de sitôt la proportion des

termes liés à l'enseignement scolaire dans les concepts évoqués!), et modelé en fonction du vécu de chacun.

On imagine donc facilement les **possibilités presque infinies** que cela génère: un enseignant qui enseigne sa langue maternelle, qu'il n'a pas apprise avant d'en étudier la littérature au niveau universitaire, et qui enseigne au Collège avec un manuel qu'il a choisi, depuis un grand nombre d'années aura certainement une conception très différente de la langue qu'il enseigne, et de *la Langue* en général, qu'un collègue novice qui, lui, a appris une langue dans un contexte scolaire et a fait un cursus universitaire axé sur la linguistique avant de l'enseigner au Cycle d'Orientation avec le manuel qu'on lui impose. Le panorama des conceptions possibles est donc vaste, et mérite une attention constante puisque comme nous l'avons déjà mentionné en introduction du chapitre 4 – **tout le processus de transposition est dynamique**: les pratiques des salles de classe ne sont pas que la "porte de sortie" des représentations mais contribuent elles aussi à informer les didacticiens, la société et même le monde politique qui devra prendre des décisions. On se souviendra à cet effet de toutes les mentions qui sont faites dans les avis des citoyens sur "la façon dont est enseignée" une langue, ou même l'intervention d'un élu thurgovien faisant explicitement référence à "une recherche menée dans les classes"... De la même façon, par ce qui est transmis en classe, ce sont aussi de nouveaux *savoirs* – ceux des élèves, donc de la future *société* et des futurs enseignants – qui se construisent, et par là également des représentations qui sont probagées. En somme, la situation est loin d'être stable, et même si cette dynamique est essentielle à faire progresser autant les théories que les pratiques d'enseignement, elle est également propice à l'hétérogénéité des représentations qui ont guidé ces recherches.



# Conclusion

*"If we can identify those aspects of language that characterize our language teaching theory and know why they are there, we will have established a sound linguistic foundation for the treatment of language in our language teaching theory." (Stern 1984: 185)*

Nous avons au fil de ces chapitres autant mis le doigt sur des éléments des représentations de *la Langue* et *des langues* présents **hors de la communauté enseignante**, et à l'interne de celle-ci, **que ce soient au travers de prescriptions officielles ou de conceptions évoquées par les enseignants**; nous avons pu voir que certaines dimensions de ces représentations se retrouvent autant dans une sphère que dans l'autre, et observer dans quelle mesure les dynamiques entourant celles-ci sont fascinantes. Il est évident que la situation est bien plus complexe que ce qui a été démontré par ces recherches, surtout lorsqu'on sait que les enseignants eux-mêmes sont baignés dans les représentations qui sont externes à leur salle de classe, non seulement par le contact qu'ils ont avec tous les cadres et références, plans d'étude et autres manuels (comme décrit dans les chapitres 4 et 5) mais également parce qu'ils sont eux-mêmes membre d'une société dans laquelle certaines affirmations sont récurrentes – nous l'avons déjà brièvement évoqué dans le chapitre 3.

Il n'en reste pas moins que tous ces résultats révèlent une situation relativement ambivalente, dans laquelle **autant des représentations circulantes que des caractéristiques individuelles sont à prendre en compte**. Nous touchons ici à la fin de ce travail, et il n'est donc pas question d'entamer à nouveau le questionnement qui vise à mieux cerner dans quelle mesure les représentations des enseignants interagissent avec celles – sociales – qui peuvent exister en-dehors des espaces scolaires, ce d'autant plus que nous ne ferions que d'ouvrir des nouveaux terrains de dissonance alors même qu'il est déjà difficile de dégager des traits établis de ces représentations.

En effet, il est vrai que nous avons vu qu'une partie – plus ou moins importante selon les langues, ou même sur *la Langue* en soi – des représentations que l'on retrouve dans les discours et les écrits traitant de l'enseignement des langues sont **circulantes** et **partagées**, et que l'on peut donc retrouver une même conception de l'objet dans une théorie linguistique et un plan d'études, dans un manuel et les données fournies par un enseignant, ou encore entre ce qui se dit dans les débats politiques et les programmes de cours d'une filière particulière. Ces représentations partagées **ne sont cependant pas univoques**: Nous avons en effet vu, dès le chapitre 3, que l'objet linguistique (que ce soit *la Langue* ou *les langues*) peut être décrit ou présenté en fonction de perspectives précises, allant d'une centration sur les aspects formels à un ancrage sociologique, d'une association langue/culture à un outil d'expression, ou encore d'un phénomène cognitif à un produit qu'on peut quantifier et évaluer (sans présupposer forcément d'une opposition nette entre ces termes). Nous avons même remarqué que ces différentes façons de concevoir ce qu'est une langue coexistent souvent dans les approches didactiques et les représentations des enseignants, même si l'accent sera selon les cas mis sur l'un de ces aspects plutôt qu'un autre.

Nous nous retrouvons donc face à ce constat (peut-être inconfortable) d'hétérogénéité; dans les cheminements individuels et les savoirs et représentations qui peuvent en résulter, dans les diverses conceptions socialement partagées, dans les incohérences possibles entre les finalités d'un enseignement et les moyens utilisés en classe, et surtout dans la façon dont la langue sera finalement représentée dans la pratique – puisqu'on peut supposer cette dernière dépendante du reste. Les façons dont *la Langue* ou *une langue* est dépeinte et représentée dans chacune de ces sphères suit des perspectives très diverses. Cette conclusion visera donc à offrir quelques pistes par rapport à cette problématique: Nous nous intéresserons d'abord à la nécessité d'une représentation cohérente et univoque, puis examinerons en quelques paragraphes le rôle crucial que peut prendre la formation des enseignants dans la mise en exergue et la prise en compte de cette hétérogénéité des représentations.



# 1. De la nécessité d'une définition parfaite

---

Nous avons commencé ce travail en posant une question qui a – pour certains chercheurs – été l'objet de nombreuses réflexions: **Qu'est-ce qu'une langue?**

Nous sommes très loin d'avoir fait le tour de cette question, puisque ce n'est qu'une toute petite fraction de l'objet linguistique qui a été développée au fil de ce travail: celui d'un *objet d'usage* qui devient *sujet d'enseignement* et qui, justement, au fil de ce processus, est régulièrement *représenté*. Il n'en reste pas moins que la question a été sous-jacente à tout ce que nous avons vu. Peut-on, dès lors offrir une ébauche de réponse?

Il est important de repréciser ici que toute cette recherche **n'a pas été guidée par une hypothèse précise**, ou dans le but d'appuyer ou non l'une des définitions possibles. Un effort important – qui a d'ailleurs eu un impact sur les choix méthodologiques – a été fait pour rester neutre et objectif face aux représentations possibles, et ce même si bien évidemment d'autres regards existent et ont certainement été laissés en marge. Il en a résulté des difficultés considérables, premièrement pour éviter autant que possible les jugements sur l'une ou l'autre des perspectives, et surtout pour tenter de systématiser ce qui peut se trouver dans les textes et les productions des enseignants. Ainsi, au fil des lectures et des analyses, force est de constater que c'est une **image très riche** qui ressort, et qui rend donc absolument impossible de n'offrir qu'une seule définition *valable* de ce qu'est *la Langue*, ni même *une langue précise*. On se rappellera d'ailleurs à cet effet ce qu'écrivait Widdowson, puisque nous avons vu que cela ne s'applique pas qu'au champ de la linguistique:

*"[the object language] is, as I have indicated, **describable, and definable, in different ways**. The methods and principles employed by taxonomic structuralists, for example, are very different from those of generativists of the Chomsky stamp, which are, again, very different from those of functional grammarians, variationists, pragmaticists, and so on, all of whom would claim that **their descriptions are good and sound**" (2000: 22)*

C'est en effet, suivant ce qu'il suggère, par ce constat de richesse que nous sortons de ces réflexions, et nous nous y tiendrons, pour deux raisons:

En effet, premièrement, il est essentiel de conserver dans le domaine des "savoirs savants" les différentes approches que nous avons évoquées et qui font, outre la polymorphie de l'objet, celle des champs académiques que constituent la linguistique et la didactique des langues étrangères. Les travaux de ceux qui se focalisent sur le lien entre langue et société, sur les processus d'énonciation, sur *la Langue* comme outil de communication, ou sur son aspect cognitif sont tous nécessaires à garantir la richesse de ces domaines – en considérant toutefois que celui-ci doit être perçu comme un ensemble, et non en ne trouvant pertinente que l'une des perspectives.

Ainsi, il paraît donc important de ne pas se risquer à proposer des conceptions trop faciles, quand bien même elles plairaient au lecteur désireux d'une définition "toute faite", faute de ne précisément pas réussir à capter toute la richesse de ce qui se cache derrière une *langue*. Comme le souligne la citation souvent reprise de Gide, "choisir, [c'est] renoncer [...] à tout le reste et la quantité nombreuse de ce *reste* demeur[e] préférable à n'importe quelle unité" (1942 [1897]: 66). Particulièrement dans le domaine de la didactique des langues, et même si cela peut paraître trivial, **une langue / la Langue ne peut en effet pas se décrire ou se définir par une seule des approches, faute de quoi on risque de ne pas considérer l'entier des dimensions qui la composent**. C'est en effet probablement par *la variété* des activités proposées, des cadres d'enseignement et même des enseignants que l'image de l'objet linguistique telle qu'il peut être représenté transparaîtra. Ce qu'il faut retenir, ce n'est donc pas une définition, mais la variété des définitions possibles.

Il reste malgré tout un élément de distinction qui me semble essentiel à soulever, tant il a été important dans ce travail, et tant il s'inscrit dans la problématique actuelle de la mise en place d'approches plurielles: il s'agit de la distinction entre *la Langue* et *les langues*. Il est évident à la sortie de cette thèse que, même si il est primordial (surtout dans le monde académique) de se pencher sur la notion même de *Langue* abstraite, il est absolument impossible de traiter du monde de l'enseignement sans tenir compte de l'existence – surtout très forte au niveau représentationnel – d'autres objets, *les langues*, qui forment un système complexe de réalisations concrètes de *la Langue*. Mais les unes ne peuvent, surtout si on pense à la mise en place d'un enseignement plurilingue, pas exister sans l'autre, et vice-versa.

D'un côté, en effet, on ne peut pas considérer *la Langue* (abstraite) – du point de vue représentationnel du moins – comme couvrant l'entier du phénomène linguistique. La compréhension des formes par lesquels *la Langue* se réalise et surtout l'interaction entre elles – puisqu'elles ont bien une place dans un système de *langues* qui co-existent – est nécessaire pour comprendre ce système en général. De plus, comme nous l'avons vu, les *langues* ont une dimension représentationnelle parfois très forte, construite sur les expériences personnelles et sur des aspects socialement partagés qui ne sont pas à négliger et peuvent non seulement permettre de saisir la complexité de l'objet *Langue* mais aussi représenter un obstacle vers ce dernier.

A l'opposé, il n'est pas non plus judicieux, comme le soulèvent les recherches promouvant les approches plurielles (voir page 38), de ne considérer les différentes langues **que** comme des unités distinctes. Le projet même de la mise en place de ces approches présuppose en effet une compétence se situant plutôt au niveau de *la Langue*, permettant ainsi une vision plus abstraite de l'objet linguistique et non une accumulation de données distinctes et concrètes. Il n'est donc pas envisageable de s'arrêter au constat que *les langues* se distinguent par l'image qu'elles renvoient, mais il est au contraire essentiel de saisir ce qui les rassemble, et de donner un poids non négligeable à l'idée de *Langue*, dont la représentation – rappelons-le – est elle aussi influencée par les trajectoires individuelles et des dimensions sociales.

## 2. La formation des enseignants comme solution?

---

Si on considère, comme nous venons de le voir, différents niveaux d'abstraction, et que l'on ajoute à cela le constat de l'hétérogénéité des représentations, leur ancrage social et l'importance des trajectoires individuelles, nous en revenons rapidement aux doutes qui ont émergé à l'entame de cette conclusion: comment gérer la multiplicité des représentations possibles à tous ces niveaux? Comment proposer un enseignement cohérent entre les disciplines linguistiques?

Il est évident, surtout compte tenue de l'inertie inhérente au milieu enseignant et des résistances qui peuvent en découler qu'il est très compliqué de proposer des solutions qui influent trop sur les pratiques sans pour autant effrayer les partisans du *status quo* (voir d'ailleurs De Pietro & Macaire 2003 à ce sujet). Là n'est d'ailleurs pas le but de ce travail. Cette diversité des représentations est cependant bien réelle, et mérite de sortir de l'ombre des pratiques, des conceptions et des idéologies enseignantes.

Je me permettrai donc de soulever en guise de conclusion et d'ouverture de discussion un point duquel nous n'avons pas encore parlé, ou si peu: la formation des enseignants.

## 2.1 Le rôle de la formation des enseignants

Nous avons en effet pu voir dans les offres d'emploi présentées dans l'introduction à cette thèse que la plupart des candidatures doivent justifier d'une "formation pédagogique" ou d'un titre d'aptitude à l'enseignement. Nous avons, en ce qui nous concerne, laissé ce volet de côté puisque, comme nous l'avons mentionné dès le chapitre 1, nous nous sommes concentrés dans ce travail sur *la matière*, et non la didactique de cette dernière. Les enseignants ne débutent d'ailleurs en principe pas une formation didactique pour *mieux maîtriser leur matière* mais pour savoir *comment la transmettre*; il n'était donc en effet pas pertinent d'y consacrer trop d'attention.

Il reste malgré cela particulièrement intéressant de constater que la **formation professionnelle à l'enseignement** (qu'elle soit nommée "pédagogique" ou "didactique", ou mélangeant ces deux aspects) reste une étape incontournable de la majorité des carrières enseignantes. La CDIP précise d'ailleurs que "**la compétence des enseignantes et enseignants en didactique des disciplines est un facteur essentiel pour la qualité de l'enseignement** [obligatoire] ainsi que pour la motivation des élèves" (2015b: 2). Par cela, il précise que:

*Les cantons sont invités à **encourager les compétences linguistiques des enseignantes et enseignants dans le cadre de leur formation,***

- *en **rendant obligatoires les niveaux de compétences** repris de la pratique déjà appliquée par les institutions de formation et par la CDIP dans le domaine de la reconnaissance des diplômes (cf. point II), sur la base du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et des profils de compétences langagières pour les enseignantes et enseignants de langues étrangères;*
- *en **soutenant les mesures de politique universitaire visant à promouvoir le développement de la didactique des disciplines en tant que science dans le domaine des langues;***
- *en **soutenant les approches de la didactique du plurilinguisme** dans la formation des enseignantes et enseignants; [...] (ibid: 3)*

Elle note aussi dans sa *Stratégie* pour l'enseignement secondaire que:

*Dans le cadre des règlements de reconnaissance et de ses lignes directrices pour la formation des enseignants, la CDIP s'assure de **l'aptitude des enseignants de langues à développer selon les méthodes actuelles des capacités langagières et communicationnelles, ainsi qu'à promouvoir et intégrer dans l'enseignement l'éducation plurilingue, sans y négliger la transmission des contenus littéraires et culturels.***

*Coordonnée par le CPS [Centre de formation continue des professeurs du secondaire], l'offre de formation continue pour les enseignants porte notamment sur le **travail avec le CECR et le PEL, sur les procédures d'évaluation des compétences, sur la pédagogie des échanges, sur la pratique réflexive et sur la didactique intégrée des langues / du plurilinguisme** (CDIP 2013: 4)*

Il paraît donc que pour la CDIP, les compétences que nous avons qualifiées de "fonctionnelles" dans le premier chapitre soient considérées aussi importantes que des capacités à s'intégrer dans des méthodes d'enseignement actuelles et à mener des réflexions approfondies sur les processus d'enseignement, d'évaluation et de pratique des langues étrangères. On y voit notamment que les approches plurilingues sont spécialement mentionnées comme devant être promues dans la formation des enseignants, et encouragées également dans les classes par ces derniers.

En regard de ces textes, plusieurs éléments sont à relever par rapport à ce que nous avons traité jusqu'ici:

Premièrement, l'accent mis sur les approches plurilingues ne peut que résonner avec ce qui a été mis en évidence dans cette thèse, particulièrement dans le chapitre 7, et les obstacles posés par les

## Conclusion

différentes représentations *des langues* que nous avons mises en avant: si les langues renvoient chacune des images si différentes, comment les présenter comme ayant des caractéristiques communes et relevant d'un même objet *Langue* et non comme des disciplines compartimentées? Comment faire en sorte que les représentations à propos d'une langue ou d'une autre ne prennent pas le pas sur une compréhension globale de l'objet linguistique? L'importance de distinguer *la Langue* et *les langues* a déjà été évoquée, mais cette distinction, même explicitée ne résoudrait certainement pas à elle seule les difficultés que peuvent poser ces différentes représentations.

Ces différences sont d'ailleurs fortement liées aux parcours individuels de chacun, que nous avons aussi largement évoqués, et qui eux aussi font que les *savoirs disciplinaires* avec lesquelles les futurs enseignants débutent leur formation sont très divers. Or, ces derniers sont souvent relativement ignorées à l'entame de cette formation – dans la mesure où les pré-requis académiques sont remplis, le reste est passé sous silence – ce qui suggérerait que les variations dans les parcours disciplinaires sont considérées comme négligeables, alors qu'elles ne le sont – comme nous l'avons soulevé – pas du tout. Il est évident que la définition de niveaux de maîtrise à atteindre, des exigences de formation universitaire et la coordination des programmes didactiques offrent un élément de parcours commun à tout enseignant, mais certainement sans effacer les nuances qui subsisteront entre les modes d'acquisition/apprentissage, entre les locuteurs natifs et les apprenants (même performants), ou encore entre les options choisies dans les cursus universitaires. Cette diversité des trajectoires et des représentations qui en découlent est d'ailleurs essentielle pour conserver la richesse de ce qui sera transmis dans les salles de classe.

Bien entendu, comme nous l'avons déjà soulevé, cela part du principe que les représentations *ont* un impact sur la pratique, ce qui mériterait certainement d'être étudié plus en détail par des observations mais a été pris comme base pour ce travail, suivant notamment ce que nous proposait déjà Shulman lorsqu'il expliquait que "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." (1987: 9).

Si on souhaite ainsi d'un côté préserver la richesse des conceptions de l'objet disciplinaire en maintenant un certain équilibre et une ouverture aux différents chemins de vie des enseignants, permettre à des projets tels qu'EOLE ou les autres approches plurilingues de se faire une place, mais également déconstruire certaines représentations stéréotypées qui pourraient être un frein à cette mise en place, il semble que la formation des enseignants se doive d'inclure dans sa conception de la didactique une réelle réflexion sur la *conception de la discipline*. Au-delà de former les enseignants aux différentes méthodologies, aux processus d'évaluation, à la création de plans de leçons ou encore aux techniques de gestion de classes – éléments certes essentiels à la pratique – les futurs enseignants, voire ceux qui enseignent déjà, ne devraient-ils pas aussi être encouragés à avoir une conscience approfondie de leur propre conception de la discipline et de la façon dont celle-ci s'inscrit dans des représentations sociales? Moscovici déjà le proposait indirectement:

*We may, with an effort, become **aware of the conventional aspect of reality**, and thus evade some of the constraints which it imposes on our perceptions and thoughts. But we should not imagine that we could ever be free of all convention, or could eliminate every prejudice. Rather than seeking to avoid all convention, **a better strategy would be to discover and make explicit a single representation. Thus, instead of denying conventions and prejudices, this strategy would enable us to recognise that representations constitute, for us, a type of reality.** (1984: 8, c'est moi qui souligne)*

Il s'agirait donc, comme le suggère d'ailleurs la recommandation de la CDIP pour l'enseignement secondaire, d'étendre la *réflexivité* de l'enseignant à des sphères qui ne concernent pas que sa

*pratique* à proprement parler, mais également ses *connaissances* et ses *représentations*. Réussir à ce que les futurs enseignants mettent le doigt sur les différences qui existent entre leur propre parcours d'apprentissage et celui de leurs voisins, sur les conceptions qu'ils ont de la langue qu'ils enseignent et sur les autres, sur les divergences qu'il peut y avoir avec leurs collègues ou avec des représentations stéréotypées à ce niveau-là, en plaçant d'ailleurs potentiellement ces traits représentatifs dans des discussions plus larges au sujet de l'enseignement des langues paraît constituer un bon objectif (parmi d'autres) de la formation. Ceci pourrait être un moyen de non seulement faire émerger ces représentations mais également de montrer par la pratique le contraste entre *langues* auquel s'attaquent les approches plurielles et offrir à ces enseignants des outils pour surmonter cet obstacle. En d'autres termes, ceci suivrait le projet qui veut "[qu']une didactique des langues coordonnée présuppose que les enseignant(e)s **prennent conscience de l'importance et du rôle de la langue nationale locale, des autres langues ainsi que des langues et cultures d'origine des enfants de langue étrangère et qu'ils assument ensemble la responsabilité de l'élargissement des répertoires linguistiques des élèves**" (CDIP 1998b: 29).

L'idée selon laquelle les enseignants peuvent être amenés à conscientiser leurs représentations et également faire apparaître les traits socialement partagés de ces dernières nous renvoie non seulement à étendre la notion de *réflexivité* mais également celle, plus proche de l'objet linguistique, du *Language Awareness*. Nous avons en effet souligné dans le chapitre 1 (voir page 29) que ce courant a pour objectif "**a good knowledge about language, a conscious understanding of how languages work, of how people learn them and use them**" (ALA 2015). Andrews affirme même dans son approche du *Teacher Language Awareness* que "in the case of teachers, it is assumed that **an understanding of the language they teach and the ability to analyse it will contribute directly to teaching effectiveness.**" (2007: 10). Il apparaît, alors que nous concluons ce travail, que cette "capacité à analyser la langue qu'ils enseignent" peut elle aussi être redéfinie, et ainsi devenir non seulement la "capacité à analyser la langue" mais aussi "ce que cette dernière représente pour soi et pour la société", et considérer non seulement "la langue qu'ils enseignent" mais également "d'autres langues". Ceci offrirait d'une part une convergence plus explicite entre le *Language Awareness* tel que prévu pour les apprenants (voir Hawkins 1984) et pour les enseignants, mais également un élément de formation contribuant à l'ouverture aux langues de ces derniers, élément décisif pour influencer les pratiques dans ce sens.

## 2.2 Et concrètement?

Si, comme nous venons de le souligner, la prise de conscience des représentations circulantes ferait un bon contenu de formation des enseignants, reste encore la question de sa mise en pratique. Comment, en effet, offrir aux enseignants en formation des outils pour faire émerger ces représentations en prenant garde à ce que chacun puisse contraster ses conceptions avec d'autres, à ce que les représentations socialement partagées et parfois stéréotypées soient mises sur la table sans pour autant être forcément promues, et à ce qu'en ressorte la prise en compte de chacune d'entre elles qui permettra l'ouverture que nous venons de mentionner?

Il est évident que ces questions imposent de la précaution dans une possible mise en pratique de cette idée. Non seulement, les programmes de formation à l'enseignement sont déjà très chargés, et il est évident que les aspects plus "pratiques" de ces cursus et que nous avons évoqués ne peuvent pas être mis entre parenthèses. De plus, les contraintes (de temps à disposition pour les différents domaines de formation, de conditions d'obtention de la certification, de pressions imposées par les institutions cantonales ou nationales ou encore simplement de personnel enseignant à disposition) varient énormément d'un système de formation à un autre, y compris à l'intérieur de la Suisse, et

permettent parfois plus ou moins de flexibilité dans les contenus transmis. Il n'en reste pas moins que l'on peut évoquer plusieurs pistes pour tenter d'offrir, dans la formation initiale, des espaces pour permettre aux enseignants en formation de confronter leurs représentations:

La plus évidente des solutions paraît de **proposer une formation cohérente et transversale** aux enseignants. Si l'objectif est de favoriser les approches intégrées dans les salles de classe, il paraît absurde de ne pas faire de même au niveau de la formation des enseignants, et de définir des cursus absolument distincts entre les langues enseignées. Si les futurs enseignants d'italien n'ont jamais rencontré leurs futurs collègues enseignants d'allemand ou d'espagnol, s'ils n'ont jamais vu les programmes qui sont traités dans les autres disciplines linguistiques, s'ils n'ont jamais ouvert le manuel qu'utilisent leurs propres élèves dans d'autres cours, il est en effet illusoire de penser qu'ils disposent de tous les outils nécessaires à une harmonisation des enseignements linguistiques. Que ce soit par certains contenus dispensés à tous les enseignants de langues étrangères (et pourquoi pas aussi à ceux enseignant la langue de scolarisation?), ou au moins par des occasions de rencontres et de comparaison des pratiques, toutes les chances offertes aux futurs enseignants de se former de façon *intégrée* et d'avoir une meilleure compréhension des pratiques des uns et des autres et des enjeux des différentes disciplines seront des pas en plus vers une meilleure cohérence. Un exemple se trouve par exemple à l'Université de Genève, qui a déjà en partie mis sur pied cette transversalité pour le cours dispensé dans première année de formation des enseignants (voir Forel 2014). Notons d'ailleurs que cela n'empêche pas de traiter dans des cas précis de spécificités concernant une langue particulière; la séparation entre langues d'enseignement pourrait cependant être prise comme l'exception, plutôt que comme la norme, comme c'est encore le cas dans plusieurs programmes ou modules de formation.

La prise de conscience peut cependant également être plus **introspective**. Comme nous l'avons montré en exemple dans le premier chapitre par un petit questionnaire que nous avons soumis aux enseignants débutant leur formation (voir page 31), il peut être intéressant de confronter les futurs enseignants à leur propre trajectoire de construction des savoirs disciplinaires, à la façon dont ils ont appris la langue qu'ils enseignent et d'autres également (ce que nous n'avons pas fait dans notre exemple), ne serait-ce que pour leur montrer la diversité des parcours possibles et les conceptions qui peuvent en découler.

Nous avons aussi évoqué dans ce travail (dans les chapitres 4 et 5) **les représentations telles qu'on peut les retrouver dans les moyens d'enseignement, programmes, manuels et autres documents**. Comme nous l'avons déjà souligné, le rôle de ces derniers dans les pratiques d'enseignement est en effet non négligeable, et ce même si leur utilisation dépend presque entièrement du bon vouloir de l'enseignant. Il est donc particulièrement important que ces derniers soient non seulement familiers de ces outils qui constituent leur cadre de travail, mais également qu'ils puissent avoir sur ces documents un regard critique leur permettant de dégager certains aspects représentationnels qu'ils pourront ensuite confronter à leurs propres conceptions. "Being able to examine some characteristics of a textbook [or other documents] and make them resonate with one's own ideas [...] also helps future teachers challenge their own views about language teaching and about language in general, particularly when discussing their analysis with others or linking it to their practice" (Waltermann & Forel 2015: 44). Là aussi, un séminaire consacré aux représentations de la *Langue* dans les manuels proposé dans le cadre de la formation à l'Université de Genève, réunissant des enseignants de diverses langues étrangères, a permis (et permet encore) des échanges souvent très riches. Dans le même ordre d'idée, ils pourraient être invités dans différents cadres à débattre ou du moins à se positionner dans les débats nationaux tels que celui que nous avons évoqués dans le

## Conclusion

chapitre 3 (voir page 83), à lire les documents officiels et les avis des politiciens voire des lecteurs, et à intégrer leurs conceptions (voir celles de leurs collègues en formation) dans ces problématiques à plus large échelle.

Ce ne sont ici que trois pistes, basées entre autres sur ce que nous avons déjà évoqués dans ce travail et sur quelques pratiques mises en place à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants à Genève; elles ne constituent cependant de loin pas tout ce qui peut être entrepris, ou l'est déjà, pour favoriser une réelle *conscience disciplinaire* chez les enseignants. Que ce soit par des groupes de discussion communs, par des formations continues transversales, par des encouragements à la collaboration entre disciplines ou encore par des tâches de réflexion au sujet du *savoir* auxquelles prennent part les enseignants en formation, les exemples de pratique permettant de faire émerger les représentations sont nombreuses et montrent que, même si ce n'est qu'indirectement, la nécessité de contraster les opinions au sujet des pratiques mais aussi des savoirs commence à être reconnue.

Les éléments que nous avons pu discuter au fil de cette thèse auront d'ailleurs, je l'espère, su mettre en avant la pertinence d'une approche représentationnelle dans l'analyse du *savoir disciplinaire*, et également la complexité qui réside derrière cette notion, particulièrement dans le champ de l'enseignement des langues étrangères. Même s'il est en effet impossible de définir simplement ce qu'est *une langue*, c'est probablement par la richesse du concept même, par la compréhension des différents angles par lesquels *la Langue* ou *les langues* peuvent être observées, par la conscience de ce qui peut faire adopter une approche plutôt qu'une autre et surtout par l'importance que prennent ces différentes perspectives dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères que l'on pourra faire un pas de plus dans la compréhension de ce qui est transmis dans les salles de cours aujourd'hui, fondement sur lequel, et parfois aussi *contre* lequel, toute réforme se construit.



# Liste des abréviations

- CDIP: Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (réunissant les Conseillers d'Etat cantonaux en charge de l'instruction)
- CIIP: Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin
- CECR: Cadre Européen Commun de Référence (voir Conseil de l'Europe 2001)
- DIP: Département de l'Instruction Publique (ici: dans le canton de Genève)
- EOLE: Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole
- IUFE: Institut Universitaire de Formation des Enseignants (Université de Genève)
- PER: Plan d'Etudes Romand
- PEL: Portfolio Européen des Langues (voir Conseil de l'Europe 2001)
- $\mu$ : Moyenne (arithmétique)
- $\sigma$ : Ecart-Type

# Index

## Index des illustrations

IMAGE 1: OFFRE D'EMPLOI POUR ENSEIGNANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES (ECOLE-CLUB MIGROS 2015) .....	10
IMAGE 2: OFFRES D'EMPLOI POUR ENSEIGNANTS DE LANGUES ÉTRANGÈRES (EF 2015, SUPERCOMM 2015) .....	11
IMAGE 3: EXEMPLE DE <i>TRIANGLE PÉDAGOGIQUE</i> (HOUSAYE 1988) .....	11
IMAGE 4: EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE DIFFUSÉ AUX ENSEIGNANTS NOVICES (1).....	33
IMAGE 5: SPHÈRES DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE SELON CHEVALLARD (1985) .....	53
IMAGE 6: EXTRAIT DE LA <i>GRAMMAIRE GÉNÉRALE ET RAISONNÉE: LES CAS</i> , P. 291.....	65
IMAGE 7: <i>ORGANONMODELL</i> DE K. BÜHLER (1934: 28) .....	77
IMAGE 8: SCHÉMA DU LOCUTEUR/ RÉCEPTEUR PAR CONSTANTIN (2005 [1911]: 215) .....	77
IMAGE 9: SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN SUISSE (CDIP 2015A: 3).....	88
IMAGE 10: UNE DE LA <i>SONNTAGSZEITUNG</i> - AOÛT 2014: WWW.KOERNEL.CH.....	91
IMAGE 11: UNE DE <i>L'HEBDO</i> - MAI 2014 .....	91
IMAGE 12: <i>TRIBUNE DE GENÈVE</i> , AOÛT 2014 .....	91
IMAGE 13: TITRE D'UN ARTICLE DU <i>BLICK</i> , AOÛT 2014 .....	91
IMAGE 14: TITRE D'UN ARTICLE DE LA <i>THURGAUER ZEITUNG</i> , AOÛT 2014 .....	91
IMAGE 15: <i>LE TEMPS</i> , AOÛT 2014.....	91
IMAGE 16: EXTRAIT DE LA <i>TRES BONNE DOCTRINE</i> (CAXTON 1483: 3-4) .....	101
IMAGE 17: EXTRAIT DES <i>DIALOGUES FAMILIERS</i> (BELLOT 1585: 3) .....	102
IMAGE 18: EXTRAIT DE LA <i>PRAKTISCHE FRANZÖSISCHE GRAMMATIK</i> (MEIDINGER 1799: III) .....	103
IMAGE 19: PAGE D'ACCUEIL DE WWW.BERLITZ.CH EN FRANÇAIS .....	104
IMAGE 20: INDICATION DES NIVEAUX DES EXAMENS DE CAMBRIDGE ENGLISH ASSESSMENT.....	108
IMAGE 21: EXTRAIT DU PROGRAMME DU COLLÈGE DE GENÈVE - ALLEMAND (DIP 2007: 2) .....	124
IMAGE 22: EXTRAIT DU PROGRAMME DU COLLÈGE DE GENÈVE - ALLEMAND (DIP 2007: 3) .....	125
IMAGE 23: EXTRAIT DU PROGRAMME DU COLLÈGE DE GENÈVE - ITALIEN (DIP 2007: 1) .....	126
IMAGE 24: EXTRAITS DU PLAN D'ETUDES DE L'ECOLE DE CULTURE GÉNÉRALE: ALLEMAND (DIP 2011: 24).....	127
IMAGE 25: EXTRAITS DU PLAN D'ETUDES DE L'ECOLE DE CULTURE GÉNÉRALE: ANGLAIS (DIP 2011: 25) .....	128
IMAGE 26: EXTRAITS DU DOCUMENT DE LIAISON ALLEMAND (DIP 2015A: 6 ET 21).....	129
IMAGE 27: EXTRAIT DU DOCUMENT DE LIAISON ANGLAIS (DIP 2013: 6) .....	131
IMAGE 28: EXTRAIT DE LA <i>NOUVELLE MÉTHODE</i> (OLLENDORFF 1843: 21).....	133
IMAGE 29: EXTRAIT DE <i>NEW HEADWAY ELEMENTARY, 4<sup>TH</sup> ED.</i> (SOARS & SOARS 2011: 72) .....	134
IMAGE 30: EXTRAIT DES <i>DIALOGUES FAMILIERS</i> (BELLOT 1858: 72) .....	135
IMAGE 31: EXTRAIT DE <i>FACE2FACE STARTER</i> (REDSTON 2009: 69 ET 67) .....	136
IMAGE 32: EXTRAIT DE <i>TANGRAM AKTUELL 1</i> (DALLAPIAZZA ET AL. 2005: 21) .....	136
IMAGE 33: EXTRAIT DE <i>VORWÄRTS INTERNATIONAL K1</i> (NUFFIELD FOUNDATION 1978: 81).....	137
IMAGE 34: EXTRAIT DE <i>ESPAÑOL 2000</i> (GARCÍA FERNANDEZ & SÁNCHEZ LOBATO 1998: 163).....	137
IMAGE 35: EXTRAIT DE <i>PRISMA PROGRESA B1</i> (EQUIPO PRISMA 2009: 42).....	138
IMAGE 36: EXTRAIT DE <i>NUOVO ESPRESSO 1</i> (ZIGLIO & RIZZO 2014: 37) .....	138
IMAGE 37: EXTRAIT DU <i>NEW CAMBRIDGE ENGLISH COURSE 1</i> (SWAN & WALTER 1990: 11).....	138
IMAGE 38: EXTRAIT DES <i>FIRST FRUITS</i> (FLORIO 1578: 7) .....	139
IMAGE 39: EXTRAIT DE <i>ALLEGRO 2</i> (TOFFOLO & TOMMASINI 2011: 16) .....	139
IMAGE 40: EXTRAIT DU <i>NEW CAMBRIDGE ENGLISH COURSE</i> (SWAN & WALTER 1990: 49).....	140
IMAGE 41: EXTRAIT DE LA <i>NOUVELLE MÉTHODE</i> (MIÈGE 1685: 72) .....	140
IMAGE 42: EXTRAIT DE <i>INTERNATIONAL EXPRESS</i> (TAYLOR 2004: 40) .....	140
IMAGE 43: EXTRAIT DE <i>TANGRAM AKTUELL 1</i> (DALLAPIAZZA ET AL. 2005: 12) .....	141
IMAGE 45: EXTRAIT DE LA <i>NOUVELLE MÉTHODE</i> (MIÈGE 1685: 87) .....	142
IMAGE 44: EXTRAIT DE <i>PASSWORT DEUTSCH 2</i> (ALBRECHT ET AL. 2009: 18).....	142

## Index

IMAGE 46: EXTRAIT DE <i>BEGEGNUNGEN</i> (BUSCHA & SZITA 2008: 14) .....	143
IMAGE 47: EXTRAIT DE <i>GENI@L B1</i> (FUNK ET AL. 2004: 7) .....	144
IMAGE 48: EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE DIFFUSÉ AUX ÉTUDIANTS NOVICES (2) .....	149
IMAGE 49: EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE (1).....	176
IMAGE 50: EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE (2).....	177
IMAGE 51: EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE (3).....	178
IMAGE 52: EXEMPLE DE DIFFÉRENTIATEUR SÉMANTIQUE D'OSGOOD.....	220
IMAGE 53: EXEMPLE DE LISTE D'ADJECTIFS QUALIFIANT UNE LANGUE .....	221
IMAGE 54: CARTE SÉMANTIQUE DES ADJECTIFS UTILISÉS.....	222
IMAGE 55: ENQUÊTE SUR LES LANGUES: EXEMPLE D'ÉCHELLE D'ÉVALUATION .....	224
IMAGE 56: REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DE L'ANOVA .....	226
IMAGE 57: EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE (1).....	228
IMAGE 58: EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE (2).....	229
IMAGE 59: EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE (3).....	229
IMAGE 60: EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE (4).....	229
IMAGE 61: EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE (5).....	230
IMAGE 62: ENQUÊTE SUR <i>LES LANGUES</i> : EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE (6) .....	232
IMAGE 63: EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE EN LIGNE (5).....	310
IMAGE 64: EXEMPLE DE PLATEAU ET DE TÂCHE DE CLASSIFICATION.....	366
IMAGE 65: PLATEAU COMPLÉTÉ D'ANITA.....	368
IMAGE 66: PLATEAU COMPLÉTÉ DE RICHARD.....	369

## **Index des figures et graphiques**

FIGURE 1: ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS NOVICES: PROPORTION DES SCORES POUR TROIS FACTEURS DE CONSTRUCTION DU SAVOIR DISCIPLINAIRE .....	35
FIGURE 2: EFFECTIFS PAR DIZAINES D'ANNÉES D'ENSEIGNEMENT.....	179
FIGURE 3: EFFECTIFS PAR NOMBRE DE MANUELS/MÉTHODES ÉPROUVÉS. ....	179
FIGURE 4: DISPERSION DES DONNÉES POUR LES DEUX FACTEURS LIÉS À LA FORMATION EN LINGUISTIQUE.....	180
FIGURE 5: DISPERSION DES DONNÉES POUR LES CATÉGORIES <i>ÉCRIT</i> ET <i>ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DES LANGUES</i> .....	194
FIGURE 6: DISPERSION DES DONNÉES POUR LES DEUX CATÉGORIES <i>ÉCRIT</i> ET <i>ORAL</i> .....	195
FIGURE 7: EFFECTIFS EN FONCTION DU NOMBRE DE MANUELS/MÉTHODES ÉPROUVÉES .....	234
FIGURE 8: DISPERSION DES DONNÉES POUR LES VARIABLES <i>ANNÉES D'EXPÉRIENCE</i> ET <i>NOMBRE DE CONTEXTES</i> .....	234
FIGURE 9: EFFECTIFS PAR NIVEAUX DE MAÎTRISE INDIQUÉS, HORS LANGUES MATERNELLES .....	236
FIGURE 10: POURCENTAGE DE RÉPONDANTS PAR NIVEAUX, TOUS PARTICIPANTS .....	236
FIGURE 11: EFFECTIFS PAR MODE D'ACQUISITION/APPRENTISSAGE INDIQUÉ, TOUS PARTICIPANTS .....	237
FIGURE 12: EFFECTIFS PAR MODE D'ACQUISITION/APPRENTISSAGE INDIQUÉ, LANGUES MATERNELLES.....	237
FIGURE 13: EFFECTIFS PAR MODE D'ACQUISITION/APPRENTISSAGE INDIQUÉ, LANGUES NON MATERNELLES.....	237
FIGURE 14: EFFECTIFS EN FONCTION DU NIVEAU DE MAÎTRISE ET DU MODE D'APPRENTISSAGE ( $\chi^2 = 211.889$ (p=0.000)) .....	238
FIGURE 15: PROPORTION DES MODES D'ACQUISITION/APPRENTISSAGE INDIQUÉS EN FONCTION DES NIVEAUX DE MAÎTRISE, LANGUES NON MATERNELLES .....	238
FIGURE 16 : DENDROGRAMME (MÉTHODE DU <i>LIEN COMPLET</i> ) REPRÉSENTANT LA DISTANCE ENTRE LES DIFFÉRENTES LANGUES DE L'ÉCHANTILLON SUR LA BASE DE LA MATRICE DES INDICES D'ELLEGARD. ....	250
FIGURE 17: EFFECTIFS DES SCORES SUR TROIS DIFFÉRENTS ADJECTIFS ( <i>UTILE, RICHE, BELLE</i> ).....	311
FIGURE 18: EFFECTIFS DES SCORES SUR TROIS DIFFÉRENTS ADJECTIFS ( <i>CHANTANTE, LOGIQUE, PROCHE</i> ). ....	312
FIGURE 19: EFFECTIFS DES SCORES SUR L'ADJECTIF <i>FACILE</i> . ....	312
FIGURE 20: DENDROGRAMME (MÉTHODE DE <i>WARD</i> ) : DISTANCES EUCLIDIENNES ENTRE LES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS .....	315
FIGURE 21: PROPORTION DES SCORES, TOUS ADJECTIFS CONFONDUS, POUR CHAQUE LANGUE DE L'ÉCHANTILLON .....	316
FIGURE 22: ÉVALUATIONS MOYENNES DE L'ALLEMAND PAR PAIRES D'ADJECTIFS, TOUS PARTICIPANTS .....	319
FIGURE 23: ÉVALUATIONS MOYENNES DE L'ANGLAIS PAR PAIRES D'ADJECTIFS, TOUS PARTICIPANTS .....	320
FIGURE 24: ÉVALUATIONS MOYENNES DE L'ITALIEN PAR PAIRES D'ADJECTIFS, TOUS PARTICIPANTS.....	321

## Index

FIGURE 25: ENQUÊTE SUR <i>LES LANGUES</i> – AXE 2: EVALUATIONS MOYENNES DE L'ESPAGNOL PAR PAIRES D'ADJECTIFS, TOUS PARTICIPANTS .....	322
FIGURE 26: EVALUATIONS MOYENNES DU FRANÇAIS PAR PAIRES D'ADJECTIFS, TOUS PARTICIPANTS .....	322
FIGURE 27: EVALUATIONS MOYENNES DU SUISSE-ALLEMAND PAR PAIRES D'ADJECTIFS, TOUS PARTICIPANTS. TRAITS POINTILLÉS: ALLEMAND .....	323
FIGURE 28: ENQUÊTE SUR <i>LES LANGUES</i> – AXE 2: EVALUATIONS MOYENNES DU PORTUGAIS PAR PAIRES D'ADJECTIFS, TOUS PARTICIPANTS .....	325
FIGURE 29: DENDROGRAMME (MÉTHODE DE WARD) : DISTANCES EUCLIDIENNES ENTRE LES DIFFÉRENTES LANGUES DE L'ÉCHANTILLON, ÉCHELLE STANDARDISÉE .....	327
FIGURE 30: EVALUATIONS MOYENNES PAR PAIRES D'ADJECTIFS, ENSEIGNANTS SE PRONONÇANT SUR LEUR LANGUE (ENS., N=129) ET SUR UNE AUTRE (NON-ENS., N=620) .....	333
FIGURE 31: EVALUATIONS MOYENNES DE L'ANGLAIS PAR PAIRES D'ADJECTIFS, ENSEIGNANTS D'ANGLAIS (ENS., N=75) ET D'AUTRES LANGUES (NON-ENS., N=32) .....	335
FIGURE 32: EVALUATIONS MOYENNES DE L'ALLEMAND PAR PAIRES D'ADJECTIFS, ENSEIGNANTS D'ALLEMAND (ENS., N=35) ET D'AUTRES LANGUES (NON-ENS., N=72) .....	336
FIGURE 33: EVALUATIONS MOYENNES DE LEUR LANGUE D'ENSEIGNEMENT PAR PAIRES D'ADJECTIFS, ENSEIGNANTS EXERÇANT DEPUIS PLUS DE 27 ANS (EXPÉRIMENTÉS, N=26) OU 5 ANS OU MOINS (NOVICES, N=26) .....	337
FIGURE 34: EVALUATIONS MOYENNES DE LEUR LANGUE D'ENSEIGNEMENT PAR PAIRES D'ADJECTIFS, ENSEIGNANTS AYANT EXERCÉ DANS 9 CONTEXTES OU PLUS (N=27), ET DANS 4 CONTEXTES OU MOINS (N=25). .....	339
FIGURE 35: EVALUATIONS MOYENNES DE LEUR LANGUE D'ENSEIGNEMENT PAR PAIRES D'ADJECTIFS, ENSEIGNANTS AYANT ÉPROUVÉ 8 MANUELS OU MÉTHODES OU PLUS (N=44), ET SEULEMENT 1 OU 2 (N=30). .....	340
FIGURE 36: EVALUATIONS MOYENNES DE LEUR LANGUE D'ENSEIGNEMENT PAR PAIRES D'ADJECTIFS, ENSEIGNANTS INDIQUANT UNE FORTE FORMATION EN LINGUISTIQUE (HIGH, N= 35) OU UNE FAIBLE FORMATION EN LINGUISTIQUE (LOW, N=28) .....	344
FIGURE 37: EVALUATIONS MOYENNES DES LANGUES DE L'ÉCHANTILLON PAR PAIRES D'ADJECTIFS, ENSEIGNANTS INDIQUANT UN BAGAGE LINGUISTIQUE ÉLEVÉ (35 ET +, N=29) OU FAIBLE (24 OU -, N=25) .....	347
FIGURE 38: EVALUATIONS MOYENNES DES LANGUES DE L'ÉCHANTILLON SANS LE FRANÇAIS PAR PAIRES D'ADJECTIFS, ENSEIGNANTS INDIQUANT AVOIR UN NIVEAU C2 DANS LA LANGUE (N=123) ET ENSEIGNANTS INDIQUANT N'AVOIR JAMAIS EU DE CONTACT AVEC LA LANGUE (N=111) .....	349
FIGURE 39: EVALUATIONS MOYENNES DE L'ESPAGNOL PAR PAIRES D'ADJECTIFS, ENSEIGNANTS INDIQUANT AVOIR UN NIVEAU C1 OU C2 DANS LA LANGUE (N=20) ET ENSEIGNANTS INDIQUANT UN NIVEAU A1 OU INFÉRIEUR (N=45) .....	350
FIGURE 40: EVALUATIONS MOYENNES DES LANGUES DE L'ÉCHANTILLON SANS LE FRANÇAIS PAR PAIRES D'ADJECTIFS, ENSEIGNANTS SE PRONONÇANT SUR LEUR LANGUE MATERNELLE (N=40) OU NON (N=602) .....	351
FIGURE 41: EVALUATIONS MOYENNES DES LANGUES DE L'ÉCHANTILLON SANS LE FRANÇAIS PAR PAIRES D'ADJECTIFS, ENSEIGNANTS INDIQUANT AVOIR APPRIS LA LANGUE DANS UN CADRE TOTALEMENT EXPLICITE (N=140) OU TOTALEMENT IMPLICITE (N=238) .....	354

## Index des tableaux

TABLEAU 1: ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS NOVICES: SCORES MOYENS POUR CHACUN DES FACTEURS DE SAVOIR DISCIPLINAIRE	34
TABLEAU 2: ÉTAPES DU <i>CURRICULUM PLANNING</i> (GRAVES 2008: 150) .....	99
TABLEAU 3: ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS NOVICES: PROPORTION DES SCORES SUR L'UTILITÉ DES MANUELS .....	149
TABLEAU 4: ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS NOVICES: PROPORTION DES SCORES SUR LA SUFFISANCE DES MANUELS .....	150
TABLEAU 5: CORRÉLATIONS ENTRE ANNÉES D'EXPÉRIENCE, NOMBRE DE MANUELS ET NOMBRE DE CONTEXTES (* $p < 0.001$ ) .....	180
TABLEAU 6: CONCEPTS ÉVOQUÉS PAR PLUS DE 10% DES PARTICIPANTS .....	182
TABLEAU 7: INDICES DE JACCARD LES PLUS ÉLEVÉS ( $>0.41$ ) .....	184
TABLEAU 8: ENQUÊTE SUR <i>LA LANGUE</i> : NOMBRE DE TERMES PAR CATÉGORIE .....	188
TABLEAU 9: INDICE D'ÉLLEGARD ENTRE LES DIFFÉRENTS CHAMPS LEXICAUX. (ARRIÈRE-PLAN VERT: $> 0.20$ .) .....	189
TABLEAU 10: PROPORTION DES TERMES D'UNE CATÉGORIE PRÉSENTS ÉGALEMENT DANS UNE AUTRE (EN %. ARRIÈRE-PLAN VERT: $>25\%$ ) .....	190
TABLEAU 11: NOMBRE DE MOTS ÉVOQUÉS PAR CATÉGORIE POUR L'ENSEMBLE DES PARTICIPANTS .....	191
TABLEAU 12: COEFFICIENT DE CORRÉLATION (P DE SPEARMAN) ENTRE LES DIFFÉRENTES CATÉGORIES (* $p < 0.001$ ) (ARRIÈRE-PLAN: VALEURS NÉGATIVES (ROUGE), $>0.3$ (VERT CLAIR) ET $>0.4$ (VERT)) .....	193

## Index

TABLEAU 13: COEFFICIENT DE CORRÉLATION PONDÉRÉ ENTRE LES CATÉGORIES (ARRIÈRE-PLANS: CORRÉLATIONS NÉGATIVES (ROUGE), >0.2 (VERT CLAIR) ET >0.4 (VERT)) .....	194
TABLEAU 14: GROUPES DE PARTICIPANTS: DONNÉES BIOGRAPHIQUES ET SÉPARATION DES GROUPES "HIGH" ET "LOW".....	197
TABLEAU 15: CONCEPTS CITÉS PAR AU MOINS 3 PARTICIPANTS DE CHACUN DES 10 GROUPES CORRESPONDANT AUX EXTRÊMES DES VARIABLES ÉTUDIÉES .....	198
TABLEAU 16: INDICE D'ORIGINALITÉ ENTRE LES GROUPES <i>HIGH</i> ET <i>LOW</i> .....	200
TABLEAU 17: INDICES D'ELLEGARD ENTRE LES DICTIONNAIRES PRODUITS PAR LES GROUPES. ARRIÈRE-PLAN: $\leq 0.3$ OU $\geq 0.5$ .....	201
TABLEAU 18: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX ÉVOQUÉS, FACTEUR: ANNÉES D'EXPÉRIENCE.....	202
TABLEAU 19: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX ÉVOQUÉS, FACTEUR: NOMBRE DE CONTEXTES.....	203
TABLEAU 20: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX ÉVOQUÉS, FACTEUR: NOMBRE DE MANUELS ÉPROUVÉS .....	204
TABLEAU 21: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX ÉVOQUÉS, FACTEUR: FORMATION EN LINGUISTIQUE.....	206
TABLEAU 22: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX ÉVOQUÉS, FACTEUR: BAGAGE LINGUISTIQUE .....	208
TABLEAU 23: LANGUES PARLÉES DANS LA POPULATION GENEVOISE. EN BLEU: LANGUES SÉLECTIONNÉES POUR L'ENQUÊTE.....	217
TABLEAU 24: ENQUÊTE SUR <i>LES LANGUES</i> : ADJECTIFS LES PLUS FRÉQUEMMENT CITÉS POUR CARACTÉRISER UNE LANGUE.....	221
TABLEAU 25: PAIRES D'ADJECTIFS UTILISÉS COMME AXES D'ÉVALUATION .....	223
TABLEAU 26: EXEMPLE DE TABLEAU DE DONNÉES.....	225
TABLEAU 27: CORRÉLATIONS ENTRE ANNÉES D'EXPÉRIENCE, NOMBRE DE MANUELS ET NOMBRE DE CONTEXTES (* $p < 0.001$ ).....	234
TABLEAU 28: EFFECTIFS PAR NIVEAUX DE MAÎTRISE INDIQUÉS, LANGUES ENSEIGNÉES ET NON ENSEIGNÉES. $\chi^2 = 229.261$ ( $p = 0.000$ ) .....	237
TABLEAU 29: CONCEPTS ÉVOQUÉS 10 FOIS OU PLUS.....	240
TABLEAU 30: CONCEPTS CITÉS PAR AU MOINS 3 PERSONNES (PARTIE 1).....	242
TABLEAU 31: CONCEPTS CITÉS PAR AU MOINS 3 PERSONNES (PARTIE 2).....	243
TABLEAU 32: INDICE D'ELLEGARD ENTRE LES DICTIONNAIRES PRODUITS PAR TOUS LES PARTICIPANTS POUR LES DIFFÉRENTES LANGUES DE L'ENQUÊTE. LES VALEURS INFÉRIEURES À 0.1 ET SUPÉRIEURES À 0.15 SONT MARQUÉES. ....	249
TABLEAU 33: TAILLE DES CHAMPS LEXICAUX CONSTITUÉS.....	253
TABLEAU 34: INDICE D'ELLEGARD ENTRE LES CHAMPS LEXICAUX (LES VALEURS > 0.2 SONT MARQUÉES).....	255
TABLEAU 35: PROPORTION DES TERMES D'UNE CATÉGORIE PRÉSENTS ÉGALEMENT DANS UNE AUTRE ( ARRIÈRE-PLAN VERT: >25%).....	257
TABLEAU 36: NOMBRE DE MOTS ÉVOQUÉS PAR CATÉGORIE POUR L'ENSEMBLE DES PARTICIPANTS, TOUTES LANGUES CONFONDUES.....	258
TABLEAU 37: COEFFICIENT DE CORRÉLATION ENTRE LES DIFFÉRENTES CATÉGORIES (*= $p < 0.001$ ) (ARRIÈRE-PLAN: VALEURS NÉGATIVES <-0.3 (ROUGE), >0.3 (VERT CLAIR) ET >0.4 (VERT)) .....	262
TABLEAU 38: COEFFICIENT DE CORRÉLATION ENTRE LES DIFFÉRENTES CATÉGORIES (*= $p < 0.001$ ) (ARRIÈRE-PLAN: VALEURS NÉGATIVES (ROUGE) ET >0.3 (VERT CLAIR)) .....	262
TABLEAU 39: ENQUÊTE SUR <i>LES LANGUES</i> : DISPERSION DES DONNÉES ENTRE LES CHAMPS <i>QUALIFICATIFS</i> ET <i>MOTS EN LANGUE ÉTRANGÈRE</i> .....	263
TABLEAU 40: DONNÉES ET CHAMPS LEXICAUX ÉVOQUÉS POUR CHACUNE DES 7 LANGUES DE L'ÉCHANTILLON .....	265
TABLEAU 41: CONCEPTS LES PLUS FRÉQUEMMENT ÉVOQUÉS PAR LES GROUPES DE PARTICIPANTS .....	277
TABLEAU 42: INDICES D'ELLEGARD ENTRE LES DICTIONNAIRES PRODUITS PAR LES GROUPES. ARRIÈRE-PLAN: $\leq 0.3$ OU $\geq 0.5$ .....	279
TABLEAU 43: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX, TOUTES LANGUES, FACTEUR: ANNÉES D'ENSEIGNEMENT .....	281
TABLEAU 44: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX, TOUTES LANGUES, FACTEUR: NOMBRE DE CONTEXTES .....	283
TABLEAU 45: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX, FACTEUR: LANGUE ENSEIGNÉE OU NON .....	284
TABLEAU 46: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX POUR L'ALLEMAND, FACTEUR: LANGUE ENSEIGNÉE OU NON .....	286
TABLEAU 47: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX POUR L'ANGLAIS, FACTEUR: LANGUE ENSEIGNÉE OU NON.....	287
TABLEAU 48: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX, TOUTES LANGUES, FACTEUR: ENSEIGNANTS ET PERSONNES N'AYANT JAMAIS EU DE CONTACT AVEC LA LANGUE .....	288
TABLEAU 49: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX, TOUTES LANGUES, FACTEUR: FORMATION EN LINGUISTIQUE .....	291
TABLEAU 50: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX, TOUTES LANGUES, FACTEUR: BAGAGE LINGUISTIQUE .....	293
TABLEAU 51: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX, FACTEUR: NIVEAU DE MAÎTRISE FONCTIONNELLE .....	294
TABLEAU 52: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX, SANS FRANÇAIS, FACTEUR: NIVEAU DE MAÎTRISE FONCTIONNELLE .....	296
TABLEAU 53: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX, TOUTES LANGUES, FACTEUR: LANGUE MATERNELLE OU NON.....	298
TABLEAU 54: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX, SANS FRANÇAIS, FACTEUR: LANGUE MATERNELLE OU NON .....	298
TABLEAU 55: ENQUÊTE SUR <i>LES LANGUES</i> : PROPORTION DES MODES D'APPRENTISSAGE/ACQUISITION INDIQUÉS.....	300
TABLEAU 56: COMPARAISON DES CHAMPS LEXICAUX, TOUTES LANGUES, FACTEUR: MODE D'APPRENTISSAGE/ACQUISITION .....	301

## Index

TABLEAU 57: COMPARAISON DE DEUX CHAMPS LEXICAUX, ALLEMAND ET ANGLAIS, LANGUE ENSEIGNÉE OU NON. ....	306
TABLEAU 58: DISTRIBUTION DES SCORES SUR LES ÉCHELLES D'ADJECTIFS, TOUTES LANGUES CONFONDUES .....	310
TABLEAU 59: COEFFICIENT DE CORRÉLATION (RHO DE SPEARMAN) ENTRE LES SCORES ATTRIBUÉS AUX DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS, TOUS PARTICIPANTS ET TOUTES LANGUES CONFONDUS (** p<0.0001) (ARRIÈRE-PLAN: >0.4 (VERT CLAIR) ET >0.6 (VERT)) .....	313
TABLEAU 60: DISTANCES EUCLIDIENNES ENTRE LES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS CALCULÉES EN FONCTION DES RÉPONSES DE TOUS LES PARTICIPANTS SUR TOUTES LES LANGUES (ARRIÈRE-PLAN: <40 (ROUGE), ET <30 (VERT)) .....	314
TABLEAU 61: EFFECTIFS DES SCORES, TOUS ADJECTIFS CONFONDUS, POUR CHAQUE LANGUE DE L'ÉCHANTILLON .....	316
TABLEAU 62: DISTRIBUTION DES SCORES EN FONCTION DES LANGUES ET DES ÉCHELLES D'ÉVALUATION, TOUS PARTICIPANTS .....	317
TABLEAU 63: DISTANCES EUCLIDIENNES ENTRE LES DIFFÉRENTES LANGUES DE L'ÉCHANTILLON, CALCULÉES D'APRÈS LES RÉPONSES DE TOUS LES PARTICIPANTS SUR TOUTES LES PAIRES D'ADJECTIFS.....	326
TABLEAU 64: ANOVA SUR L'ÉVALUATION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS (FACTEUR: LANGUE SUR LAQUELLE ON SE PRONONCE) .....	329
TABLEAU 65: ANOVA SUR L'ÉVALUATION DE TOUTES LES LANGUES EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS (FACTEUR: LANGUE D'ENSEIGNEMENT OU NON) .....	333
TABLEAU 66: ANOVA SUR L'ÉVALUATION DE L'ANGLAIS EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS (FACTEUR: LANGUE D'ENSEIGNEMENT OU NON) .....	335
TABLEAU 67: ANOVA SUR L'ÉVALUATION DE L'ALLEMAND EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS (FACTEUR: LANGUE D'ENSEIGNEMENT OU NON) .....	336
TABLEAU 68: CORRÉLATION (RHO DE SPEARMAN) ENTRE L'ÉVALUATION DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS ET LES ANNÉES D'ENSEIGNEMENT .....	337
TABLEAU 69: CORRÉLATION (RHO DE SPEARMAN) ENTRE L'ÉVALUATION MOYENNE DES LANGUES EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS ET LES ANNÉES D'ENSEIGNEMENT .....	338
TABLEAU 70: COEFFICIENT DE CORRÉLATION (PEARSON) ENTRE L'ÉVALUATION DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS ET LE NOMBRE DE CONTEXTES.....	338
TABLEAU 71: CORRÉLATION (PEARSON) ENTRE L'ÉVALUATION MOYENNE DES LANGUES EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS ET LES ANNÉES D'ENSEIGNEMENT .....	339
TABLEAU 72.: ANOVA SUR L'ÉVALUATION DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS (FACTEUR: NOMBRE DE MANUELS ÉPROUVÉS).....	340
TABLEAU 73: ANOVA SUR L'ÉVALUATION MOYENNE DES LANGUES DE L'ÉCHANTILLON EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS (FACTEUR: NOMBRE DE MANUELS ÉPROUVÉS).....	340
TABLEAU 74: COEFFICIENT DE CORRÉLATION (PEARSON) ENTRE L'ÉVALUATION DE LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS ET LA FORMATION EN LINGUISTIQUE.....	343
TABLEAU 75: COEFFICIENT DE CORRÉLATION (PEARSON) ENTRE L'ÉVALUATION MOYENNE DES DIFFÉRENTES LANGUES EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS ET LA FORMATION EN LINGUISTIQUE.....	344
TABLEAU 76: COEFFICIENT DE CORRÉLATION (PEARSON) ENTRE L'ÉVALUATION MOYENNE DES DIFFÉRENTES LANGUES EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS ET LE BAGAGE LINGUISTIQUE.....	346
TABLEAU 77: ANOVA SUR L'ÉVALUATION DE TOUTES LES LANGUES EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS (FACTEUR: NIVEAU DE MAÎTRISE).....	348
TABLEAU 78: ANOVA SUR L'ÉVALUATION DE TOUTES LES LANGUES SAUF LE FRANÇAIS EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS (FACTEUR: NIVEAU DE MAÎTRISE) .....	348
TABLEAU 79: ANOVA SUR L'ÉVALUATION DE TOUTES LES LANGUES EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS (FACTEUR: LM OU NON) .....	351
TABLEAU 80: ANOVA SUR L'ÉVALUATION DE TOUTES LES LANGUES SAUF LE FRANÇAIS EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS (FACTEUR: LM OU NON).....	351
TABLEAU 81: ANOVA SUR L'ÉVALUATION DE TOUTES LES LANGUES EN FONCTION DES DIFFÉRENTES PAIRES D'ADJECTIFS (FACTEUR: MODE D'APPRENTISSAGE/ ACQUISITION) .....	353
TABLEAU 82: COEFFICIENTS DE CORRÉLATION (RHO DE SPEARMAN) ENTRE LES DIFFÉRENTS CHAMPS LEXICAUX ÉVOQUÉS ET LES ÉVALUATIONS MOYENNES DE TOUTES LES LANGUES DE L'ÉCHANTILLON, TOUS PARTICIPANTS (N=107), *p<0.05, ** p<0.01 .....	359

# Bibliographie

- Abelson, R.** (1979). Differences between Belief and Knowledge Systems. *Cognitive Science* (3), pp. 355-366.
- Abric, J-C.** (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In Jodelet, D. (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 203-223). Paris: Presses Universitaires de France.
- . (1994a). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In Giumelli, C. (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 23-83). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- . (1994b). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Acklin Muji, D.** (2003). Le débat suisse sur l'enseignement des langues étrangères. Vers une réflexion sur l'auto-constitution du collectif helvétique. *Bulletin VALS-ASLA* 77, pp. 67-81.
- ALA** – Association for Language Awareness (2014). Information en ligne au sujet de l'association consultée le 23 septembre 2015 sur <http://www.languageawareness.org/web.ala/web/about/tout.php>.
- Albrecht, U., Dane, D., Fandrych, C., Grüsshaber, G., Henningsen, U., Killman, A., Knaus, H., Köhl-Kuhn, R., Papendieck, K. & Schäfer, S.** (2009). *Passwort Deutsch 2*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Alderson, J. C., Clapham, C. & Steel, D.** (1997). Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. *Language Teaching Research*, 1(2), pp 93-121.
- Allal, L.K. & Davaud, C.** (1978). Attitudes des élèves du cycle d'orientation de Genève à l'égard de l'apprentissage de l'allemand. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Allwright, R.L.** (1981). What do we want teaching materials for? *ELT* 36 (1), pp. 5-17.
- Ancelle, T.** (2010). *Evaluation des méthodes d'analyse appliquées aux sciences de la vie et de la santé*. Paris: Maloine
- Anderson, J.** (1992). The potential of Language Awareness as a focus for cross-curricular work in the Secondary School. In James, C & Garrett, P. *Language Awareness in the Classroom* (pp. 133-139). New York: Longman
- Andreani, J-C. & Conchon, F.** (2005). Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives: Etat de l'art en Marketing. *Actes du 4<sup>e</sup> Congrès sur les Tendances du Marketing en Europe*. Pagination suivant le document récupéré en ligne le 12 janvier 2016 sur <https://www.academia.edu/6938970>
- Andrews, S.J.** (1999). 'All These Like Little Name Things': A Comparative Study of Language Teachers' Explicit Knowledge of Grammar and Grammatical Terminology. *Language Awareness* 8(3), pp. 143-159.
- . (2001). The Language Awareness of the L2 Teacher: Its Impact Upon Pedagogical Practice. *Language Awareness* 10(2), pp. 75-90.
- . (2003). Teacher Language Awareness and the Professional Knowledge Base of the L2 Teacher. *Language Awareness* 12(2), pp. 81-95.
- . (2006). The Evolution of Teachers' Language Awareness. *Language Awareness* 15(1), pp. 1-19.
- . (2007). *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Araujo E Sá, M.H. & Schmidt, A.** (2008). The awareness of language prestige: the representations of a Portuguese community on important languages. In Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D. & Vasseur, M-T. (Eds.), *Pratiques, représentations et interventions* (pp. 100-114).



## Bibliographie

- Arnauld et Lancelot** (1810) *Grammaire Générale et Raisonnée de Port-Royal*, Seconde Edition. Paris: Bossange et Masson.
- Austin, J.L.** (1962). *How to do things with words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F.** (1990). *Fundamental Concepts in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K.M.** (1999). *Washback in Language Testing*. Princeton: Educational Testing Service.
- Ball, D.L.** (1991). Research on teaching mathematics: Making subject matter knowledge part of the equation. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching, Vol. 2: Teachers' knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice* (pp. 1–48). Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Bally, C.** (1935) [1913]. Langage appris, langage transmis. In *Le langage et la vie*. Genève, Droz: pp. 306 ff.
- Barbier, J.-M.** (Ed.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barnes, H.** (1989). Structuring Knowledge for Beginning Teaching. In Reynolds, M.C. & American Association of Colleges for Teacher Education (Eds.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp 13-22). Elmsford, NY: Pergamon.
- Beacco, J.-C.** (2001). Les savoirs linguistiques « ordinaires » en didactique des langues : des idiotismes. *Langue française* 131: *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*. pp. 89-105.
- . (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
- . (2012). Linguistique du français et dimensions métalinguistiques de l'enseignement du français en tant que langue étrangère (1975 - 2000 env.) : nœuds de savoirs. *Les dossiers de HEL : la disciplinarisation des savoirs linguistiques. Histoire et Epistémologie* 5 [supplément électronique à la revue *Histoire Epistémologie Langage*]. Paris: SHESL.
- Bellot, J.** (1583). *Dialogues familiers, pour l'instruction de ceux qui sont desirieux d'apprendre à parler Anglois, & parfaitement le prononcer: Mis en lumière par Jacques Bellot Gentil'homme Cadouen*. London: Thomas Vautrollier. La pagination ici utilisée correspond à assigner à la page de titre le numéro 1.
- Bento, M.** (2011). Les enseignants natifs dans l'enseignement plurlingue: un atout? In Dervin, F. & Badrinathan, V. (Eds.) *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (pp. 103-115). Fernelmont (Belgique) : E.M.E. & Intercommunications.
- Benveniste, E.** (1966). *Problèmes de Linguistique Générale II*. Paris: Gallimard.
- Berelson, B.** (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe: The Free Press
- Berlitz** (2015). Présentation de l'Ecole de Langues en ligne, consultée le 17 décembre 2015 sur [www.berlitz.ch](http://www.berlitz.ch)
- Bergsten, C. , Jablonka, E. & Klisinska, A.** (2010). A remark on didactic transposition theory. In C. Bergsten, E. Jablonka, & T. Wedege (Eds.), *Mathematics and mathematics education: Cultural and social dimensions. Proceedings of MADIF7, Stockholm, January 26-27* (pp. 58-68). Linköping: SMDF.
- Berwick, R.** (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. In Johnson, R.K. (Ed). *The Second Language Curriculum* (pp. 48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Besse, H.** (1985). *Méthodes et Pratiques des manuels de langue*. Paris: Crédif-Didier.
- . (2010). Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant. *Synergies* 5, pp. 15-25.
- Billiez, J.** (Ed.) (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: LIDILEM.
- Billiez, J. & Lambert, P.** (2008). Autour des savoirs sur les langues dans une classe de seconde professionnelle. In Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D. & Vasseur, M.-T. (Eds.), *Conscience du*

## Bibliographie

*plurilinguisme: Pratiques, représentations et Interventions* (pp. 79-91). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

- Bloomfield, L.** (1933). *Language*. London: Allen&Unwin.
- Borg, S.** (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research* 10, pp. 3-31.
- . (2015). *Teacher Cognition and Language Education, 2<sup>nd</sup> ed.* London, New York: Bloomsbury.
- Born-Lechleitner, I., Moser, W. & Weitensfelder, D.** (2009). *Lehrwerke für Fremdsprachen und das Kompetenzmodell Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)*. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ).
- Bosch, M. & Gascón, J.** (2006). Twenty-five years of Didactic Transposition. *ICMI Bulletin* 58, pp. 51-65.
- Bovina, I.B.** (2006). Représentations sociales de la santé et de la maladie chez les jeunes Russes: "force" versus "faiblesse". *Papers on Social Representations* 15 (online), pp. 5.1-5.11.
- Boyer, H. & Peytard, J.** (Eds.) (1990). Les représentations de la langue: approches sociolinguistique. *Langue Française* 85 (numéro spécial).
- Breakwell, G.M.** (1993). Social representations and Social identity. *Papers on social representations* 2 (3), pp. 1-20.
- Brohy, C. & Py, B.** (2008). Espaces Plurilingues: les Discours dans la Ville. In Zarate, G., Lévy, D. & Kramsch, C. (Eds). *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme* (pp 287-292). Paris: Editions des archives contemporaines.
- Bronckart, J-P.** (1977). *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Brumfit, C.** (1992). *Language Awareness in Teacher Education* in C. James and P. Garrett (Eds.): *Language Awareness in the Classroom*. London, New York: Longman, pp. 24-40
- Brumfit, C.** (Ed.) (1984). *General English Syllabus Design*. Oxford, New York: Pergamon.
- Büchi, C.** (2001). *Mariage de raison. Romands et Alémaniques : une histoire suisse*. Carouge: Zoé.
- Bühler, K.** (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Bursill-Hall, G.L.** (1972). *Grammatica Speculativa of Thomas von Erfurt*. London: Longman
- Buscha, A. & Szita, S.** (2008). *Begegnungen. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau B1*. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Butler, Y.G.** (2007). How are nonnative-English-speaking teachers perceived by young learners? *TESOL Quarterly* 41(4), pp. 731-755.
- Calabria, F.M.** (1960). Characteristics of effective teachers. *Educational Research Bulletin* 39(4), pp. 92-100.
- Callaghan, P., Moloney, G. & Blair, D.** (2012). Contagion in the Representational Field of Water Recycling: Informing New Environment Practice Through Social Representation Theory. *Journal of community & Applied Social Psychology* 22, pp. 20-37.
- Candelier, M.** (Ed.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck.
- Candelier, M. & Hermann-Brennecke, G.** (1993). Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France. Paris: Didier.
- Candelier, M., Gamilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J-F., Lörincz, I., Meissner, F-J., Schröder-Sura, A., Nogueroles, A. & Molinié, M.** (2011). *Le CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures: compétences et ressources*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V.** (1997) L'apprentissage des langues en contexte scolaire – Images de lycéens. In Matthey, M. (Ed). *Les langues et leurs images* (pp. 225-220). Neuchâtel: IRDP.

- . (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues –principes, modalités, perspectives. *Les Cahiers de l'Acedle 2*, pp. 319-331.
- . (2011). Natif, non natif ou plurilingue: dénativiser l'enseignement des langues. In Dervin, F. & Badrinathan, V. (Ed.) *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères* (pp. 29-50). Fernelmont (Belgique) : E.M.E. & Intercommunications.
- Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D.** Le proche et le lointain dans l'apprentissage des langues étrangères. In Moore, D. (Ed.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes* (pp. 101-130). Paris: Didier.
- Castellotti, V. & Moore, D.** (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.
- Caxton, W.** (1900)[1483]. *Tres bonne doctrine pour apprendre briefment fransoys et engloys*. In Bradley, H. (Ed.). *Dialogues in French and English by William Caxton*. Early English Text Society, Extra Series, No. LXXIX. London: Kegan Paul, Trench and Trübner.
- Chevallard, Y.** (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: la Pensée sauvage.
- . (1987). Quelques représentations touchant le concept de représentation. *Actes du colloque Seconde rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales* (pp. 111-137). Paris: INRP.
- . (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In Arzac, G., Chevallard, Y., Martinand, J.-L. & Tiberghien, A.(Eds.), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 135-180). Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chini, D.** (2010). Statut dominant de l'anglais: à propos de quelques effets sur les représentations et l'implication affective et cognitive des élèves dans les apprentissages langagiers. *Les Cahiers de l'Acedle 7(1)*, pp. 125-140.
- Chomsky, N.** (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- . (1987). *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*. Boston: MIT Press.
- Cicurel F., Beacco J.-C., Véronique, D., Chiss, J.-L.** (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Clerc, S. & Cortier, C.** (2008). De l'analyse des pratiques langagières et des représentations des langues chez des élèves plilingues à leur prise en compte dans l'espace scolaire. In Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D. & Vasseur, M.T. (Eds.), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations, interventions*, Presses universitaires de Rennes, pp.151-166
- Commission Suisse de Maturité (CSM).** (2011). *Directives pour l'examen suisse de maturité*. Berne: Confédération Suisse.
- Condillac, E.B.** (2010) [1798]. *Essai sur l'Origine des Connaissances Humaines*. Paris: Ch. Houel. Document produit en version numérique disponible sur <http://classiques.uqac.ca/classiques/>
- Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP).** (1995)[1975]. Recommandations et décisions concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale pour tous les élèves pendant la scolarité obligatoire, 30 octobre 1975. In CDIP, *Recommandations et décisions* (pp. 25-38). Berne: Secrétariat de la CDIP
- . (1998). *Concept général pour l'enseignement des langues*. Berne: Secrétariat de la CDIP.
- . (2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire: Stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale*. Berne: Secrétariat de la CDIP.
- . (2013). *Stratégie des langues pour le degré secondaire II*. Berne: Secrétariat de la CDIP.

## Bibliographie

- . (2015a). *Feuille d'information: Enseignement des langues étrangères à l'école obligatoire*. Berne: Secrétariat de la CDIP.
- . (2015b). *Recommandations: L'enseignement des langues à l'école obligatoire. Projet du 26 mai 2015*. Berne: Secrétariat de la CDIP.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP)**. (2012). *Plan d'Etudes Romand. Domaines Langues: commentaires généraux*. Neuchâtel: CIIP.
- Conseil de l'Europe**. (2001). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris: Didier. Disponible en ligne sur [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf)
- . (2002). *Portfolio Européen des Langues, version Suisse pour jeunes et adultes*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- . (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF)*. Graz : Centre Européen des Langues Vivantes.
- Conseil Fédéral Suisse**. (2013). *Ordonnance sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (ORM)*. Ordonnance Fédérale n° 413.11.
- Constantin, E.** (2005) [1911]. Linguistique Générale: Cours de M. le professeur F. de Saussure. *Cahiers Ferdinand de Saussure* 58, pp. 71-289.
- Cook, V.** (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. *TESOL Quarterly* 33 (2), pp. 185-209.
- Coste, D. , Moore, D. & Zarate, G.** (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.
- Csillagh, V.** (2016). Love or money? Reinterpreting traditional motivational dimensions in modern social and economic contexts. In Gkonou, C., Tatzl, D. & Mercer, S. (Eds). *New directions in language learning psychology*. Dordrecht: Springer.
- Csillagh, V. & Waltermann, E.** (2015). Global vs. national: learners' and teachers' representations of two languages. Présentation au congrès *Faces of English: Theory, Practice and Pedagogy*. Hong Kong: 13-15 juin 2015.
- Dabène, L.** (1997). L'image des langues et de leur apprentissage. In Matthey, M. (Ed.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP.
- Dagenais, D. & Moore, D.** (2004). Représentations ordinaires du plurilinguisme, transmission des langues et apprentissages chez des enfants en France et au Canada. *Langages* 154, pp. 34-46
- Dallapiazza, R-M., von Jan, E. & Schönherr, T.** (2005). *Tangramm 1, Lektion 5-8, Kursbuch+Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Davies, A.** (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- . (2002). The social component in Language Teacher Education. In Trappes-Lomax, H. & Ferguson, G. (Eds.), *Language in Language Teacher Education* (pp. 49-65). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- . (2003). *The native speaker: Myth and Reality*. London: Cromwell Press.
- Département de l'Instruction Publique (DIP)**. (2007). *Programme des disciplines du Collège de Genève*. Genève: DIP.
- . (2010). *Plan d'Etudes du Collège de Genève*. Genève: DIP.
- . (2011). *Plan d'Etudes Cantonal: Ecole de Culture Générale*. Genève: DIP.
- . (2013). *Document de Liaison – Anglais 9<sup>e</sup> – Année 2013-2014* Genève: DIP.
- . (2015a). *Document de Liaison – Allemand – Cours de base 9<sup>e</sup>-11<sup>e</sup>*. Genève: DIP.

## Bibliographie

- . (2015b). *Descriptifs – Evacom d'Allemand 2015-2016*. document en ligne récupéré le 27 décembre 2015 sur <http://edu.ge.ch/co/content/champ-des-evacom-ecrites>
- . (2015c). *Conditions d'engagement des maîtres et maîtresses généralistes dans l'enseignement primaire genevois*. Genève: DIP.
- De Pietro, J-F.** (1994). Une variable négligée: les attitudes. *Education et Recherche 1*, pp. 89-107.
- De Pietro, J-F. & Macaire, D.** (2003). Entre un projet initial et sa mise en œuvre: perspectives pour un curriculum intégré. In Candelier, M. (Ed.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne* (pp. 275-302). Bruxelles: De Boeck
- De Rosa, A.S.** (1988). Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale. *Connexions 51*, pp. 27-50.
- . (2003). Le réseau d'associations. In Abric, J-C. (Ed.). *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 81-117). Ramonville-Saint-Agne: Erès.
- Dervin, F. & Badrinathan, V.** (2011). *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles: Editions modulaires européennes.
- Develay, M.** (2000). A propos des savoirs scolaires. *VEI Enjeux, n° 123*, pp. 28-37
- Di Giacomo, J-P.** (1986). Alliance et rejets intergroupes au sein d'un mouvement de revendication. In Doise, W. & Palmonari, A. (Eds.). *L'étude des représentations sociales* (pp. 118-138). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F.** (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dörnyei, Z.** (1994). Motivation and Motivating in Foreign Language Teaching. *The Modern Language Journal 78* (3), pp. 273-284.
- Ecalte, J.** (1998). L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue française de pédagogie* (122), pp. 5-17.
- Ecole-Club Migros** (2015). Offre d'emploi en ligne pour enseignant d'allemand consultée le 15 janvier 2016 sur <http://www.jobup.ch>
- Edgerton, M.F.** (1980). On Knowing an Foreign Language. *The Modern Language Journal 64* (2), pp. 222-227.
- EF – English First** (2015). Offre d'emploi en ligne pour enseignant d'anglais consultée le 23 septembre 2015 sur <http://www.englishfirst.com/trt/job-offer-teacher-indonesia.html>
- Ellis, N.** (ed.) (1994). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego/CA: Academic Press
- Ellis, N.** (2008). Implicit and Explicit Knowledge about language. In Cenoz, J. and Hornberger, N.H. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education, 2<sup>nd</sup> ed.* (pp. 1-13). New York: Springer.
- Elmiger, D.** (2010). *Trois langues à l'école primaire en Suisse romande Un nouvel état des lieux*. Neuchâtel: IRDP.
- Elmiger, D. & Forster, S.** (2005). *La Suisse face à ses langues. Histoire et politique du plurilinguisme. Situation actuelle de l'enseignement des langues*. Neuchâtel: IRDP.
- Equipo Prisma.** (2009). *Prisma Progresá (B1): Prisma del Alumno*: Madrid: Edinumen.
- Extermann, B.** (2013). *Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse Romande (1790-1940)*. Neuchâtel: Alphil.
- Farrell, T.C. & Tan Kiat Kun, S.** (2007). Language Policy, Language Teacher's Beliefs, and Classroom Practices. *Applied Linguistics 29*(3), pp. 381-403.
- Feldman, K. A.** (1976). The superior college teacher from the students' view. *Research in Higher Education, 5* (3), pp. 243-288.
- . (1988). Effective college teaching from the students' and faculty's view: Matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education, 28* (4), pp. 291-344.

- Fitzpatrick, T.** (2007). Word association patterns: unpacking the assumptions. *International Journal of Applied Linguistics* 17 (3), pp. 319-331.
- Flament, C.** (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In Abric, J-C. (Ed.) *Pratiques sociales et représentation* (pp. 37-57). Paris: Presses Universitaires de France.
- Forel, C.** (1997). L'apprentissage d'une langue étrangère, occasion de découvrir quelques principes de linguistique générale. In Matthey, M. (Ed.) *Les langues et leurs images* (pp. 231-235). Neuchâtel: IRDP.
- . (2014). Pour une approche plurielle de la grammaire. *Babylonia* 2, pp. 72-76.
- . (2016, sous presse). Value of and in foreign languages. In Puskas, G. & Leer, M. (Eds). *SPELL: Swiss Papers in English Language and Literature* 33. Tübingen: Narr.
- Forel, C. & Gerber, B.** (2013). L'apprentissage des langues au-delà de linguistique: le CECR. *Cahiers Ferdinand de Saussure* 66, pp.81-95.
- Francheschini, R.** (2009). Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven. *Forum Sprache* 1, pp. 62-67.
- Fuchs, C.** (2007). Champ sémantique, Champ Lexical. *Encyclopaedia Universalis* en ligne.
- Funk, H., Koenig, M. & Koithan, U.** (2004). *Geni@L Kursbuch B1 Zertifikatsniveau*. Berlin, München: Langenscheidt.
- García Fernandez, N. & Sánchez Lobato, J.** (1998). *Español 2000: Nivel Elemental, 19a. edición*. Madrid: SGEL.
- Gardner, R.C.** (1991). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. In Reynolds, A.G. (Ed.). *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*. New York, London: Psychology Press.
- Gass, S. & Selinker, L.** (eds). (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass. Newbury House
- Germain, C.** (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Ghiraldelo, C.** (2006). Representações de línguas e formação de professores. In Ricardo de Castro, S. et Ramos da Silva, E. (Eds.) *Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada* (pp. 247-261). Taubaté, SP : Cabral Editora et Livraria Universitaria.
- Gide, A.** (1942) [1897]. *Les nourritures terrestres*. Paris: Gallimard
- Gilly, M.** (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In Jodelet, D. (ed.) *Les représentations sociales* (pp. 363-386). Paris: Presses Universitaires de France.
- Girard, G.** (1924) [1798]. Projet d'éducation publique pour la République helvétique. Repris par J-L. Savary dans *l'Annuaire de l'instruction publique en Suisse* 15.
- Golombek, P.** (1994) Putting Teachers Back into Teachers' Knowledge. *TESOL Quarterly*, 28 (2), pp 404-407.
- Graves, K.** (2008). The language curriculum: A social contextual perspective. *Language Teaching* 41 (2), pp. 147-181.
- Grice, P.** (1975). Logic and Conversation. In Cole, P. & Morgan, J. (Eds.). *Syntax and semantics 3: Speech acts* (pp. 41-58)
- Grin, F.** (1999). *Compétences et récompenses : la valeur des langues en Suisse*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg.
- Grin, F., Hexel, D. & Schwob, I.** (2006). L'anglais pour tous au Cycle d'orientation: Le projet "GECKO". Genève: Service de la recherche en éducation.
- Grin, F., Amos, J., Faniko, K., Fürst, G., Lurin, J. & Schwob, I.** (2015). *Suisse-Société Multiculturelle. Ce qu'en font les jeunes aujourd'hui. Enquêtes CH-X 23*. Glaris/Coire: Somedia.
- Grosser Rat des Kantons Thurgau.** (2014) Protokoll vom 13. August 2014: Motion von Verena Herzog, Hanspeter Gantenbein, Urs Schrepfer, Katharina Winiger, Daniel Wittwer und Hans Feuz vom 13. Februar 2013 "Französisch erst auf der Sekundarstufe". Consulté en ligne le 25 novembre 2015 sur <http://www.bildungthurgau.ch/publikationen/grosser-rat/>

- Guimelli, C.** (Ed.). (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Halliday, M.A.K., McIntosh, A. & Stevens, P.** (1964). *The linguistic Science and Language Teaching*. London: Longman.
- Harris, T.** (2001). Linguistics in Applied Linguistics: A Historical Overview. *Journal of English Studies*, 3. Universidad de la Rioja, pp. 99-114.
- Harris, R. & Taylor, T.J.** (1997). *Landmarks in Linguistic Thought I. The Western tradition from Socrates to Saussure, 2<sup>nd</sup> Ed.* London, New York: Routledge
- Hawkins, E.** (1984). *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herzlich, C.** (1972). La représentation sociale. In Moscovici, S. (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale, Tome 1* (pp. 303-323). Paris: Larousse.
- Herzog, V., Gantenbein, H., Schrepfer, U., Winiger, K., Wittwer, D., Feuz, H.** (2013). *Motion: Französisch erst auf der Sekundarstufe*. Motion déposée au Grand Conseil thurgovien et consultée en ligne le 24 novembre 2015 sur <http://www.verena-herzog.ch/2013/02/12/motion-franzosisch-erst-auf-der-sekundarstufe>.
- Houdebine-Gravaud, A.-M.** (2013). L'imaginaire linguistique entre idéal de langue et langue idéale. Sa modélisation, son application, son développement en imaginaire culturel via la sémiologie des indices. In *Proceedings of the 10th International Conference of the Faculty of Letters of Pitesti, Roumanie* (pp. 9-19).
- Houdebine-Gravaud, A.-M. & Baudelot, C.** (1986). L'imaginaire linguistique. Genèse et Définition du concept. *Enseignement et médias*, pp. 58-64. Paris: Didier. Consulté en ligne le 12 octobre 2015 sur <http://im-ling.voila.net/bibliotheque.htm>
- Houssaye, J.** (1988). *Le triangle pédagogique: Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Bern: Peter Lang.
- Howatt, A.P.R.** (1982). Language must start afresh! *ELT Journal* 36 (4), pp. 263-268.
- . (2004). *A History of English Language Teaching, second edition*. Oxford: Oxford University Press. Dernier chapitre écrit par H. Widdowson.
- Humboldt, W.v.** (1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Königliche Akademie
- . (1974). *Introduction à l'œuvre sur le Kavi* [chapitre 4: *La différence de construction du langage dans l'humanité et l'influence qu'elle exerce sur le développement spirituel de l'espèce humaine*, traduction française par P. Caussat de l'œuvre de l'auteur]. Paris: Seuil.
- Hutchinson, T. & Torres, E.** (1994). The textbook as agent of change. *ELT* 48 (4), pp. 315-328.
- Hymes, D.** (1972). On Communicative Competence. In Pride, J.B. & Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFÉ).** (2015). Conditions d'admission au Certificat complémentaire en didactique de la discipline et en sciences de l'éducation (CCDIDA) publiées en ligne et consultées le 30 septembre 2015 sur <http://www.unige.ch/iufe/enseignements/formations/enseignementsecondaire/certificatcomplementaire.html>
- Irie, K.** (2014). Q methodology for post-social turn research in SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4 (1), pp. 13-32.
- Irie, K. & Ryan, S.** (2014). Study abroad and the dynamics of change in learner L2 self-concept. In Dörnyei, Z., MacIntyre, P. & Henry, A. (Eds.) *Motivational Dynamics in language learning* (pp. 520-552). Bristol: Multilingual Matters.
- Jakobson, R.** (1960). Linguistics and Poetics. In Sebeok, T. (Ed.). *Style in Language* (pp 350-377). Cambridge: Cambridge University Press.



## Bibliographie

- James, C. & Garrett, P.** (1992). The Scope of Language Awareness. In James, C & Garrett, P. *Language Awareness in the Classroom* (pp. 3-23). New York: Longman
- Jespersen, O.** (1904). *How to Teach a Foreign Language*. London: George Allen & Unwin.
- Jodelet, D.** (1989). Représentations sociales, un domaine en expansion. In Jodelet, D. (Ed.) *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris: Presses Universitaires de France.
- Johnson, R.K.** (Ed.) (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joseph, J.E.** (1995a). Trends in Twentieth-century Linguistics: An Overview. In Koerner, E.F.K & Asher, R.E. (Eds.). *Concise History of the Language Sciences. From the Sumerians to the Cognitivists* (pp. 221-233). Oxford: Pergamon.
- . (1995b). Saussurean Tradition in Linguistics. In Koerner, E.F.K & Asher, R.E. (Eds.). *Concise History of the Language Sciences. From the Sumerians to the Cognitivists* (pp. 233-239). Oxford: Pergamon.
- . (2002). *From Whitney to Chomsky: Essays in the history of American linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Joseph, J.E., Love, N. & Taylor, T.J.** (2001), *Landmarks in Linguistic Thought II. The Western tradition in the twentieth century*. London, New York: Routledge.
- Kachru, B.** (1965). World Englishes and Applied Linguistics. *World Englishes vol. 9 n°1*, pp. 3-20
- Keatinge, M.A.** (1907). *The Great Didactic of John Amos Comenius Translated into English and edited with biographical, historical and critical introductions*. London: Adam and Charles Black.
- Koerner, E.F.K.** (1995). History of Typology and Language Classification. In Koerner, E.F.K & Asher, R.E. (Eds.). *Concise History of the Language Sciences. From the Sumerians to the Cognitivists* (pp. 212-217). Oxford: Pergamon.
- Koerner, E.F.K & Asher, R.E.** (Eds.) (1995). *Concise History of the Language Sciences. From the Sumerians to the Cognitivists*. Oxford: Pergamon.
- Kostova, Z. & Radoynovska, B.** (2008). Word Association test for studying conceptual structures of Teachers and Students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy 2 (2)*, pp. 209-231.
- Kramsch, C.** (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- . (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S.D.** (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- . (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Le Bouedec, G.** (1984). Contribution à la méthodologie d'étude des représentations sociales. *Cahiers de psychologie cognitive 4 (3)*, pp. 245-272.
- Leroux, J.** (2006). Langage et pensée chez W. von Humboldt. *Philosophiques 33(2)*, pp. 379-390.
- Leroy, M.** (1980). *Les Grands Courants de la Linguistique Moderne, 2e éd.* Bruxelles: Université de Bruxelles.
- Llurda, E.** (2005). *Non-Native language teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York: Springer.
- Locke, J.** (1690). *An essay concerning Humane Understanding. In Four books*. London: Edward Mory.
- Lüdi, G. & Werlen, I.** (2005). *Le paysage linguistique en Suisse; Recensement fédéral de la population 2000*. Neuchâtel: Office Fédéral de la Statistique.
- Malmberg, B.** (1966). *Les Nouvelles Tendances de la Linguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mandelbaum, D.G.** (Ed.) (1963). *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. Berkeley: University of California Press.
- Martineau, S. & Gauthier, C.** (1999): Vers une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants ou le paradigme retrouvé. *Brock Education 1(1)*, pp.1-12.
- Martinet, A.** (1974). *Le français sans fard*. Paris: Presses Universitaires de France.

## Bibliographie

- Matthey, M.** (Ed.) (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP.
- McNamara, T.** (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford Introduction to Language Studies Series.
- Miège, G.** (1685). *Nouvelle Méthode pour Apprendre l'Anglois. Avec une Nomenclature Françoise & Angloise; Un Recueil d'Expressions Familières et des Dialogues Familiers, & Choisis*. London: Thomas Bassett
- Mitchell, R. & Hooper, J.** (1992). Teachers' views of language knowledge. In James, C & Garrett, P. *Language Awareness in the Classroom* (pp. 40-50). New York: Longman
- Mitchell, R., Hooper, J. & Brumfit, C.J.** (1994). *Final Report: 'Knowledge about language', language learning and the national curriculum. Occasional papers 19*. Southampton: University of Southampton.
- Moliner, P.** (1994). Les deux dimensions des représentations sociales. *Revue internationale de Psychologie Sociale 2*, pp. 73-85.
- (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. & Tafani, E.** (1997). Attitudes and social representations: A theoretical and experimental approach. *European Journal of Social Psychology 27*, pp 687-702.
- Moloney, G, Leviston, Z., Lynam, T., Price, J., Stone-Jovitch, S & Blair, D.** (2014). Using social representations theory to make sense of climate change: what scientists and nonscientists in Australia think. *Ecology and Society 19*(3): 19.
- Moore, D.** (1995a). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. *Babylonia 3*(2), pp. 26-31.
- . (Ed.) (1995b). L'éveil au langage. *Revue Notions en questions*. Rencontres en didactiques des langues, Paris, Didier, No 1.
- . (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In Moore, D. (Ed.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes* (pp. 7-20). Paris: Didier.
- Moscovici, S.** (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- . (1984). The phenomenon of social representations. In Farr, R. & Moscovici, S. (Eds). *Social representations* (pp. 3-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moskowitz, G.** (1967). The classroom interaction of outstanding foreign language teachers. *Foreign Language Annals 2*, pp. 135-157.
- Mounin, G.** (1967). *Histoire de la Linguistique: des origines au XXe siècle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Muller, N.** (1998). *L'allemand, c'est pas du français!* Neuchâtel: IRDP.
- Muller, N. & De Pietro, J-F.** (2001). Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? In Moore, D. (Ed.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes* (pp. 52-64). Paris: Didier.
- Newmeyer, F.J.** (1986). *Linguistic Theory in America, 2<sup>nd</sup> ed.* Orlando: Academic Press.
- the **Nuffield Foundation.** (1978). *Vorwärts International, Schülerbuch K1*. Leeds: E.J. Arnolds.
- Ollendorff, H.G.** (1843). *Nouvelle méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois appliquée à l'allemand*, 10<sup>e</sup> édition. Paris: Chez l'auteur.
- O'Neill, R.** (1982). Why use textbooks? *ELT Journal 36* (2), pp. 104-111.
- Orfali, B.** (2000). Les représentations sociales: un concept essentiel et une théorie fondamentale en sciences humaines et sociales. *L'année sociologique (1940/1948-), Troisième Série 50* (1), pp. 235-254.
- Ornstein, A.C.** (1976). Can we define a good teacher? *Peabody Journal of Education 53* (3), pp. 201-207.
- Osgood, C.E., Suci, G. & Tannenbaum, P.H.** (1971). *The measurement of meaning, 8<sup>th</sup> printing*. Urbana, Chicago, London: University of Illinois Press.

## Bibliographie

- Pajares, M.F.** (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research* 62(3), pp. 307-332.
- Palmer, H.** (1921). *Principles of Language Study*. New York: World Book Company.
- Perrefort, M.** (1997). Et si on hachait un peu de paille ? Aspects linguistiques des représentations langagières. *Tranel* 27, 51-62.
- Perregaux, C.** (2004). Concept général pour l'enseignement des langues et réalité sociolinguistique: l'analyse d'une tension. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26(3), pp 451-464.
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D. & de Pietro, J.-F.** (Ed.) (2003). *Education et Ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel: CIIP
- Perrenoud, P.** (1994). L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant. Article en ligne repris dans Perrenoud, P. (1996) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, pp. 129-159. Paris, ESF.
- . (1996). Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une opposition discutable. In *Education et Recherche* 2, pp. 234-250.
- Perret-Clermont, A-N., Brun, J., Conne, F. & Schubauer-Leoni, M-L.** (1982). Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à de jeunes élèves. *Interactions didactiques* 1, pp. 1-33.
- Petitjean, C.** (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse de Doctorat. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Peytard, J. & Boyer, H.** (1990). Présentation. In **Boyer, H. & Peytard, J.** (Eds.). Les représentations de la langue: approches sociolinguistique. *Langue Française* 85 (numéro spécial) (pp. 3-5).
- Postman, L., & Keppel, G.** (1970). *Norms of word associations*. New York: Academic Press.
- Prat, J.** (2010). De performance personnelle à compétence professionnelle, quelle nécessaire évolution de la représentation (personnelle, institutionnelle) de « langue étrangère » pour la formation initiale des futurs professeurs des écoles ? Actes du *congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.
- Puech, C.** (1998). Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue: l'énonciation. *Carnets du Cediscor* 5, pp. 15-30. disponible sur <http://cediscor.revues.org/267>
- Puech, C. & Radzynski, A.** (1979). La langue comme fait social: fonction d'une évidence. *Langages* 12 (49), pp. 46-65.
- Py, B.** (2000). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 32, pp. 5-20.
- . (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages* 154 (2004-2), pp. 6-19.
- Rateau, P.** (1999). Les représentations sociales. In Pétard, J-P. (Ed.). *Psychologie sociale* (pp. 162-211). Paris: Bréal.
- Redston, C.** (2009). *Face2Face Starter Student's book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C.** (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central and Backward Design. *RELC Journal* 44 (1), pp. 5-33.
- Richards, J.C & Rogers, T.S.** (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richmond, K.W.** (1967). *The teaching revolution*. London: Methuen.
- Roulet, E.** (1980). *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier.
- . (1989). Des didactiques du français à la didactique des langues. *Langue Française* 82, pp. 3-7.

## Bibliographie

- Rosenberg, S. & Sedlak, A.** (1972). Structural representations of perceived personality trait relationships. In Romney, A.K., Shepard, R.A. & Nerlove, S. (Eds.) *Multidimensional scaling: Theory and applications in the behavioural sciences II, Applications*. New York: Seminar Press.
- Sapir, E.** (1963) [1921]. Language and Environment. In Mandelbaum, D.G. (Ed.) *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality* (pp. 89-103). Berkeley: University of California Press.
- Sarrica, M. & Wachelke, J.** (2010). Peace and War as Social Representations: a Structural Exploration with Italian Adolescents. *Universitas Psychologica* 9 (2), pp. 315-330.
- Saudan, V., Perregaux, C., Mettler, M., Deschoux, C-A., Sauer, E. & Ladner, E.** (2005). *Lernen durch die Sprachenvielfalt. Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse*. Berne: CDIP.
- de **Saussure, F.** (1967). *Ferdinand de Saussure: Cours de Linguistique Générale. Edition critique préparée par Tullio de Mauro*. Paris: Grande Bibliothèque Payot.
- Schläpfer, R., Gutzwiller, J. & Schmid, B.** (1991). Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache in der deutschen Schweiz. Spracheinstellungen junger Deutsch- und Welschschweizer. Examens pédagogiques des recrues 1985, série scientifique 12. Aarau: Sauerländer.
- Schlemminger, G.** (1995). L'enseignement des langues étrangères au défi de la transposition didactique. In *SPIRALE, Revue de Recherches en Éducation* 16, pp. 147 - 169.
- Schwarz, A., Shahidi, M. & Cuonz, C.** (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.
- Searle, J.** (1965). What is a speech act? In Black, M. (Ed.). *Philosophy in America* (pp. 221-239). London: Allen and Unwin.
- . (1969). *Speech acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shulman, L.** (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15(2), pp. 4-14.
- . (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57(1), pp 1-21)
- Singapore Wala, D.A.** (2003). A Coursebook is What It is because of What it has to Do. In Tomlinson, B. (Ed.) *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 58-71). London: Continuum.
- Singy, P.** (1997). Le rôle de l'école dans l'élaboration des représentations linguistiques. In Matthey, M. (Ed.) *Les langues et leurs images* (pp. 277-283). Neuchâtel: IRDP.
- Soars, L. & Soars, J.** (2011). *New Headway Elementary Student's Book, 4<sup>th</sup> edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H.H.** (1984). Review and Discussion. In Brumfit, C. (Ed.). *General English Syllabus Design* (pp. 5-12). Oxford, New York: Pergamon.
- Stranks, J.** (2003). Materials for the teaching of Grammar. In Tomlinson, B. (Ed.) *Developing Material for Language Teaching*. London, New York: Continuum, chapter 19 pp. 329-339.
- Supercomm** (2015). Offre d'emploi en ligne consultée le 15 septembre 2015 sur <http://www.jobup.ch>
- Swan, M.** (1992). The textbook: bridge or wall? *Applied Linguistics and Language Teaching* 2 (1), pp. 32-35.
- Swan, M. & Walter, C.** (1990). *The New Cambridge English Course 1, Student*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweet, H.** (1964) [1899]. *The practical study of language: a guide for teachers and learners*, Ed. R. Mackin. London: Oxford University Press.
- Tardif, M., Lessard, E. & Lahaye, L.** (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés* 23(1), pp. 55-69.

## Bibliographie

- Taylor, D.J.** (1995a). Varro and Early Latin Language Science. In Koerner, E.F.K & Asher, R.E. (Eds.). *Concise History of the Language Sciences. From the Sumerians to the Cognitivists* (pp.103-107). Oxford: Pergamon.
- . (1995b). Roman Language Science in the Early Empire. In Koerner, E.F.K & Asher, R.E. (Eds.). *Concise History of the Language Sciences. From the Sumerians to the Cognitivists* (pp.107-110). Oxford: Pergamon.
- Taylor, L.** (2004). *International Express Pre-Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Thornbury, S.** (1997). *About Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tinkel, T.** (1992). Language Awareness and the teaching of English Language in the upper secondary school. In James, C. & Garrett, P. *Language Awareness in the Classroom* (pp. 100-106). New York: Longman.
- Toffolo, L. & Tommasini, M.G.** (2001). *Allegro 2 – Libro dello studente ed esercizi*. Roma: EdiLingua.
- Trappes-Lomax, H. & Ferguson, G.** (Eds.). (2002). *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Tsui, A.B.M.** (2003). *Understanding Expertise in Teaching. Case Studies of Second Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO.** (1995). *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*. Paris: Commission française pour l'UNESCO.
- Université de Genève.** (2006). *Département de Linguistique – Phonétique: Projet "Le petit prince"* consultable sur <http://www.unige.ch/lettres/linguistique/prince/>
- . (2013). *La Linguistique à l'UniGe*, mot d'introduction au site du département, consulté le 12 août 2013 sur <http://www.unige.ch/lettres/linguistique/mot.html>
- Vachek, J.** (1970). *U základů pražské jazykovědné školy*. Prague: Academia. [Traduction française en ligne proposée par le Centre de recherches en histoire et épistémologie comparée de la linguistique d'Europe centrale et orientale (CRECLECO) à l'Université de Lausanne, consultée en ligne le 12 novembre 2015 sur <http://web.archive.org/web/20121028082049/http://www2.unil.ch/slav/ling/textes/theses29.html#1>]
- Van Ek, J.A. & Trim, J.L.M.** (1998). *Threshold 1990 – Council of Europe, revised Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varadi** (2015). Présentation de l'Ecole de Langues en ligne, consultée le 17 décembre 2015 sur <http://www.ecole-varadi.ch/ecole-de-langues-geneve/>
- Varro, T.** (1875) [BC]. *De Lingua Latina – La Langue latine* – publiée sous la direction de M. Nisard. Paris: Firmin-Didot. Documents en ligne consultés le 4 février 2016 sur <http://remacle.org/bloodwolf/erudits/varron/table.htm>
- Véronique, D.** (1990). A la rencontre de l'autre langue: réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications 1*, pp. 7-24.
- Viëtor, W.** (1886). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Zweite Auflage*. Heilbronn: Henninger.
- Wagner, W., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I., Duveen, G., & Rose, D.** (1999). Theory and method of social representations [online]. London: LSE Research Online.
- Waltermann, E. & Forel, C.** (2014). Construction et nature des savoirs disciplinaires dans l'enseignement des langues étrangères. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'ACEDLE 11* (2), pp. 139-166.
- . (2015). Why and how to include textbook analysis in teacher education programs. *ELTED 18* pp. 43-48.
- Whorf, B.L.** (1959)[1939]. The relation of habitual thought and behaviour to language. In Carroll, J.B. (Ed.) *Language, Thought and Reality. Selected Writings by Benjamin Lee Whorf*. New York: John Wiley
- Widdowson, H.** (1978). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Hatier-CREDIF.

## Bibliographie

- . (1980). Models and Fictions. *Applied Linguistics* 1(2), pp. 165-170.
- . (1984). Educational and Pedagogic factors in syllabus design. In Brumfit, C. (Ed.). *General English Syllabus Design* (pp. 23-27). Oxford, New York: Pergamon.
- . (2000). Object Language and the Language Subject: On the Mediating Role of Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 20, pp. 21-33.
- . (2002). Language Teaching: Defining the subject. In Trappes-Lomax, H. & Ferguson, G. (Eds.), *Language in Language Teacher Education* (pp. 67-81). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Wilkins, D.A.** (1972). Grammatical, Situational and Notional Syllabuses. Paper presented at the 3rd International Congress of Applied Linguistics, Copenhagen, Denmark. Document récupéré en ligne le 2 janvier 2016 sur <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED136549.pdf>. Pagination du bas utilisée.
- Wokusch, S.** (2008a). Didactique intégrée des langues (étrangères) : Vers l'enseignement des langues de demain. *Prismes, Revue Pédagogique HEP* 8, pp. 30-34.
- . (2008b). "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*), pp. 12-14.
- Wong-Fillmore, L. & Snow, C.E.** (2002). What Teachers Need to Know About Language. In Adger, C.T., Snow, C.E. & Christian, D. (Eds.) *What Teachers need to know about language* (pp 7-54). Washington, DC: Center for Applied Linguistics; McHenry, IL: Delta Systems
- Wright, T.** (1992). Language Awareness in teacher education programmes for non-native speakers. In James, C. & Garrett, P. *Language Awareness in the Classroom* (pp. 62-77). New York: Longman
- Wright, T. & Bolitho, R.** (1993). Language Awareness: A missing link in Teacher education? *ELT Journal* 47(4), pp. 292-304.
- Zarate, G.** (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Zarate, G., Lévy, D. & Kramersch, C.** (Eds.) (2008). *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Ziglio, L. & Rizzo, G.** (2014). *Nuovo Espresso 1: Libro dello student e esercizi*. Firenze: Alma Edizioni.

# Annexes

## 1. Association lexicale: "nettoyage" des données

---

### 1.1.1 Dans la première enquête sur *la Langue*:

- Les **déterminants** sans poids sémantique ont été supprimés (p.ex. "l'apprentissage" → "apprentissage".) Les déterminants emphasés ont été conservés (p.ex. "LES langues").
- Les éventuelles **fautes d'orthographe** évidentes ont été corrigées (p.ex. "apprentissage" → "apprentissage")
- Les **groupes de concepts** ont été séparés pour isoler chaque concept (p.ex. "production et réception" → "production", "réception", sauf là où cela en changeait trop le sens)
- Dans les concepts mentionnés où le mot "**langue**" (mot stimulus) a été réutilisé sans apporter un sens indispensable, ce dernier a été supprimé. (p.ex. "langue maternelle" → "maternelle", "langue étrangère" → "étrangère" mais "différentes langues" ou encore "racines de la langue" tels quels)

### 1.1.2 Dans la seconde enquête sur *les langues*:

- Les **déterminants** sans poids sémantique ont été supprimés (p.ex. "la pizza" → "pizza".) Les déterminants emphasés ont été conservés (p.ex. "MA langue").
- Les éventuelles **fautes d'orthographe** évidentes et créant deux versions d'un même mot ont été corrigées (p.ex. "agreable" → "agréable", "baccalao" → "bacalhau")
- Les **adjectifs** ont tous été mis à leur forme féminine (p.ex. "beau" → "belle"), sauf lorsque l'une des deux formes pouvait évoquer un substantif (p.ex. "froid" (*le froid*) vs "froide")
- Dans les concepts mentionnés où le mot "**langue**" (mot stimulus) a été réutilisé sans apporter un sens indispensable, ce dernier a été supprimé. (p.ex. "langue maternelle" → "maternelle", "langue étrangère" → "étrangère" mais "différentes langues" ou encore "racines de la langue" tels quels)
- Les participants pouvaient se prononcer dans **la langue de son choix**. Les concepts évoqués dans une langue étrangère ont été traduits en français selon la traduction la plus évidente, sauf dans les cas où la langue utilisée était la langue sur laquelle le participant se prononçait. Par exemple, un participant écrivant "books" pour la langue française aurait vu son résultat transformé en "livres". Mais les évocations telles que "amore" pour l'italien ont été conservées, et font d'ailleurs l'objet de plusieurs constats intéressants.



## 2. Enquête sur *la Langue* – totalité des concepts évoqués

communication	99	62%
culture	57	36%
parler	45	28%
grammaire	41	26%
vocabulaire	41	26%
littérature	30	19%
maternelle	30	19%
communiquer	27	17%
voyage	27	17%
mot	25	16%
apprentissage	23	14%
échange	23	14%
écrire	22	14%
étrangère	21	13%
apprendre	20	13%
lire	20	13%
identité	18	11%
plaisir	18	11%
poésie	18	11%
expression	17	11%
comprendre	16	10%
lecture	15	9%
compréhension	13	8%
interaction	13	8%
ouverture	13	8%
travail	13	8%
outil	12	8%
échanger	10	6%
écouter	10	6%
écriture	10	6%
langage	10	6%
pays	10	6%
richesse	10	6%
voyager	10	6%
école	9	6%
histoire	9	6%
musique	9	6%
oral	9	6%
partage	9	6%
sons	9	6%
système	9	6%
beauté	8	5%
bouche	8	5%
dictionnaire	8	5%
discours	8	5%
interagir	8	5%
pouvoir	8	5%
prononciation	8	5%
s'exprimer	8	5%
bilingue	7	4%
linguistique	7	4%
parole	7	4%
savoir	7	4%
sens	7	4%
structure	7	4%
syntaxe	7	4%
voyages	7	4%
accent	6	4%
anglais	6	4%
découverte	6	4%
dialecte	6	4%
dialectes	6	4%
dialogue	6	4%
écrit	6	4%
liberté	6	4%
mélodie	6	4%
orthographe	6	4%
règles	6	4%
seconde	6	4%
allemand	5	3%
conjugaison	5	3%
découvrir	5	3%
écoute	5	3%
étranger	5	3%
études	5	3%
formation	5	3%
incompréhension	5	3%
intonation	5	3%
livres	5	3%
mémoire	5	3%
musicalité	5	3%
phonétique	5	3%
phrases	5	3%
rencontrer	5	3%
rythme	5	3%
son	5	3%
traduction	5	3%
vivante	5	3%
connaître	4	3%
contact	4	3%
curiosité	4	3%
différence	4	3%
difficulté	4	3%
discuter	4	3%
écrite	4	3%
enseigner	4	3%
entendre	4	3%
famille	4	3%
humour	4	3%
interlangue	4	3%
L1 / L2	4	3%
malentendus	4	3%
monde	4	3%
morte	4	3%
niveau	4	3%
plurilinguisme	4	3%
réflexion	4	3%
textes	4	3%
traduire	4	3%
transmettre	4	3%
TV	4	3%
vacances	4	3%
verbes	4	3%
aimer	3	2%
amis	3	2%
ancienne	3	2%
Babel	3	2%
beau	3	2%
bilinguisme	3	2%
chanter	3	2%
civilisation	3	2%
code	3	2%
comparer	3	2%
connaissance	3	2%
difficile	3	2%
dire	3	2%
discussion	3	2%
diversité	3	2%
échanges	3	2%
enseignement	3	2%
études	3	2%
étudier	3	2%
étymologie	3	2%
évasion	3	2%
évolution	3	2%
évolutive	3	2%
expression orale	3	2%
expressions	3	2%
français	3	2%
gens	3	2%
goût	3	2%
groupe	3	2%
indispensable	3	2%
international	3	2%
jeu	3	2%
jeux de mots	3	2%
journaux	3	2%
lettres	3	2%
livre	3	2%
maîtrise	3	2%
manipulation	3	2%
morphologie	3	2%
moyen	3	2%
multilingue	3	2%
organisation	3	2%
parlée	3	2%
partager	3	2%
personnes	3	2%
pragmatique	3	2%
proverbes	3	2%
rencontres	3	2%
rire	3	2%
s'amuser	3	2%
signifiant	3	2%
société	3	2%

## Annexes

texte	3	2%
théâtre	3	2%
transmission	3	2%
vie	3	2%
voix	3	2%
acquisition	2	1%
adjectifs	2	1%
allemande	2	1%
alphabet	2	1%
altérité	2	1%
amour	2	1%
analyser	2	1%
arabe	2	1%
argot	2	1%
arme	2	1%
articulation	2	1%
chanson	2	1%
chansons	2	1%
chant	2	1%
communauté	2	1%
comparaisons entre langues	2	1%
compétences	2	1%
complexité	2	1%
concepts	2	1%
contexte	2	1%
conversation	2	1%
courant	2	1%
cours	2	1%
créer	2	1%
difficultés	2	1%
éducation	2	1%
effort	2	1%
EGO-Langue	2	1%
enfance	2	1%
enfants	2	1%
enrichissement	2	1%
espagnol	2	1%
essayer	2	1%
expliquer	2	1%
exprimer	2	1%
française	2	1%
frustration	2	1%
gestuelle	2	1%
handicap	2	1%
héritage	2	1%
humain	2	1%
idées	2	1%
imaginaire	2	1%
immersion	2	1%
intéressant	2	1%
intérêt	2	1%
internet	2	1%
interprétation	2	1%
italien	2	1%
jeux	2	1%
journalisme	2	1%
l'autre	2	1%
lexique	2	1%
lien	2	1%

logique	2	1%
maîtriser	2	1%
manual	2	1%
motivation	2	1%
non-verbal	2	1%
non-verbale	2	1%
nuances	2	1%
oral/écrit	2	1%
origine	2	1%
oublier	2	1%
ouverture au monde	2	1%
patience	2	1%
pensée	2	1%
peurs	2	1%
phonologie	2	1%
plurilingue	2	1%
politique	2	1%
polyglotte	2	1%
pratique	2	1%
pratiquer	2	1%
prière	2	1%
prononcer	2	1%
prosodie	2	1%
psychologie	2	1%
questionner	2	1%
radio	2	1%
rédaction	2	1%
règle	2	1%
rencontre	2	1%
roman	2	1%
satisfaction	2	1%
science	2	1%
se faire comprendre	2	1%
séjours linguistiques	2	1%
s'exclamer	2	1%
signifié	2	1%
sonorité	2	1%
sonorités	2	1%
temps	2	1%
ton	2	1%
travailler	2	1%
utile	2	1%
verbale	2	1%
verbe	2	1%
(dés)agréable à entendre	1	1%
(dés)intérêt	1	1%
(inter)compréhension	1	1%
(ne pas) comprendre	1	1%
(pas) doué	1	1%
absence de...	1	1%
abstraction	1	1%
accents	1	1%
accès à l'autre	1	1%
accès à l'information	1	1%
acquérir	1	1%
acquis culturel	1	1%
adjectif	1	1%
adoption	1	1%
adverbe	1	1%

adverbes	1	1%
affectif	1	1%
affirmation	1	1%
agir	1	1%
agresser	1	1%
agression	1	1%
aider	1	1%
aimée	1	1%
aisance	1	1%
amadouer	1	1%
ami	1	1%
amitié	1	1%
amitiés	1	1%
amuser	1	1%
analogies entre langues	1	1%
analyse grammaticale	1	1%
anxiété	1	1%
appartenance	1	1%
apprentissage(s)	1	1%
apprentissages	1	1%
apprise	1	1%
apprise à l'école, à l'uni...	1	1%
aptitudes	1	1%
ardue	1	1%
art	1	1%
articuler	1	1%
arts	1	1%
aspect ludique	1	1%
assiduité	1	1%
association	1	1%
astreignant	1	1%
atout	1	1%
attrance	1	1%
attribut	1	1%
attrition	1	1%
audio-livres	1	1%
autodidacte	1	1%
autres disciplines	1	1%
autres langues que la langue 1	1	1%
autrui	1	1%
avenir	1	1%
aventure	1	1%
bain linguistique	1	1%
barrage	1	1%
barrière, frontière	1	1%
base	1	1%
bavarder	1	1%
beauté des mots justes	1	1%
bébé qui prononce ses premiers mots	1	1%
berceuse	1	1%
Bien sûr	1	1%
blagues	1	1%
business	1	1%
ça marche!	1	1%
Canetti (la langue sauvée)	1	1%
cerveau	1	1%
C'est la vie	1	1%
challenge/défi	1	1%

## Annexes

champ lexical	1	1%
Chance	1	1%
changeante	1	1%
chantante	1	1%
châtée	1	1%
chatter	1	1%
Chercher la femme	1	1%
chien	1	1%
chômage	1	1%
cible	1	1%
citations	1	1%
clarté	1	1%
code-mixing	1	1%
codes	1	1%
code-switching	1	1%
cognition	1	1%
cohérence	1	1%
collocations	1	1%
combinaison	1	1%
combinatoire	1	1%
comédie	1	1%
communication (prioritaire)	1	1%
communiquer avec autrui	1	1%
compétence	1	1%
compétences socioculturelles	1	1%
complément	1	1%
complexe	1	1%
compliqué	1	1%
compliquée (structure)	1	1%
compositions	1	1%
compréhension écrite	1	1%
compréhension orale	1	1%
compréhension orale, écrite	1	1%
comprendre les autres	1	1%
comprendre les gens	1	1%
comprendre les mots techniques (grâce à LE)	1	1%
comprendre une langue étrangère est plus facile que de la parler	1	1%
confiance	1	1%
confort	1	1%
confusion	1	1%
connaissances générales	1	1%
connaissances multiculturelles	1	1%
connaissances spécifiques	1	1%
connaître ses limites	1	1%
connection sociale	1	1%
conscience	1	1%
consensus	1	1%
construire	1	1%
contacts	1	1%
contextes	1	1%
contraintes	1	1%
cool	1	1%
corps	1	1%
correspondre	1	1%
courage	1	1%
couramment	1	1%

courrier	1	1%
coutumes	1	1%
créativité	1	1%
crée des liens	1	1%
créer des liens	1	1%
crier	1	1%
culture différente	1	1%
culture propre	1	1%
culturelle	1	1%
cultures	1	1%
de bois	1	1%
de vipère	1	1%
débats	1	1%
déclaration d'amour	1	1%
découragement	1	1%
découverte de soi	1	1%
décrire	1	1%
déduction	1	1%
délier	1	1%
demander	1	1%
demi-mots	1	1%
dénaturation	1	1%
dents	1	1%
dépassement de soi	1	1%
déplacements	1	1%
désir	1	1%
détester	1	1%
deviner	1	1%
devinette	1	1%
devoirs	1	1%
dialectale	1	1%
dictée	1	1%
dicitions	1	1%
didactique	1	1%
différentes cultures	1	1%
différentes langues	1	1%
différentes langues dans un même pays	1	1%
différents horizons	1	1%
diffusion	1	1%
diplôme	1	1%
discipline	1	1%
discipline scolaire	1	1%
discours direct/indirect	1	1%
disparition	1	1%
dispute	1	1%
diversification	1	1%
divertissement	1	1%
domination	1	1%
don	1	1%
double sens	1	1%
drame	1	1%
drill	1	1%
drill et pratique	1	1%
dyslexique	1	1%
échec	1	1%
échec de l'esperanto	1	1%
écrit vs parlé	1	1%
écrits	1	1%
écrivains	1	1%

éducative	1	1%
effets	1	1%
élève	1	1%
élèves	1	1%
émotions	1	1%
empathie	1	1%
emprunt	1	1%
en dessous de, à côté de	1	1%
énergie	1	1%
énigme	1	1%
enseignant	1	1%
entente	1	1%
enthousiasme	1	1%
entraînement	1	1%
envie d'apprendre à parler	1	1%
envie d'enseigner	1	1%
équivalence	1	1%
erreurs	1	1%
esprit	1	1%
éthique	1	1%
ethos/pathos	1	1%
étrangères	1	1%
être perdu	1	1%
études	1	1%
Europe	1	1%
évolution biologique	1	1%
exactitude	1	1%
examen	1	1%
examens uni	1	1%
exercer	1	1%
exercices	1	1%
exercices oraux et écrits	1	1%
exotique	1	1%
exotisme	1	1%
expérimentation	1	1%
expérimenter	1	1%
expert	1	1%
explication	1	1%
exposés	1	1%
expression de sentiments	1	1%
expression de soi	1	1%
expression d'idées	1	1%
expression écrite	1	1%
expressions affectives	1	1%
expressions idiomatiques	1	1%
facile	1	1%
facilité	1	1%
faciliter les apprentissages	1	1%
faculté	1	1%
familiarité	1	1%
familière	1	1%
faute	1	1%
fautes	1	1%
faux amis	1	1%
fédératrice	1	1%
fiches	1	1%
fichiers	1	1%
films	1	1%
flash	1	1%

## Annexes

flexibilité	1	1%
fluide	1	1%
fonctionnement	1	1%
fondamentale	1	1%
Football	1	1%
Forel	1	1%
formatrice	1	1%
Garçon	1	1%
gêne	1	1%
générer	1	1%
genre et nombre	1	1%
géographie	1	1%
geste	1	1%
glace	1	1%
gorge	1	1%
graphique	1	1%
gronder	1	1%
grossier	1	1%
groupes	1	1%
groupes d'individus	1	1%
gutturale	1	1%
gymnastique cérébrale	1	1%
gymnastique de l'esprit	1	1%
Heimat	1	1%
héritage culturel	1	1%
humanité	1	1%
humour propre à chaque pays	1	1%
idées reçues	1	1%
idées, contenu	1	1%
idiomes	1	1%
images	1	1%
importance de l'accent	1	1%
important	1	1%
indépendance	1	1%
indo-européen	1	1%
inégalités	1	1%
infériorité	1	1%
influencer	1	1%
injure	1	1%
insulter	1	1%
interculturalité	1	1%
interdiction	1	1%
intérêts	1	1%
intérieure	1	1%
interpréter	1	1%
intuition	1	1%
invectiver	1	1%
Italie	1	1%
italienne	1	1%
IUFE	1	1%
jargon	1	1%
jeu de mots	1	1%
jeu/jouer	1	1%
jeunes de la LE	1	1%
jeux de mots / humour	1	1%
joie	1	1%
jouer	1	1%
journal	1	1%
journalistique	1	1%

juste	1	1%
justifier	1	1%
la survie en dépend	1	1%
laborieux	1	1%
laideur	1	1%
langue	1	1%
langue écrite plus réfléchie	1	1%
langue que l'on parle	1	1%
languette	1	1%
le plus tôt c'est le mieux	1	1%
lécher	1	1%
lectures	1	1%
LES langues	1	1%
liaison	1	1%
libération	1	1%
lied (?)	1	1%
lien entre gens d'une même culture	1	1%
liens	1	1%
limite	1	1%
lire et restituer	1	1%
liste	1	1%
littéraire	1	1%
loi	1	1%
loisirs	1	1%
long	1	1%
louange	1	1%
Madame	1	1%
magazines	1	1%
manipuler	1	1%
masque	1	1%
matière	1	1%
matière scolaire	1	1%
matu bilingue	1	1%
médiation	1	1%
mélodieuse	1	1%
mélodieux	1	1%
mémoriser	1	1%
mental	1	1%
mentalité	1	1%
Merci beaucoup	1	1%
mère	1	1%
message	1	1%
messages divers	1	1%
métaphore	1	1%
méthode ens.	1	1%
méthodes	1	1%
métier	1	1%
mienne	1	1%
mise en confiance	1	1%
modernité	1	1%
monde nouveau	1	1%
monologue	1	1%
morphème	1	1%
morphosyntaxe	1	1%
mots croisés	1	1%
moyen (pas une fin en soi)	1	1%
multi-linguisme	1	1%
multimédia	1	1%
musique de la langue	1	1%

natal	1	1%
nationalité	1	1%
nations	1	1%
ne rien dire	1	1%
nécessaire	1	1%
négociation	1	1%
neurones miroir	1	1%
nombreuses	1	1%
noms	1	1%
non verbal	1	1%
normalité	1	1%
norme	1	1%
normes	1	1%
nostalgie	1	1%
notes	1	1%
nouveauté	1	1%
nouvelles amitié	1	1%
objectifs	1	1%
objet d'étude	1	1%
obligation	1	1%
observer	1	1%
obstacle à la communication	1	1%
officielle	1	1%
olipo	1	1%
onomatopée	1	1%
ordinateur	1	1%
organe	1	1%
organe sensible	1	1%
oser	1	1%
oubli	1	1%
oubli du vocabulaire	1	1%
outil de communication	1	1%
ouvert à d'autres langues	1	1%
ouverture d'esprit	1	1%
ouverture sur les autres	1	1%
ouverture vers autrui	1	1%
ouverture vers l'autre	1	1%
ouvrir son horizon	1	1%
paraphraser	1	1%
parents	1	1%
parlé	1	1%
parlée spontanée	1	1%
parler à un groupe	1	1%
parler avec quelqu'un	1	1%
parole / parler	1	1%
part	1	1%
partenaire	1	1%
particularités	1	1%
partie mobile	1	1%
partition	1	1%
pas un problème	1	1%
passerelle	1	1%
passion	1	1%
patois	1	1%
pauvreté	1	1%
pensée articulée	1	1%
perdu	1	1%
performance	1	1%
perméabilité	1	1%

## Annexes

personnalité	1	1%
perspectives sur le monde	1	1%
perte	1	1%
perte des acquis avec l'âge	1	1%
pertinence	1	1%
phonème	1	1%
phrase	1	1%
pièce	1	1%
plaisir de parler dans la langue de l'autre	1	1%
plaisir de partager	1	1%
plaisirs de la découverte	1	1%
plate-forme de départ vers l'autre	1	1%
pluri	1	1%
plusieurs	1	1%
plusieurs / unique	1	1%
poétique	1	1%
point de vue	1	1%
Pourquoi	1	1%
pratiques	1	1%
précision	1	1%
précision relative et nécessaire	1	1%
prendre de la distance	1	1%
prendre du recul	1	1%
prépositions	1	1%
presse	1	1%
prise de risques	1	1%
privée	1	1%
professionnel	1	1%
progrès	1	1%
prononciation inutile	1	1%
provenance	1	1%
publique	1	1%
quantité, nombre	1	1%
Que veut-tu?	1	1%
querelles	1	1%
question	1	1%
qui chante	1	1%
qu'on aime	1	1%
racine des langues	1	1%
racines	1	1%
raconter	1	1%
rapport	1	1%
rapports à autrui	1	1%
réajustement	1	1%
rédigier	1	1%
reflet de la culture	1	1%
réflexe	1	1%
région	1	1%
régions	1	1%
registres de langage	1	1%
règles de grammaire	1	1%
régularité	1	1%
rejet	1	1%
remise à niveau	1	1%
repère	1	1%
répéter	1	1%
répétition	1	1%

réponse	1	1%
représentation culturelle des habitants	1	1%
respect	1	1%
ressemblances	1	1%
rigidité	1	1%
rigoler	1	1%
rigueur	1	1%
romans	1	1%
rupture	1	1%
sagesse	1	1%
Saussure	1	1%
saveurs	1	1%
savoir-être	1	1%
se décentrer	1	1%
se démarquer	1	1%
se retrouver	1	1%
se singulariser	1	1%
se surprendre	1	1%
séjour	1	1%
séjour à l'étranger	1	1%
séjour linguistique	1	1%
séjours	1	1%
sémantique	1	1%
sémiotique	1	1%
s'en sortir	1	1%
sensibilité	1	1%
sensualité	1	1%
s'enthousiasmer	1	1%
sentiment	1	1%
sentiments divers	1	1%
sentir	1	1%
séparation	1	1%
sérieux	1	1%
s'expliquer	1	1%
s'identifier	1	1%
signe	1	1%
similitude	1	1%
similitudes	1	1%
simple	1	1%
s'intéresser	1	1%
situation	1	1%
sociabilisation	1	1%
socialisation	1	1%
s'orienter	1	1%
souplesse	1	1%
sous	1	1%
spécificités	1	1%
spécificités discursives	1	1%
spécifique	1	1%
spécifique (lieu où elle est parlée)	1	1%
spontanéité	1	1%
sprechen	1	1%
Stage linguistique	1	1%
stéréotypes	1	1%
stratégies	1	1%
structure de la phrase	1	1%
subjectivité + objectivité	1	1%
subtilité	1	1%

subtilités	1	1%
sujet	1	1%
supériorité	1	1%
syllabe	1	1%
sympa	1	1%
systématisation des structures	1	1%
système + systématité	1	1%
temporalité	1	1%
tendresse	1	1%
terroir	1	1%
textes de sources diverses	1	1%
textes divers	1	1%
tirer (la langue)	1	1%
tolérance et respect	1	1%
tordue	1	1%
tourisme	1	1%
tous les jours	1	1%
tradition	1	1%
trahison	1	1%
transfert	1	1%
transmission de savoirs et d'informations	1	1%
traverser	1	1%
tribu	1	1%
trilingue	1	1%
un nouvel alphabet	1	1%
un peu de grammaire	1	1%
un plus dans le monde du travail	1	1%
union	1	1%
unique	1	1%
univers	1	1%
univers d'un groupe humain	1	1%
université	1	1%
usage	1	1%
utilisation	1	1%
utiliser	1	1%
utilité	1	1%
V.O.	1	1%
variations	1	1%
variété des activités	1	1%
variétés	1	1%
variétés linguistiques	1	1%
vaste	1	1%
véhicule de contenu	1	1%
verbal	1	1%
vie quotidienne	1	1%
vision du monde	1	1%
visqueux	1	1%
vivante/morte	1	1%
vivre autre chose à travers elle	1	1%
voir	1	1%
vulgaire	1	1%
vulgarité	1	1%
ZPD	1	1%
Zunge	1	1%

### 3. Enquête sur *la Langue* – regroupement par lemmes

Souvent, dans l'analyse des données d'associations lexicales, on procède à un regroupement des données, ce qui a été tenté pour cette première enquête. Les termes comme "écrire", "écriture", "écrit" ont donc été regroupés afin de ne pas comparer uniquement les productions brutes mais de commencer une forme de regroupement sémantique et d'analyser les fréquences de *lemmes* (racines lexicales) plutôt que de mots isolés.

Rg	Concept	Occ.	%
1	communication/ communiquer	128	80%
2	culture / culturel	61	38%
3	parler/parlé/parole	60	38%
4	apprendre/apprentissage	47	29%
5	écrire/écriture/écrit	44	28%
6	voyage/voyager	44	28%
7	grammaire	41	26%
8	vocabulaire	41	26%
9	échange/échanger	36	23%
10	lecture/lire	36	23%
11	compréhension/ comprendre	32	20%
12	littéraire/littérature	31	19%
13	maternelle	30	19%
14	mot	25	16%
15	expression/exprimer/ s'exprimer	24	15%
16	étrangère	21	13%
17	interaction/interagir	21	13%
18	ouverture	20	13%
19	identité	18	11%
20	plaisir	18	11%
21	poésie	18	11%
22	son/sonorité	18	11%

Ce qui est particulièrement intéressant avec ces regroupements est qu'ils permettent de mieux cerner les domaines évoqués dans les productions des participants. Ainsi, alors que seuls 5 termes isolés ont été produits par 20% des participants ou plus, on constate que **11 lemmes** ont été cités par cette proportion des répondants, ce qui permet d'esquisser des domaines liés à la langue de façon beaucoup plus efficace.

On voit, comme mentionné précédemment, que l'idée de l'acte de communication est très nettement en tête des idées proposées; sur 160 participants on voit en effet que ce concept apparaît 128 fois!

Le reste du classement par catégories lexicales montre une certaine constance dans la popularité des notions évoquées, puisque les concepts de "parler", de "culture", "d'apprentissage" ou de

"voyage" se retrouvent à nouveau dans la tête du classement. Les deuxième et troisième positions restent d'ailleurs inchangées.

Les trois domaines linguistiques (grammaire, vocabulaire, littérature) cités de façon isolée dans le premier classement cèdent cependant ensuite leur place à l'idée plus vaste de *l'apprentissage*, ce qui montre bien que pour près de 30% des participants, l'apprentissage de la langue occupe une place importante dans l'objet linguistique lui-même.

Egalement, à l'inverse de la 12<sup>e</sup> place qu'elle occupe dans le classement des termes seuls, la langue *écrite* atteint le 5<sup>e</sup> rang si on l'associe à *l'écriture* et *l'écrit*, puisque 28% des participants citent l'un de ces termes (ou plus), c'est-à-dire autant que ceux qui évoquent les mots "voyager" et "voyage". Le caractère écrit et permanent d'une langue reprend donc "ses droits" dans la liste des idées évoquées, mais reste relativement loin derrière l'aspect oral, cité par près de 10% de participants en plus.

## 4. Enquête sur *la Langue*: description des champs lexicaux à l'attention du groupe de travail

Mot par mot, lisez la description, regardez les exemples ou posez-vous les questions types propres à chacune des catégories ci-dessous pour définir si l'item devrait faire partie de cette catégorie.

Nota bene :

- Un mot peut tout à fait appartenir à **plusieurs catégories**.
- Pour les mots qui n'appartiendraient à **aucune catégorie**, ne cochez rien.
- Pour les mots qui vous poseraient un doute suite à un problème de **polysémie**, indiquez les deux catégories concernées et/ou marquez le mot de façon à ce que nous puissions en discuter.
- Marquez les mots qui posent problème pour que nous en discutons.

### Catégories

#### 1) Les mots propres au vocabulaire de l'enseignement scolaire des langues

Pour appartenir à cette catégorie, les termes doivent faire une référence claire à **l'enseignement « sur le terrain »**. les termes peuvent ainsi...

- Faire partie du champ lexical de l'apprentissage scolaire général (p.ex. « cours », « manuel », « épreuve », « prof », « évaluation »,...) **ou**
- Faire partie des termes fréquemment utilisés sur dans les manuels et documents (p.ex. « grammaire », « vocabulaire », « lire », « écrire », « conjugaison »,...)

Question de sélection : « *Est-ce qu'un enseignant de langue étrangère utilise ce terme tous les jours, dans son travail ?* ».

#### 2) Les mots tirés d'un champ lexical linguistique

Pour appartenir à cette catégorie, les termes doivent être **issus du vocabulaire scientifique** de la linguistique. Ils doivent donc désigner, de façon précise, un concept linguistique, **et** faire partie du vocabulaire « **savant** »

Exemples : « syntaxe », « sociolinguistique », « phonème », « lexicologie », ...

Question de sélection : « *Est-ce que de prime abord, on parlerait de ce terme dans un cours de linguistique ?* »

#### 3) Les mots liés au plurilinguisme/multilinguisme

Pour appartenir à cette catégorie, les termes doivent clairement impliquer la **co-existence de plusieurs langues** (dans un groupe d'individus ou chez un individu seul).

Exemples : « différentes langues », « LES langues », « plurilinguisme », L1/L2, ...

Question de sélection : « *Est-ce que ce terme implique forcément l'existence de plusieurs langues ?* »

#### 4) Les mots définissant la langue comme un système normatif

Appartiendront à cette catégorie les termes qui définissent la langue par son **aspect formel**, voire « figé », impliquant une **structure** plus ou moins rigide à la base de toute langue.



Exemples : « structure », « règle », « grammaire », « norme », « faute »

Question de sélection : « *Est-ce que ce mot est typiquement associé à une dimension normative ?* »

**5) Les mots définissant la langue comme un outil utilisé/utilisable dans des contextes divers**

Pour appartenir à cette catégorie, les termes devront impliquer que la langue est un produit « possédé » par le locuteur, qui l'utilise à d'autres fins. On considérera donc les termes qui...

- Affirmer que la langue n'est **pas une fin en soi** (p.ex « outil », « moyen », « atout », « un plus », « avantage », ...) **ou**
- Font état des différents **contextes** dans lesquels le locuteur utilise la langue (p.ex. « business », « travail », « voyages », « profession », « humour », « blague », « théâtre », « exposés », ...)

Question de sélection : « *Ici, la langue est-elle un objet en soi ou sert-elle une cause ?* » « *La langue me sert pour....* »

**6) Les mots définissant la langue comme un objet qui s'apprend/s'acquiert**

Dans cette catégorie, on placera tous les termes qui dénotent qu'une langue n'est **pas un système parfait inné** dans la tête d'un locuteur, mais que qu'elle **s'acquiert (ou s'apprend)**. On y mettra aussi les termes symbolisant **l'effort nécessaire** pour les étapes de cet apprentissage

Exemples : « apprentissage », « niveau », « défi », « gymnastique cérébrale », « facile », « faute », ...

Question de sélection : « *Est-ce que je pourrais relier ce terme à quelque chose d'inné, par exemple « voir, respirer » ?* » - *Si oui, ça n'a rien à faire ici...*

**7) Les mots définissant la langue comme un vecteur relationnel**

Pour appartenir à cette catégorie, les termes devront clairement impliquer la présence de **plus d'une personne** et le fait que la langue est principalement un objet (parmi d'autres) de contact et d'interaction avec l'autre.

Exemples : « autre », « interagir », « dialoguer », « échanger », « groupe », « ami », « malentendu »

Question de sélection : « *Est-ce que ce terme peut s'appliquer à une seule personne ?* » - *Si oui, ça n'a rien à faire ici...*

**8) Les mots définissant les différents modes de la langue : oral**

Les termes de cette catégorie devront représenter **l'oralité** dans la langue et clairement avoir une **composante « sonore »**.

Exemples : « sons », « intonation », « phonème », « musicalité »,...

Question de sélection : « *Est-ce que si je devais exemplifier ce terme, ce serait plus facile avec du son ?* »

**9) Les mots définissant les différents modes de la langue : écrit**

Les termes de cette catégorie devront représenter **l'écrit** dans la langue et avoir une **composante « graphique »** ou « permanente »

Exemples : « livre », « orthographe », « écriture », « littérature »,...

Question de sélection : « *Est-ce que ce terme implique une forme écrite de la langue, laissant une trace ?* »

### **10) Les mots définissant la langue comme reflet d'une identité sociale**

Pour appartenir à cette catégorie, il faudra que les termes choisis montrent un lien entre la langue et la groupe social ou la nation dans laquelle elle se parle. La langue pourra être comprise comme porteuse (forte) de caractéristiques de ce groupe social, ou être fortement liée à une culture ou une société qu'elle peut même (contribuer à) définir.

Exemples : « pays », « culturel », « héritage », « groupe »,

Question de sélection : « *Est-ce que ce terme engage l'identité d'une nation, d'un groupe social ?* »

### **11) Les mots définissant la langue comme porteuse d'une identité individuelle**

Pour appartenir à cette catégorie, il faudra que les termes choisis caractérisent l'expression de pensées ou d'identités individuelles, et ce sans nécessairement impliquer la présence d'autrui.

Exemples : « idée », « s'exprimer », « penser », « soi »,

Question de sélection : « *Est-ce que ce mot concerne l'identité ou la position d'une personne ?* »

### **12) Les mots caractérisant la langue comme partie de l'anatomie**

Pour appartenir à cette catégorie, le terme de « la langue » doit être clairement compris dans son sens anatomique, et non langagier.

Exemples : « bouche », « papille », « embrasser », « bave », ...

Question de sélection : « *Est-ce que ce qu'en relation avec ce mot, « la langue » est plutôt la partie du corps ?* »

## 5. Enquête sur *la Langue*: contenu des champs lexicaux

---

**Enseignement scolaire des langues:** (ne pas) comprendre; (pas) doué; accent; accents; adjectif; adjectifs; adverbe; adverbes; affirmation; aider; allemand; alphabet; analyse grammaticale; analyser; anglais; apprendre; apprentissage; apprentissage(s); apprentissages; apprise; apprise à l'école, à l'uni, dans un pays; aptitudes; aspect ludique; autres disciplines; base; champ lexical; compétence; compétences; complément; compliqué; compréhension; comprendre; conjugaison; connaissances générales; connaître; construire; cours; décrire; devoirs; dialogue; dictée; dictionnaire; didactique; difficile; difficulté; difficultés; diplôme; discipline; discipline scolaire; discours direct/indirect; double sens; drill; dyslexique; échec; école; écoute; écouter; écrire; écrit; écrit vs parlé; écrite; écriture; élève; élèves; enseignant; enseignement; enseigner; entraînement; envie d'enseigner; équivalence; erreurs; espagnol; essayer; étude; études; étudier; examen; examens; exercer; exercices; exercices oraux et écrits; explication; expliquer; exposés; expressions; facile; facilité; faciliter les apprentissages; faute; fautes; faux amis; fiches; fonctionnement; formation; formatrice; français; genre et nombre; grammaire; idées, contenu; images; immersion; important; italien; jeu; jeux; juste; langage; lecture; lectures; lettres; lexique; liaison; lire; lire et restituer; liste; littérature; livre; livres; logique; maîtriser; manuel; matière; matière scolaire; matu bilingue; mémoire; mémoriser; métaphore; méthode; méthodes; mot; mots; niveau; noms; norme; notes; nuances; objectifs; objet d'étude; obligation; oral; oral/écrit; orthographe; oubli; oubli du vocabulaire; oublier; paraphraser; parler; particularités; patience; phrase; phrases; pratique; pratiquer; précision; prépositions; prononcer; prononciation; question; questionner; rédaction; rédiger; réflexion; règle; règles; règles de grammaire; répéter; répétition; réponse; ressemblances; rigueur; savoir; sens; s'exprimer; similitude; similitudes; son; stratégies; structure; structure de la phrase; sujet; syllabe; syntaxe; temps; texte; textes; Travail; travailler; un nouvel alphabet; un peu de grammaire; université; utile; utiliser; variété des activités; verbe; verbes; vocabulaire

**Linguistique scientifique:** acquérir; acquisition; adjectif; adjectifs; adverbe; adverbes; analogies entre langues; analyse grammaticale; analyser; apprentissage; articulation; articuler; attribut; attrition; bilingue; bilinguisme; champ lexical; cible; code; code-mixing; codes; code-switching; cognition; collocations; combinatoire; compétence; concepts; contraintes; dialectale; dialecte; dialectes; discours; diversification; diversité; emprunt; étude; étymologie; évolution; évolution biologique; faculté; générer; genre et nombre; grammaire; idiomes; immersion; interlangue; jargon; L1 / L2; langage; lexique; linguistique; maternelle; métaphore; morphème; morphologie; morphosyntaxe; mot; mots; noms; non verbal; non-verbal; non-verbale; onomatopée; organisation; parole; performance; perméabilité; pertinence; phonème; phonétique; phonologie; phrase; phrases; plurilingue; plurilinguisme; point de vue; pragmatique; prépositions; prononciation; prosodie; psychologie; question; registres de langage; régularité; Saussure; science; seconde; sémantique; sémiotique; sens; signe; signifiant; signifié; société; son; sonorité; sons; sons propres; stéréotypes; structure; sujet; syllabe; syntaxe; système; système + systématisme; temporalité; transfert; variations; variétés; variétés linguistiques; verbe; verbes; Zone Proximale de Développement;

**Plurilinguisme:** accent; accents; allemand; allemande; analogies entre langues; anglais; arabe; autres langues que la langue 1; Babel; bain linguistique; bilingue; bilinguisme; code-mixing; code-switching; comparaisons entre langues; comparer; confusion; connaissances multiculturelles; conscience; dialectale; dialecte; dialectes; différence; différentes langues; différentes langues dans un même pays; diversification; diversité; emprunt; espagnol; étrangère; étrangères; Europe; exotique; exotisme; familière; faux amis; flexibilité; français; française; idiomes; immersion; indo-européen; interlangue; international; italien; italienne; jeunes de la LE; L1 / L2; LES langues; maternelle; matu bilingue; monde; multilingue; multilinguisme; nombreuses; officielle; ouvert à d'autres langues; particularités; patois; perméabilité; plaisir de parler dans la langue de l'autre; pluri; plurilingue; plurilinguisme; plusieurs; plusieurs / unique; polyglotte; racine des langues; régions; ressemblances; se décentrer; seconde; séjour linguistique; séjours linguistiques; similitude; similitudes; spécificités; Stage linguistique; supériorité; traduction; traduire; trilingue; un nouvel alphabet; V.O.; variations; variétés; variétés linguistiques;

**Structure et norme linguistique:** beauté des mots justes; châtiée; clarté; cohérence; conjugaison; contraintes; dictée; dictionnaire; erreurs; exactitude; faute; fautes; fonctionnement; grammaire; importance de l'accent; juste; logique; loi; niveau; normalité; norme; normes; officielle; organisation; précision; précision relative et nécessaire; règle; règles; règles de grammaire; régularité; rigidité; rigueur; structure; structure de la phrase; systématisation des structures; système; système + systématisme;

**Outil et contextes:** accès à l'information; agir; agresser; agression; aider; aimer; amour; amuser; argot; arme; atout; avenir; blagues; business; Chance; chant; chanter; comédie; contexte; contextes; débats; déclaration d'amour; déplacements; deviner; devinette; discours; dispute; divertissement; effets; énigme; exposés; expression; expressions idiomatiques; films; Football; gronder; grossier; humour; indépendance; influencer; injure; insulter; interaction; interagir; interdiction; internet; invectiver; jeu; jeu de mots; jeu/jouer; jeux; jeux de mots; jeux de mots / humour; jouer; journal ; journalisme; journalistique; journaux; justifier; la survie en dépend; lecture; lectures; littéraire; littérature; littérature - livres; livre; livres; loi; loisirs; louange; magazines; manipulation; manipuler; médiation; message; messages; métier; modernité; monde; mots croisés; moyen; moyen (pas une fin en soi); multimédia; nécessaire; négociation; ordinateur; outil; outil de communication; poésie; politique; pouvoir; pratique; presse; prière; professionnel; querelles; raconter; radio; rapport; rédaction; rédiger; rigoler; rire; s'amuser; séjour; séjour à l'étranger; séjour linguistique; séjours; séjours linguistiques; sensualité; spécifique; théâtre; tourisme; tous les jours; traduction; traduire; Travail; travailler; TV; un plus dans le monde du travail; union; usage; utile; utilisation; utiliser; utilité; vacances; véhicule de contenu; vie quotidienne; voyage; voyager; voyages; vulgaire; vulgarité;

**Objet d'apprentissage:** (dés)intérêt; acquérir; acquis culturel; acquisition; adoption; aisance; apprendre; apprentissage; apprentissage(s); apprentissages; apprise; apprise à l'école, à l'uni, dans un pays; aptitudes; ardue; assiduité; astreignant; autodidacte; base; bébé qui prononce ses premiers mots; challenge/défi; compétence; compétences; complexe; ; complexité; ; compliqué; compliquée; comprendre une langue étrangère est plus facile que de la parler; confusion; connaissance; construire; contraintes; courage; couramment; cours; curiosité; découragement; découverte; découvrir; difficile; difficulté; difficultés; discipline; discipline scolaire; drill; drill, pratique; échec; école; éducation; effort; élève; élèves; enfance; enseignant; enseignement; enseigner; enthousiasme; entraînement; envie d'apprendre à parler; essayer; étude; études; études; étudier; examen; examens; exercer; exercices; exercices oraux et écrits; expérimentation; expérimenter; expert; facile; facilité; faciliter les apprentissages; faute; fautes; fiches; fonctionnement; formation; frustration; gymnastique cérébrale; gymnastique de l'esprit; intéressant; IUFÉ; laborieux; le plus tôt c'est le mieux; maîtrise; maîtriser; matière; matière scolaire; mémoriser; méthode; méthodes; motivation; niveau; nouveauté; objectifs; objet d'étude; oser; oubli; oubli du vocabulaire; oublier; patience; perdu; performance; perte; perte des acquis avec l'âge; pratique; pratiquer; prise de risques; progrès; réajustement; remise à niveau; savoir; s'en sortir; simple; stratégies; travailler; un nouvel alphabet; un peu de grammaire; université; Zone Proximale de Développement;

**Relationnel:** (inter)compréhension; (ne pas) comprendre; accès à l'autre; affectif; agresser; agression; aider; aimer; altérité; amadouer; ami; amis; amitié; amitiés; amour; amuser; association; atout; attirance; autrui; barrage; barrière, frontière; base; bavarder; communauté; communication; communication (prioritaire); communiquer; communiquer avec autrui; compréhension; comprendre; comprendre les autres; comprendre les gens; confort; connection sociale; contact; contacts; conversation; correspondre; courrier; crée des liens; créer des liens; déclaration d'amour; demander; désir; dialogue; discussion; discuter; dispute; domination; échange; échanger; échanges; écoute; écouter; émotions; empathie; entente; famille; fédératrice; gens; gronder; groupe; groupes; groupes d'individus; humain; incompréhension; inégalités; infériorité; influencer; injure; insulter; interaction; interagir; interculturalité; jeux de mots / humour; l'autre; liaison; lien; lien entre gens d'une même culture; liens; malentendus; masque; message; messages; nouvelles amitié; obstacle à la communication; ouverture; ouverture au monde; ouverture sur les autres; ouverture vers autrui; ouverture vers l'autre; parler; parler avec quelqu'un; partage; partager; partenaire; passerelle; personnes; plaisir de parler dans la langue de l'autre; plaisir de partager; plate-forme de départ vers l'autre; querelles; questionner; rapport; rapports à autrui; rejet; rencontre; rencontrer; rencontres; respect; rupture; se faire comprendre; se retrouver; se singulariser; sensualité; séparation; sociabilisation; socialisation; tendresse; tolérance et respect; trahison; transmettre; transmission; transmission de savoirs et d'informations; union;

**Oralité:** (dés)agréable à entendre; accent; accents; aisance; argot; articulation; articuler; audio-livres; bain linguistique; bavarder; berceuse; chanson; chansons; chant; chantante; chanter; cohérence; comédie; communiquer; compréhension orale; compréhension orale, écrite; conversation; couramment; crier; débats; délier; dialectale; dialogue; dictée; diction; dire; discours; discussion; discuter; écoute; écouter; écrit vs parlé; entendre; envie d'apprendre à parler; exercices oraux et écrits; exposés; expression; expression de sentiments; expression de soi; expression d'idées; expression orale; exprimer; films; fluide; gutturale; importance de l'accent; interprétation; interpréter; intonation; langue que l'on parle; liaison; lied; mélodie; mélodieuse; mélodieux; monologue; musicalité; musique; musique de la langue; ne rien dire; onomatopée; oral; oral/écrit; parlé; parlée; parlée spontanée; parler; parler à un groupe; parler avec quelqu'un; parole; parole / parler; phonème; phonétique; phonologie; poésie; poétique; prononcer; prononciation; prononciation inutile; prosodie; qui chante; raconter; radio; répéter; répétition; rythme; s'exclamer; son; sonorité; sonorités; sons; sons propres; spécificités discursives; sprechen; syllabe; théâtre; ton; verbal; verbale; voix;

**Écrit:** alphabet; audio-livres; chatter; citations; cohérence; communiquer; compositions; compréhension écrite; compréhension orale, écrite; correspondre; courrier; dictée; dictionnaire; dyslexique; écrire; écrit; écrit vs parlé; écrite; écrits; écriture; écrivains; exercices oraux et écrits; expression; expression de sentiments; expression de soi; expression d'idées; expression écrite; exprimer; graphique; journal ; journaux; langue écrite plus réfléchie; lecture; lectures; lettres; lire; lire et restituer; liste; littéraire; littérature; littérature des livres; livre; livres; magazines; mots croisés; onomatopée; oral/écrit; orthographe; partition; poésie; raconter; rédaction; rédiger; roman; romans; spécificités discursives; syllabe; texte; textes; textes de sources diverses; textes divers; traduction; traduire; un nouvel alphabet;

**Objet socioculturel:** (inter)compréhension; accent; accents; acquis culturel; allemand; allemande; altérité; ancienne; anglais; appartenance; arabe; argot; art; arts; Babel; changeante; civilisation; communauté; compétences socioculturelles; connaissances multiculturelles; connection sociale; coutumes; culture; culture différente; culture propre; culturelle; cultures; dénaturation; dialectale; dialecte; dialectes; différentes cultures; différentes langues dans un même pays; différents horizons; diffusion; disparition; espagnol; étranger; Europe; évolution; fédératrice; français; française; géographie; groupe; groupes; groupes d'individus; Heimat; héritage; héritage culturel; histoire; humanité; humour propre à chaque pays; idées reçues; identité; idiomes; inégalités; interculturalité; international; Italie; italien; italienne; jargon; lien entre gens d'une même culture; liens; mentalité; monde nouveau; morte; nationalité; nations; officielle; origine; ouverture au monde; parents; patois; pays; perspectives sur le monde; politique; pratiques; provenance; proverbes; publique; racine des langues; racines; reflet de la culture; région; régions; représentation culturelle des habitants; séjour à l'étranger; sociabilisation; socialisation; société; spécifique (lieu où elle est parlée); stéréotypes; supériorité; terroir; tradition; tribu; univers; univers d'un groupe humain; vision du monde; vivante; vivante/morte;

**Identité individuelle:** (dés)intérêt; accent ; affectif; aimer; anxiété; aptitudes; confiance; connaissance; connaître ses limites; conscience; créativité; culture propre; de bois; de vipère; découverte de soi; dépassement de soi; don; dyslexique; émotions; empathie; énergie; enrichissement; enthousiasme; envie d'apprendre à parler; esprit; être perdu; expression de sentiments; expression de soi; expression d'idées; expression/s'exprimer; expressions affectives; familiarité; familière; gêne; handicap; humain; idées; identité; imaginaire; indépendance; intérêt; intérêts; intérieure; interprétation; intuition; joie; libération; liberté; masque; mémoire; mental; mentalité; mienne; mise en confiance; monologue; motivation; natal; nostalgie; origine; oser; ouvert à d'autres langues; ouverture au monde; ouverture d'esprit; ouverture sur les autres; ouverture vers autrui; ouverture vers l'autre; ouvrir son horizon; passion; pensée; pensée articulée; personnalité; peurs; plaisir; plaisirs de la découverte; point de vue; prendre de la distance; prendre du recul; privée; psychologie; qu'on aime; réflexion; remise à niveau; repère; sagesse; satisfaction; savoir; savoir-être; se décentrer; se démarquer; se faire comprendre; se retrouver; se singulariser; se surprendre; sensibilité; s'enthousiasmer; sentiment; sentiments; sentir; sérieux; s'exclamer; s'expliquer; s'exprimer; s'identifier; s'intéresser; s'orienter; spontanéité; subjectivité + objectivité; supériorité; tendresse; tolérance et respect; vie; vie quotidienne; vision du monde;

**Bouche:** bouche; cerveau; chien; corps; dents; désir; geste; gestuelle; glace; gorge; goût; lécher; organe; organe sensible; partie mobile; saveurs; tendresse; tirer (la langue); visqueux; Zunge;

## 6. Enquête sur *les langues* – Axe 1: totalité des concepts évoqués classés par langues

**Allemand:** difficile; belle; école; dure; berlin; logique; goethe; rigueur; Allemagne; littérature; précise; riche; structurée; travail; utile; complexe; culture; difficulté; musique; allemand; cas; claire; danke; déclinaisons; douce; économie; élégance; élégante; enseignement; guten tag; literatur; obligatoire; petit prince; schule; voyage; aber; accusatif; amie; apprentissage; apprentissage de mon enfance; arbeit; armbanduhr; aufwiedersehen; auto; bier; carrée; cas (nominatif, etc); ch; chez moi; clarté; cologne; compliquée; compositeurs; connue; construction; constructive; crainte; curry wurst; cycle; datif; deutsch; diverse; dure à l'oreille; dureté; dürrmatt; échange; efficacité; eltern; enfance; épreuves; europe; exigeante; famille; faust; feeling négatif; ferien; fermée; feuer; fix und fertig; franche; froid; froide; froideur; génitif; gluck; glücklich; grammaire; grammaticale; grammatik; grand maman; guten morgen; harmonieuse; hermann hesse; hermétique; herz; histoire; hitler; ich; imposée; influence du français ; intéressante; ja; je parle allemand; kafka; keine zeit mehr; kennt ; kirche; le nord; lecture; leute; liselotte; ma correspondante; maman; man ; mann ; maternelle ; mauvaise manière de l'enseigner; meine muttersprache ; mélodie triste; mélodieuse; menschen; métaphorique; méthode; mots trop longs ; musicalité; musique classique; nationale; nature; nazisme; nein; neutre; nur ; opéra; organisée; orthographe facile; particules; pas envie; pas sexy; peu musicale; philologie; plaisir; plaisir de l'allemand comme un jeu de lego à reconstituer; "plus ""hâchée"""; poétique; polie; pratique; précision; première; profonde; puissante; puzzle; recherche; règle; regrets; reminiscence; richesse; rigide; rigidité; rigoureuse; ronde; rude; rythme; rythmée; schmetterling; schnitzel; schreiben; sensibilité; sonorités; spass; structure; sturm und drang; suisse allemand; technique; tonalité forte; unsichtbar; vienne; voitures; was ist das; wesentlich; wie bitte?; wiederholen; wim wenders; wirtschaft; woher; wurst; zu hause;

**Anglais:** internationale; shakespeare; belle; utile; culture; voyage; easy; facile; hello; littérature; universelle; beauté; communication; globale; goodbye; indispensable; london; londres; love; plaisir; pratique; accent; accessible; amour; angleterre; british; chantante; clear; etats-unis; heart; ludique; moderne; musique; prononciation; riche; travail; vacances; accent pointu; agréable; american; anglais; arrival; audiobooks; australie; beauty; big; big ben; boring; branchée; breakfast; brilliant; business; but; capitale; captivante; chansons; chewing gum; chicago; close to french; coming; commune; communiquer; connaissance; décontraction; deep; different interpretations; difficult spelling; diverse; diversity; douce; dynamique; échanges; enfance; english; enseigner; essentielle; familière; famille ; films ; flabbergasted; fondamentale; fox; friend; friends; friendship; fun; gardens; géniale; globalisation; grammar; great britain; hate; henry james; high school; home; however; i; i like it; if only; illogique; interculturelle; intéressante; invisible; irrégulière; james bond; jardins anglais; je parle anglais; jeffrey eugenides; joyeuse; know ; la reine; learn; lingua franca; literature; logique; macbeth; malmenée; many accents; mélodieuse; men; mom; mondiale; monopole; motivante; movies; mum; musicale; musicalité de la langue; musicality ; my husband (he's british); my kids (who speak english with each other); native; nécessaire; nécessaire mais ...je n'aime pas; nice and easy; nice feeling; no; on y accorde trop d'importance; only ; oscar wild; ouverture; passe-partout; passion; passionante; paternelle; petit prince; peu mélodieuse; pie ; please; poésie; poetry; populaire; preposterous; prononciation spéciale (oua-oua); queen; recherche; reine; remember; répandue; rich; richard coeur de lion; romanticism; ronde; rythmée; school; sciences; scottsdale; sécurité; sensuelle; shit; simple; simple past; speak; tame me; tea; team; the queen; traduction; umbrella; universalité; usa; useful; varied; variée; very british; very simple; wallpaper; we ; william boyd; working tool; world; worldwide; yes;

**Italien:** chantante; belle; vacances; soleil; rome; agréable; culture; mélodieuse; pizza; beauté; facile; italie; nourriture; amore; famille; spaghetti; voyage; art; buongiorno; chaleur; ciao; conoscere; cuisine; dante; ecco; école; latine; maternelle; musicale; musicalité; opéra; pasta; plaisir; riche;

romantisme; rythmée; séduction; sensuelle; venise; à apprendre; accentuée; accessible ; addio; allegrezza; amici; amico; amour; an vedi chi c'è; anti-italien par la platitude de l'accent; arts; baroque; "beaux hommes ; -)"; bellezza; bellissima; bello; bonne nourriture ; café; caldo; chaleureuse; chanson; chansons; chantonnant; ciao bello; cinéma; colisée; communicative; complications; compréhensible; comunque; conjugaison; conviviale; culture latine; curiosité; désinences; diana (amie); difficulté; discipolo; dolce; dolce stil nuovo; dolce vita; douceur; due; dynamique; eccolo; élégance; encore le renard...; enfance; ensoleillée; entraînant; espiègle; études; excellente nourriture; facile à apprendre; famiglia; familière; florence; fluide; fluidité; frustrante car proche; gastronomie; gestes; glaces; grands-parents; guido; il bel paese; inintéressante; insegnare; intemporelle; inutile; irritante; italien; joie; jolie; la lingua; la mia lingua; liée; lirica; littérature; ma; ma che vuole che le dica?; ma mi faccia il piacere; magnifique; magnifique pays; maison; mal lu !; manger; mangiare; mélodique ; mer; mi piace; mio segreto; moi profond; mon copain!; motivante; musées; musique; musique classique; nationale; opera; pape; parlare; passé; petit prince; petrarque; piccolo; plage; plutôt belle; poésie; poétique; principessa; proche du français; puoi ; ragazza; rapide; rapidité; renaissance; roma; ronde; ruines romaines; salvatore; scuola; séducteur; sentimenti ; sentiments; soit belle soit criarde; sole; solo ; sonore; spontanée; sympa; sympathique; tempo; tessin; travail; tre; tutti amici et bonardo; uno; uomini; venezia; vivante; voyelles

**Espagnol:** vacances; chantante; soleil; chaleur; facile; belle; utile; cervantes; don quichotte; famille; hola; mélodieuse; voyage; almodóvar; Amérique du sud; corrida; dure; Espagne; flamenco; gracias; internationale; madrid; rapide; sympa; tapas; accessible; agréable; Amérique latine; barcelone; chaud; culture; douceur; ensoleillée; italien; musicalité; paella; riche; sensuelle; sólo ; tortilla; université; vite; accent; adios; air harmonieux; América latina; Amérique; amigo; amigos; amour; amusante; âpreté; aqui; auberge espagnole; bailar; banco; beaucoup la langue entre les dents (comme zozottement); beauté; belle-famille; bof...; bruit; buenos noces; canaries; chansons; cœur; conocemos ; conquistador; conviviale; cool; cordoue; couleur; couleurs; culture latine; cuñada; dale; désagréable; désinences; difficile; dificultades; don juan; dureté; dynamique; dynamisme; el burlador de sevilla; el jardin; émotions; énergétique; enfance; entraînant; es muy sencillo; espagnol; españa; estudio; été; étendue; études; exotique; familière; fête; feu; forêt amazonienne; gastronomie; granita; hablar; historique; homme; hommes; importante; incompréhensible; incompréhension; inhabituelle; intéressante; introducción; jolie; "la ""rota"""; langues latines; las ; latine; le pays visité; le son "s"; lycée; ma femme; mamita; matador; méditerranée; mélange de culture; mélodie; mélodique; moche; mujer; musicale; nada; natale; non mélodieuse; obras de pablo neruda; ojos; origines; papa; pas d'affinité; pas difficile; passion; paysages arides; petit prince; plage; plages; plaisir; poétique; porque; prado; pratique; proche; profonde ; que; que bueno; rauque; romantique; rythme; rythmée; salamanca; sèche; sensualité; siesta; soirée; sol; sombrero; sons difficiles; sud; surprenante; sympathique; tal; tango; temperatura; tendresse; toreador; tranchant; universidad; utile à l'échelle globale; velasquez; verbes; vie; vivante; vocabulaire; voisine; voisins; zorro; Amérique latine; dur;

**Français:** littérature; maternelle; difficile; belle; riche; beauté; école; France; culture; élégante; Paris; poétique; bonjour; compliquée; élégance; Genève; grammaire; littéraire; poésie; travail; à l'aise; académie; baguette; chanson; chantante; complexe; difficulté; écrire; essentielle; familière; histoire; illogique; langue; latine; mélodieuse; mère; molière; orthographe; Suisse; accent ; accent séducteur; accents; adieu; agréable; aimer; amitié; amour; anonyme; apprivoise; argumentation; arrogance; au quotidien; authenticité; banalité du propos; baudelaire; beaux textes; chaleureuse; château; clarté; comédie française; compréhension; connaissance; connaît ; connue; construit; coq; corneille; cuisine; décousue; dictée; dieu; dissertation; diverse; douce; douceur; échange; écrivain; ellen; émotions; enseignement; entourage; études; évidente; expression; exupéry; facile; fastidieuse; finesse; flaubert; fle; formelle; français; francophonie; gaîté; gazouillis; grenouille; harmonieuse; homme; intellectuel; intéressante; je parle français; jubilation; juxtaposition; Larousse; le petit prince /répétition; lecture pompeuse; lettres; lisse; livre vert; logique ; ma langue; ma langue de tous les jours; magique; maître; mélodie; mélodie agréable; mélodique; mise en abîme; mon secret;



musicalité; musique; nasale; natale; ne; ni; nicht zu hause!; noble; on; origine; parlée; pensée; petit prince; philosophie; plein de synonymes; pomme de terre; précieuse; précise; précision; première; prestige; proust; proximité; racine; raffinée; rapport au monde; regret de ne pas avoir pu profiter durant mes études; richesse; roman; romance; romantique; romantisme; sans réfléchir; son romantique; sophistiquée; stimulante; stressée; subtile; surprise; temps; tendresse; texte; textes; théâtre; théologie; tradition; triste; une; université; utile; variations; variée; verve; vie quotidienne; vins; vocabulaire; voisins;

**Suisse allemand:** difficile; dialecte; gruezi; incompréhensible; suisse; zürich; incompréhension; orale; compliquée; drôle; dure; röstigraben; chantante; chuchichäschtl; gutturale; maternelle; rösti; ade; berne; complexe; désagréable; dialectes; enfance; exclusion; familière; famille; fossé; heimat; hermétique; locale; moche; râpeuse; rigolote; rude; sympa; sympathique; accent incompréhensible; accueillante; adieu; adiö; affreuse; agacement; amis; amusante; arcades ville de berne; authentique; banques; basel; beat (prénom); campagnarde; chaleur; choix; chou; communautarisme; convivialité; créative; curieux; différence; différente; difficile à apprendre; difficile à prononcer; difficile à séquencer; diversité; dommage; échange; écorchant; einfach; envie d'apprendre; es guot; est; étrange; exotique; exotisme de la suisse allemande; extravagante; fasnachtschüechli; filleule à zürich; folklorique; frei; fremd; freund; freunde; frustration; fuchs; ganz äifach; grindelwald; grisons; händ nüme ziiit; ich; ich weiss; identité nationale; imperméable ; impossible; impossible à prononcer si non natif; imprévisible; individualisante; ingrate; insensée; inutile; irrégulière; je ne comprends pas grand chose; kânt ; kindheit; kuets; langue du coeur; logique; lointaine ; lustige; lv (enseignement); mini; mitenand; montagnes; morge; mündlich; nationale; nationale suisse; no way!; öppus käneleere; oral - faut transposer; originale; parlée; particularisme; partie de notre identité; pas attrayante; pas belle; pas de dynamisme; pas mélodieuse; pas très élégante; pas utile; patrie; paysan; petit prince; peu élégante; peu harmonieuse; plaisir; plutôt différente de l'allemand (hochdeutsch) ; pomme-de-terre; proche; racines; râcle; râpe; rauque; rébarbative; région; rigidité; rigolo à lire; rigueur; rugueuse; rurale; rustique; rythmée ; sache ; scandinave; schatz; schnitzel; simplicité; "son ""i"""; souvenirs; spéciale; spécifique; strassenbahn; such noch oppis ?; suisse allemande; tonalité dure; toto; toujours le petit prince; trop de différents dialectes; tschüssli; zwei mal; umläüt; une amie; une partie de ma famille zurichoise ; unsichtbar; utile; utilité; vallées alpines; variée; wo ; wotsch; würd i gärn bessr råde;

**Portugais:** brésil; chantante; fado; bacalhau; difficile; lisbonne; obrigado; portugal; vacances; femme de ménage; immigration; immigré; incompréhensible; moche; saudade; belle; chaleur; élèves; étrangère; football; mélodieuse; porto; bizarre; bom dia; chuintante; coração; curiosité; difficulté; dure; espagnol; étrange; facile; homens; lisboa; morue; musique; prononciation; raposa; soleil; sympa; tempo; voyage; "ch"; accent; accent difficile; accent incompréhensible; accents; agréable; Amérique du sud; amigo; amigos; amour; avalée; beau pays; beaucoup entendue; boa noite; brouillon; chanson; chant; chanter; chinois; chuintement; classe atelier; coeur ; coimbra; commune; comprendre à l'oral; conhece ; cours; cristina ; -); désagréable; désinences; différence avec brésilien; différente; différente du français; difficile à l'oral; difficulté mécanique; douce; écrit illisible; éloignée; émigration; enfance; Espagne (où j'ai vécu); exotisme; facile à l'écrit; famille; faz favor; feijoada; feliz Navidad; figliu; fluidité; fodes; forte; forte élision de sons; friul; galicia; gentillesse; gilberto gil; gutturale; hétérogène; inconnue; inflexions; inspire le calme; invisível; jamais étudié; je comprends l'écrit mais pas l'oral; joie de vivre; lecture lente; lointaine; luiz de camoes; maternelle; méconnue; mélancolique; mélodie harmonieuse; mer; nada; natas; néo-latine; neutre; obrigadinho; origine; ouest; pas belle; peixes; pessoa; petit prince; peu agréable; peu claire; poisson; portugais; posée; pour moi rien à voir avec l'espagnol; proche de l'espagnol ; prononciation "ch-ch"; prononciation difficile; quoi; rapide; romantique; ronaldo; salvador de bahia; sans avis; sintra; son agréable; sonore; sons; sons étranges; syllabes; terre ; traînante; transparence; travailleurs; triste; utilité limitée; Vasco de Gama; vinho verde; voisine; voisins; voix; vovo; vulgaire

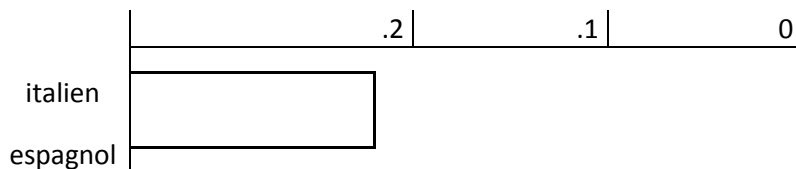
## 7. Enquête sur *les langues* – Axe 1: Méthodes de clustering hiérarchique

Le principe de *regroupement hiérarchique* ou *hierarchical clustering* permet de symboliser, d'après un tableau de matrices, une arborescence de regroupement des données . Il permet donc notamment de créer des *dendrogrammes* tels que celui présenté en page 250 (Figure 16). Dans le processus, les objets (lignes/colonnes de la matrice) montrant **le plus de similitudes** sont au fur et à mesure groupés jusqu'à obtenir un regroupement comprenant tous les objets étudiés. Dans chacun des cas, la similitude sera observée dans la matrice, et les deux objets seront regroupés afin de ne former qu'un seul nouvel élément, part d'une nouvelle matrice qui sera recomposée dans cette nouvelle configuration.

Il existe plusieurs méthodes permettant de définir quelle sera 1) le contenu de la matrice, 2) la similitude des objets et 3) la façon d'ajuster les matrices après regroupement. Pour exemple, prenons le procédé de

regroupement selon le *voisin le plus éloigné* (*complete linkage*) qui est relativement simple, et la matrice présentée à la page 249. On commence par **regrouper dans un premier temps les deux éléments les plus similaires** (ici: l'italien et l'espagnol,  $r_n=0.22$ ) sur une échelle représentant ces distances.

Indice de Ellegard entre langues	Allemand	Anglais	Italien	Espagnol	Français	Suisse- Allemand	Portugais
Allemand	1.00	0.11	0.12	0.10	0.18	0.10	0.07
Anglais	0.11	1.00	0.14	0.14	0.12	0.05	0.09
Italien	0.12	0.14	1.00	0.22	0.16	0.07	0.15
Espagnol	0.10	0.14	0.22	1.00	0.15	0.11	0.17
Français	0.18	0.12	0.16	0.15	1.00	0.07	0.11
Suisse- Allemand	0.10	0.05	0.07	0.11	0.07	1.00	0.10
Portugais	0.07	0.09	0.15	0.17	0.11	0.10	1.00

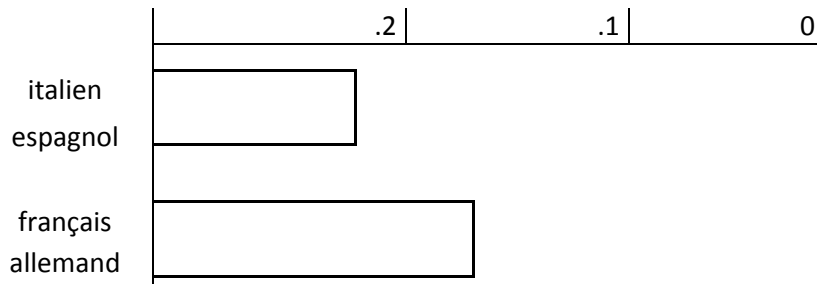


On ajuste ensuite la matrice des indices de d'Ellegard en considérant que l'italien et l'espagnol ne forment qu'une entité. Pour attribuer la valeur correspondant à l'indice entre cette paire et chacune des autres langues, on

choisit pour chaque paire l'indice **minimal** (correspondant à la plus grande dissimilarité, soit ici la valeur la plus faible) entre les deux éléments de la paire). Puis on réitère l'opération. Ici, l'indice maximal est celui

Indice de Ellegard	Allemand	Anglais	Italien + Espagnol	Français	Suisse- Allemand	Portugais
Allemand	1.00	0.11	0.10	0.18	0.10	0.07
Anglais	0.11	1.00	0.14	0.12	0.05	0.09
Italien + Espagnol	<b>0.10</b>	<b>0.14</b>	0.22	0.16	0.07	0.15
Français	<b>0.18</b>	0.12	<b>0.15</b>	1.00	0.07	0.11
Suisse- Allemand	0.10	0.05	<b>0.07</b>	0.07	1.00	0.10
Portugais	0.07	0.09	<b>0.15</b>	0.11	<b>0.10</b>	1.00

réunissant le français et l'allemand ( $r_n=0.18$ ). Un nouveau nœud est donc créé:



Et l'opération peut recommencer jusqu'à obtention du dendrogramme.

Or, cette façon de procéder (c'est-à-dire la *méthode du voisin le plus éloigné*) n'est pas indiquée dans tous les cas, et peut parfois mener à des dendrogrammes faussés. Par exemple, il suffit **qu'une seule donnée soit très proche de deux autres** (voire plus) alors que **ces deux données sont très éloignées l'une de l'autre** (comme c'est le cas dans la matrice de distance des adjectifs (voir page 314- Tableau 60) pour que le procédé en question ne fournisse pas une image représentative. De plus, les données étant calculées sur la base de distances euclidiennes dans ce cas (et non pas sur des indices d'Ellegard), on choisira plutôt une méthode qui vise justement à représenter des regroupements (*clusters*) les plus homogènes possibles. La méthode dans ce cas est la ***méthode de Ward, qui va*** précisément regrouper deux items uniquement sur ***l'augmentation de la variation qu'il provoque est minimale***. On ne regarde donc pas uniquement les distances en tant que telles entre deux items ou groupes d'items, mais on considère l'homogénéité des données comme trait principal de regroupement.

Ce ne sont ici que deux exemples – Il serait superflu de vouloir expliquer l'entier des variations possibles dans l'utilisation du regroupement hiérarchique (surtout qu'ici il sert surtout à fournir une aide visuelle à l'interprétation). Nous en retiendrons cependant que dans l'utilisation d'associations lexicale sur des stimuli comparables (tels que plusieurs langues), cet outil est particulièrement intéressant.

## 8. Enquête sur *les langues* – Axe 1: description des champs lexicaux à l'attention du groupe de travail

---

### Nota bene :

- Un mot peut tout à fait appartenir à **plusieurs catégories**.
- Pour les mots qui n'appartiendraient à **aucune catégorie**, vous pouvez indiquer "incatégorisable".
- Vous pouvez indiquer vos réponses directement dans votre feuille excel ou l'imprimer et me rendre une version papier. Sur la feuille excel, vous pouvez marquer vos réponses d'un "1" ou d'un "x".
- Plusieurs **familles de mots ont déjà été regroupées**: Les noms de villes, pays, monuments, aliments, auteurs etc.. ont été marqués (8 colonnes de couleur au début). Vous n'avez pas forcément besoin de considérer celles-ci comme des catégories, mais pouvez vous en servir pour **trier** les concepts dans un premier temps et attribuer des catégories "en bloc". Si vous constatez quelque chose qui vous semble incohérent par rapport à ce premier tri, merci de le signaler.
- La première colonne de gauche vous indique la/les **langue/s** pour laquelle/lesquelles chaque concept a été évoqué: **français** (FR), **anglais** (EN), **allemand** (DE), **italien** (IT), **espagnol** (ES), **portugais** (PT) ou **suisse allemand** (CH).
- Pour les mots qui vous poseraient un doute suite à un problème de **polysémie**, indiquez les deux catégories concernées et/ou marquez le mot de façon à ce que nous puissions en discuter.
- Marquez les **mots qui posent problème** pour que nous en discutons.

### Catégories:

#### 1) Les mots servant à qualifier une langue

Ce champ lexical regroupe tous les concepts (beaucoup d'adjectifs, notamment, et de substantifs) par lesquels les participants donnent une caractéristique à la langue en question.

Exemples : « belle », « complexité », « exotisme », « mots trop longs », ...

Question de sélection : « *Est-ce que par ce mot je peux déceler l'avis de la personne sur cette langue ?* »

#### 2) Les mots définissant des caractéristiques linguistiques de la langue

Ce champ lexical regroupe tous les concepts concernant la structure même de la langue, ses caractéristiques "**intrinsèques**", ne dépendant **pas** de son **utilisation** dans une communauté mais plutôt de sa construction propre.

Exemples : « grammaire », « logique », « inflexions », « forte élision de sons », ...

Question de sélection : « *Est-ce que ce terme fait référence à la langue en tant que telle plutôt qu'à son usage?* »

**3) Les mots propres au vocabulaire de l'enseignement scolaire des langues**

Pour appartenir à cette catégorie, les termes doivent faire une référence claire à **l'enseignement dans le cadre scolaire** et non pas à l'utilisation de la langue de "tous les jours". Les

Exemples : « études », « conjugaison », « examen », « vocabulaire », ...

Question de sélection : *« Est-ce qu'un enseignant de langue étrangère utilise ce terme fréquemment, dans son travail ? »*.

**4) Les mots définissant le contexte d'utilisation de la langue**

Appartiendront à cette catégorie les termes qui placent la langue dans son **emploi** dans un ou plusieurs contextes. Y seront donc placés tous les mots qui renvoient non pas à la langue en tant que telle mais à son utilisation.

Exemples : « Angleterre », « pratique », « films », « voyage », « travail »...

Question de sélection : *« Est-ce que ce concept définit un contexte d'utilisation de la langue ? »*

**5) Les mots renvoyant à un contexte socio-culturel (plus que linguistique)**

Pour appartenir à cette catégorie, les concepts ne devront pas désigner la langue en tant que telle mais plutôt référer à un contexte "réel" (géographique, social).

Exemples : « Angleterre », « football », « corrida », « bière », « Paris »...

Question de sélection : *« Ce concept n'est-il pas directement lié à une langue mais plutôt à un environnement culturel précis ? »*

N.B. Une liaison forte entre les catégories 4 et 5 est tout à fait possible. La rencontre du groupe de travail permettra d'en discuter.

**6) Les mots définissant les différents modes de la langue : oral**

Les termes de cette catégorie devront représenter **l'oralité** dans la langue et clairement avoir une **composante « sonore »**.

Exemples : « sons », « intonation », « phonème », « musicalité »,...

Question de sélection : *« Est-ce que si je devais exemplifier ce terme, ce serait plus facile avec du son ? »*

**7) Les mots définissant les différents modes de la langue : écrit**

Les termes de cette catégorie devront représenter **l'écrit** dans la langue et avoir une **composante « graphique »** ou **« permanente »**

Exemples : « livre », « orthographe », « écriture », « littérature »,...

Question de sélection : *« Est-ce que ce terme implique une forme écrite de la langue, laissant une trace ? »*

**8) Les mots définissant la langue comme un vecteur relationnel**

Pour appartenir à cette catégorie, les termes devront clairement impliquer la présence de **plus d'une personne** et le fait que la langue est principalement un objet (parmi d'autres) de contact avec l'autre.

Exemples : « amis », « maman », « famille », « échanger », Question de sélection : *« Est-ce que ce terme peut s'appliquer à une seule personne ? » - Si oui, ça n'a rien à faire ici...*

## 9. Enquête sur *les langues* – Axe 1: contenu des champs lexicaux

**Mots dans la langue:** aber; addio; ade; adieu; adiö; adios; allegrezza; almodóvar; américa latina; american; amici; amico; amigo; amigos; amore; an vedi chi c'è; aqui; arbeit; armbanduhr; arrival; audiobooks; aufwiedersehen; auto; bacalhau; baguette; bailar; banco; basel; baudelaire; beauty; bellezza; bellissima; bello; bier; big; big ben; boa noite; bom dia; boring; breakfast; brilliant; british; buenos noces; buongiorno; business; but; caldo; cervantes; chewing gum; chuchichäschtl; ciao; ciao bello; cinema; clear; close to french; coimbra; coming; comunque; conhece; conocemos; conoscere; conquistador; cool; coração; corrida; cuñada; curry wurst; dale; danke; dante; deep; deutsch; different interpretations; difficult spelling; dificultades; discipolo; diverse; diversity; dolce; dolce stil nuovo; dolce vita; don juan; don quichotte; due; durrenmatt; easy; ecco; eccolo; einfach; el burlador de sevilla; el jardin; eltern; english; es guot; es muy sencillo; españa; estudio; expéry; fado; famiglia; fasnachtschüechli; faust; faz favor; feijoada; feliz navidad; ferien; figliu; films; fix und fertig; flabbergasted; flamenco; flaubert; fodes; fox; frei; fremd; freund; freunde; friend; friends; friendship; fuchs; fun; galicia; ganz äifach; gardens; gilberto gil; globalisation; gluck; glücklich; goethe; goodbye; gracias; grammar; grammatik; granita; great britain; gruezi; guido; guten morgen; guten tag; hablar; händ nüme zii; hate; heart; heimat; hello; henry james; hermann hesse; herz; high school; hitler; hola; hombre; hombres; home; homens; however; i; i like it; ich; ich weiss; if only; il bel paese; insegnare; internationale; introducción; inutile; invisible; invisivel; ja; james bond; jeffrey eugenides; kafka; kánt; keine zeit mehr; kennt; kindheit; kirche; know; kuet; "la ""rota"""; la lingua; la mia lingua; las; learn; leute; lirica; lisboa; liselotte; literatur; literature; london; love; luiz de camoes; lustige; ma; ma che vuole che le dica?; ma mi faccia il piacere; macbeth; madrid; mamita; man; mangiare; mann; many accents; matador; meine muttersprache; men; menschen; mi piace; mini; mio segreto; mitenand; molière; mom; morge; movies; mujer; mum; mündlich; musicale; musicality; my husband (he's british); my kids (who speak english with each other); nada; natas; native; nein; nice and easy; nice feeling; nicht zu hause!; no; no way!; nur; obras de pablo neruda; obrigadinho; obrigado; ojos; only; opera; öppus käneleere; oscar wild; paella; pape; parlare; passion; pasta; peixes; pessoa; piccolo; pie; pizza; please; poetry; porque; porto; portugal; prado; preposterous; principessa; proust; puoi; que; que bueno; queen; racine; ragazza; raposa; remember; rich; roma; romanticism; ronaldo; rösti; röstigraben; sache; salamanca; salvador de bahia; salvatore; saudade; schatz; schmetterling; schnitzel; school; schreiben; schule; sciences; scottsdale; scuola; sentimenti; shakespeare; shit; siesta; simple past; sintra; sol; sole; solo; sólo; sombrero; spaghetti; spass; speak; strassenbahn; sturm und drang; such noch oppis?; tal; tame me; tango; tapas; tea; team; temperatura; tempo; toreador; tortilla; tre; triste; tschüssli; tutti amici et bonardo; twei mal; umbrella; umläüt; universidad; uno; unsichtbar; uomini; USA; useful; varied; vasco de gama; velasquez; venezia; very british; very simple; vinho verde; vovo; wallpaper; was ist das; we; wesentlich; wie bitte?; wiederholen; william boyd; wim wenders; wirtschaft; wo; woher; working tool; world; worldwide; wotsch; würd i gärn bessr räde; wurst; yes; zorro; zu hause; zürich;

**Qualificatif:** allegrezza; american; chez moi; complications; grammaticale; heimat; historique; jubilation; la mia lingua; langues latines; ma langue; meine muttersprache; moi profond; néo-latine; origine; origines; proximité; racines; scandinave; sentimenti; sentiments; une; worldwide; zu hause; accent difficile; accent incompréhensible; accent pointu; accent séducteur; agacement; arrogance; chantonnant; chuintement; connue; constructive; convivialité; écrit illisible; exclusion; fremd; gazouillis; globalisation; hate; je comprends l'écrit mais pas l'oral; je ne comprends pas grand chose; latine; lecture pompeuse; monopole; musique; nicht zu hause!; oral - faut transposer; orthographe facile; ouverture; preposterous; prestige; séducteur; sons étranges; accessible; affreuse; air harmonieux; amusante; beaucoup entendue; belle; bellezza; bellissima; bello; bizarre; bof...; boring; branchée; campagnarde; captivante; carrée; chaleureuse; chantante; chuintante; claire; clarté; communicative; complexe; compliquée; compréhensible; conviviale; cool; créative; curieuse;

décousue; désagréable; différente; différente du français; difficile; difficile à apprendre; difficile à l'oral; difficile à prononcer; difficile à séquencer; difficult spelling; difficulté; difficulté mécanique; dificultades; diverse; diversité; diversity; dolce; douce; douceur; drôle; dure; dure à l'oreille; dureté; dynamique; dynamisme; easy; écorchante; einfach; élégance; élégante; ensoleillée; entraînante; es muy sencillo; essentielle; étendue; étrange; exigeante; exotique; exotisme; exotisme de la suisse allemande; extravagante; facile; facile à apprendre; facile à l'écrit; familière; fastidieuse; feeling négatif; fermée; finesse; fluide; folklorique; fondamentale; formelle; forte; franche; froid; froide; froideur; frustrante car proche; fun; gaîté; ganz äffach; géniale; globale; gutturale; harmonieuse; hermétique; i like it; imperméable ; importante; imposée; impossible; impossible à prononcer si non natif; imprévisible; incompréhensible; inconnue; indispensable; individualisante; ingrate; inhabituelle; inintéressante; insensée; inspire le calme; intellectuelle; intemporelle; interculturelle; intéressante; internationale; inutile; irrégulière; irritante; jolie; joyeuse; liée; lirica; lisse; logique; lointaine; ludique; lustige; magique; magnifique; malmenée; mélancolique; mélodie agréable; mélodie harmonieuse; mélodie triste; mélodique; moche; moderne; mondiale; motivante; musicale; musicalité; musicalité de la langue; musicality ; nasale; nationale suisse; nécessaire; nécessaire mais ...je n'aime pas; nice and easy; nice feeling; noble; non mélodieuse; obligatoire; organisée; originale; pas attrayante; pas belle; pas d'affinité; pas de dynamisme; pas difficile; pas envie; pas sexy; pas très élégante; pas utile; passe-partout; passion; passionnante; paternelle; peu agréable; peu claire; peu élégante; peu harmonieuse; peu mélodieuse; peu musicale; plaisir; "plus ""hâchée"""; plutôt belle; plutôt différente de l'allemand (hochdeutsch) ; poétique; polie; populaire; posée; pour moi rien à voir avec l'espagnol; pratique; précieuse; précise; profonde; puissante; râcle; raffinée; râpe; râpeuse; rapide; rauque; rébarbative; répandue; rich; riche; rigide; rigidité; rigolo à lire; rigolote; rigoureuse; rude; rugueuse; rurale; rustique; rythmée; sèche; sensualité; sensuelle; simple; simplicité; son agréable; son romantique; sonore; sophistiquée; spéciale; spécifique; spontanée; stimulante; stressée; subtile; surprenante; sympa; sympathique; traînante; tranchante; triste; trop de différents dialectes; universalité; universelle; useful; utile; utile à l'échelle globale; utilité; utilité limitée; varied; variée; vivante; vulgaire; accueillante; agréable; aimer; anti-italien par la platitude de l'accent; âpreté; authenticité; authentique; beauté; beauty; brilliant; british; brouillon; caldo; capitale; chaleur; chaud; chinois; chou; clear; close to french; commune; crainte; curiosité; décontraction; deep; différence; différence avec brésilien; efficacité; éloignée; émotions; énergétique; envie d'apprendre; espiègle; étrangère; évidente; fluidité; frustration; gentillesse; glücklich; hétérogène; illogique; incompréhension; invisuel; jamais étudié; joie; joie de vivre; langue du coeur; littéraire; locale; mal lu !; maternelle; méconnue; mélodieuse; métaphorique; mi piace; mots trop longs ; mündlich; natale; nationale; native; neutre; on y accorde trop d'importance; orale; parlée; partie de notre identité; pas mélodieuse; plaisir de l'allemand comme un jeu de lego à reconstituer; précision; première; proche; proche de l'espagnol ; proche du français; prononciation difficile; que bueno; rapidité; regret de ne pas avoir pu profiter durant mes études; regrets; richesse; rigueur; sécurité; sensibilité; soit belle soit criarde; sons difficiles; spass; structurée; technique; tonalité dure; tonalité forte; transparence; very british; very simple; vite; voisine

**Caractéristiques linguistiques:** plutôt différente de l'allemand (hochdeutsch) ; pour moi rien à voir avec l'espagnol; proche; proximité; scandinave; accentuée; close to french; construction; différence avec brésilien; différente du français; difficile à prononcer; difficile à séquencer; difficult spelling; forte élision de sons; grammatik; illogique; langues latines; latine; "le son ""s"" "; lointaine; plaisir de l'allemand comme un jeu de lego à reconstituer; rythme; technique; variations; cas; cas (nominatif, etc); déclinaisons; inflexions; accusatif; conjugaison; datif; désinences; génitif; grammaire; grammar; grammaticale; irrégulière; juxtaposition; logique; néo-latine; particules; passé; plein de synonymes; proche de l'espagnol ; proche du français; simple past; structure; structurée; syllabes; umlaut; verbes; vocabulaire; voyelles; prononciation; influence du français; organisée; complexe; sons difficiles



**Enseignement scolaire:** racine; baudelaire; dürrenmatt; flaubert; goethe; kafka; molière; obras de pablo neruda; proust; shakespeare; dante; henry james; hermann hesse; jeffrey eugenides; oscar wild; petrarque; william boyd; discipolo; einfach; espagnol; ganz äifach; italien; simple; simplicité; sons difficiles; travail; very simple; arbeit; connaît ; conocemos ; conoscere; importante; kennt ; know ; larousse; lettres; literatur; literature; littérature; macbeth; pratique; rigueur; accent; accents; hablar; ich weiss; logique; mündlich; parlare; précision; speak; useful; utile; wiederholen; working tool; allemand; anglais; classe atelier; compliquée; comprendre à l'oral; connaissance; crainte; désinences; deutsch; difficile; difficile à apprendre; difficile à l'oral; difficile à prononcer; difficult spelling; difficulté; dificultad; easy; english; envie d'apprendre; exigeante; facile; facile à l'écrit; fastidieuse; français; high school; imposée; introducción; jamais étudié; juxtaposition; liselotte; mal lu !; mauvaise manière de l'enseigner; motivante; neutre; orthographe facile; plein de synonymes; prononciation; schreiben; structurée; umlaut; universidad; université; voyelles; apprentissage; conjugaison; cours; datif; déclinaisons; dissertation; école; élèves; enseignement; enseigner; épreuves; estudio; études; FLE; génitif; grammaire; grammar; grammaticale; grammatik; insegnare; learn; lecture; lv (enseignement); maître; méthode; règle; scuola; simple past; verbes; vocabulaire; à apprendre; accusatif; cas; cas (nominatif, etc); compréhension; construction; cycle; dictée; écrire; expression; facile à apprendre; lecture lente; lycée; obligatoire; orthographe; school; schule; structure; syllabes; temps; texte; textes;;

**Contexte d'utilisation:** amici; amico; amie; amigo; amigos; amis; connaissance; école; eltern; est; filleule à zürich; kindheit; mann ; mom; mon copain!; mujer; mum; my husband (he's british); my kids (who speak english with each other); papa; roman; théâtre; théologie; une amie; universelle; universidad; vovo; wirtschaft; arbeit; audiobooks; belle-famille; brésil; canaries; chant; comédie française; communication; communicative; communiquer; enfance; enseignement; enseigner; etats-unis; été; europe; famiglia; famille; femme de ménage; films ; forêt amazonienne; france; francophonie; grand maman; grands-parents; great britain; home; internationale; lettres; lingua franca; maison; maman; mamita; mer; mère; nationale; nicht zu hause!; opéra; ouest; philologie; philosophie; populaire; scandinave; school; schule; scuola; soirée; technique; une partie de ma famille zurichoise ; universalité; voisine; voisins; working tool; world; worldwide; zu hause; allemagne; argumentation; au quotidien; business; but; ma langue de tous les jours; monopole; plage; rapport au monde; recherche; sciences; sécurité; travail; vacances; vie quotidienne; voyage; américa latina; amérique; amérique du sud; amérique latine; angleterre; art; arts; australie; chanson; chansons; chanter; chez moi; dialecte; dialectes; économie; espagne; espagne (où j'ai vécu); españa; ferien; fête; globale; globalisation; italie; le nord; lecture; locale; ma correspondante; ma femme; magnifique pays; méditerranée; mondiale; movies; nationale suisse; paysan; portugal; proximité; région; répandue; souvenirs; sud; suisse; suisse allemand; suisse allemande; tessin; tradition; traduction; travailleurs; trop de différents dialectes; université; USA; utile à l'échelle globale; Vallées alpines;

**Références culturelles:** chaud; freund; freunde; friend; froid; froideur; historique; paysages arides; plage; wirtschaft; american; arrival; banques; business; campagnarde; chanson; chansons; chant; chuchichäschтли; compositeurs; cool; diversité; dolce stil nuovo; écrivain; émigration; ensoleillée; est; été; exotique; exotisme; femme de ménage; fête; fix und fertig; football; forêt amazonienne; friends; fun; gestes; globalisation; granita; grenouille; hate; high school; homme; hommes; larousse; latine; lirica; littéraire; littérature; manger; many accents; musées; musique; nationale; nationale suisse; ouest; particularisme; paysan; romantisme; scandinave; soleil; spass; sturm und drang; sud; terre ; théologie; tradition; travailleurs; umbrella; académie; allemagne; américa latina; arcades ville de berne; art; arts; australie; bacalhau; baguette; bailar; barcelone; baroque; basel; baudelaire; beau pays; berlin; berne; big ben; bonne nourriture ; brésil; café; canaries; cervantes; château; chicago; coimbra; colisée; cologne; conquistador; cordoue; corneille; corrida; culture; culture latine; curry wurst; dante; dolce vita; don juan; don quichotte; dürrenmatt; el burlador de sevilla; españa; etats-unis; europe; excellente nourriture; exupéry; fado; fasnachtschüechli; faust; feijoada; films ;

flamenco; flaubert; florence; france; francophonie; galicia; genève; gilberto gil; goethe; great britain; grindelwald; grisons; henry james; hermann hesse; histoire; hitler; identité nationale; immigration; interculturelle; italie; james bond; jardins anglais; kafka; le nord; lisboa; lisbonne; london; londres; luiz de camoes; macbeth; madrid; méditerranée; mélange de culture; molière; montagnes; morue; natas; nazisme; nourriture; obras de pablo neruda; opera; oscar wild; paella; pape; paris; partie de notre identité; pasta; petit prince; petrarque; philosophie; pizza; poisson; pomme de terre; porto; portugal; proust; queen; reine; renaissance; richard coeur de lion; roma; rome; ronaldo; rösti; röstigraben; ruines romaines; salamanca; salvador de bahia; schnitzel; shakespeare; siesta; spaghetti; suisse; suisse-allemand; suisse-allemande; tango; tapas; tea; tessin; toreador; tortilla; trop de différents dialectes; USA; Vallées alpines; vasco de gama; velasquez; venezia; venise; vienne; william boyd; wim wenders; wurst; zorro; almodóvar; amérique; amérique du sud; amérique latine; angleterre; auberge espagnole; "beaux hommes ; -)"; beaux textes; bier; breakfast; british; chaleur; chewing gum; cinema; comédie française; communautarisme; coq; cuisine; dialecte; dialectes; diversity; espagne; espagne (où j'ai vécu); exotisme de la suisse allemande; feliz navidad; folklorique; fossé; jardins; gastronomie; glaces; heimat; il bel paese; immigré; influence du français ; jeffrey eugenides; kirche; "la ""rota"""; langues latines; le pays visité; le petit prince /répétition; liselotte; literatur; literature; magnifique pays; mangiare; matador; mer; movies; musique classique; opéra; patrie; peixes; pessoa; philologie; pie ; poésie; poetry; prado; racine; racines; région; romanticism; romantique; saudade; scottsdale; sintra; sol; sole; sombrero; strassenbahn; toto; very british; vinho verde; vins; voitures; zürich

**Oral:** mündlich; "ch"; accentuée; beaucoup entendue; ch; chuchichäschkli; comédie française; compositeurs; dictée; écorchante; forte élision de sons; gestes; gilberto gil; hablar; incompréhensible; lecture lente; lecture pompeuse; lirica; mal lu !; mots trop longs ; musique classique; opera; poetry; sèche; syllabes; tempo; trop de différents dialectes; verve; voyelles; wiederholen; würd i gärn bessr råde; accent difficile; accent incompréhensible; accent séducteur; audiobooks; beaucoup la langue entre les dents (comme zozotement); chanson; chansons; chant; chantante; chanter; chantonnant; chuintante; chuintement; comprendre à l'oral; difficile à l'oral; difficile à prononcer; dure à l'oreille; expression; fluide; gazouillis; impossible à prononcer si non natif; je comprends l'écrit mais pas l'oral; many accents; mélodie; mélodie agréable; mélodie harmonieuse; mélodie triste; mélodieuse; mélodique; musicale; musicalité; musicalité de la langue; musicality ; musique; non mélodieuse; oral - faut transposer; orale; parlare; parlée; pas mélodieuse; peu mélodieuse; peu musicale; prononciation; prononciation "ch-ch"; prononciation difficile; prononciation spéciale (oua-oua); râtre; râtreuse; rapide; rauque; rugueuse; rythme; rythmée; son "i"; son agréable; son romantique; sonore; sonorités; sons; sons difficiles; sons étranges; speak; tonalité dure; tonalité forte; voix; accent; accent pointu; accents; air harmonieux; anti-italien par la platitude de l'accent; avalée; bruit; dialecte; dialectes; entraînant; fluidité; gutturale; harmonieuse; je parle allemand; je parle anglais; je parle français; le son "s"; nasale; opéra; peu harmonieuse; plus "hâchée"; poésie; poétique; rôle; rapidité; soit belle soit criarde; théâtre; traînante; tranchante;

**Écrit:** faust; umlaut; académie; accent; accents; baudelaire; cervantes; dante; dolce stil nuovo; durrenmatt; exupéry; goethe; henry james; hermann hesse; incompréhensible; jeffrey eugenides; kafka; larousse; lettres; livre vert; luiz de camoes; mal lu !; molière; mots trop longs ; obras de pablo neruda; orthographe; oscar wild; pessoa; petrarque; poetry; proust; racine; shakespeare; sturm und drang; syllabes; théâtre; traduction; william boyd; dissertation; écrivain; expression; facile à l'écrit; je comprends l'écrit mais pas l'oral; lecture; literature; littérature; rigolo à lire; roman; schreiben; texte; textes; beaux textes; dictée; écrire; écrit illisible; flaubert; lecture lente; lecture pompeuse; literatur; littéraire; orthographe facile; poésie; poétique;

**Relationnel:** aufwiedersehen; boa noite; buenos noces; connaissance; faz favor; hate; heart; herz; homme; incompréhension; mann ; menschen; mitenand; morge; mujer; ragazza; soirée; tschüssli; uomini; vovo; accent séducteur; addio; "beaux hommes ; -)"; belle-famille; bom dia; bonjour;

## Annexes

buongiorno; ciao; ciao bello; cœur; coração; cuñada; danke; différence; eltern; fête; fremd; goodbye; gracias; gruezi; guten morgen; guten tag; hello; hola; hombre; hombres; individualisante; love; mère; mom; mon copain!; mum; my husband (he's british); obrigadinho; obrigado; papa; please; proximité; romanticism; romantisme; schatz; séducteur; séduction; sensualité; sensuelle; amici; amico; amie; amigo; amigos; amis; amitié; amore; amour; communication; communicative; communiquer; conviviale; convivialité; diana (amie); échange; échanges; famille; freund; freunde; friend; friends; friendship; grand maman; grands-parents; ouverture; sentimenti ; team; voisine; voisins; accueillante; ade; adieu; adiö; adios; aimer; arrogance; chaleureuse; communautarisme; commune; compréhension; entourage; exclusion; famiglia; familière; filleule à zürich; gentillesse; leute; ma correspondante; ma femme; maman; mamita; men; my kids (who speak english with each other); rapport au monde; romance; romantique; sentiments; tendresse; une amie; une partie de ma famille zurichoise

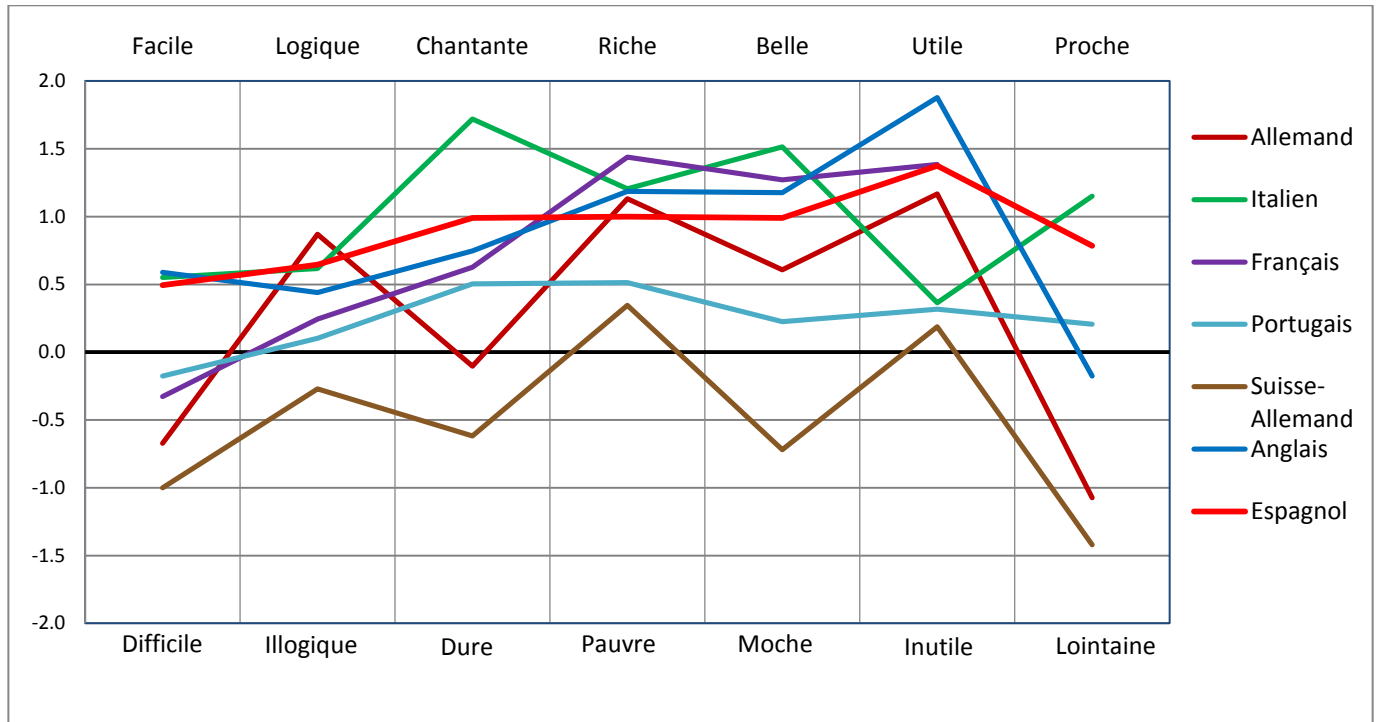
**Incatégorisable:** à l'aise; apprentissage de mon enfance; conocemos ; figliu; frei; ma che vuole che le dica?; salvatore; tutti amici et bonardo; vie; we ; wie bitte?; aber; an vedi chi c'è; aqui; armbanduhr; auto; banco; big; coming; comunque; connaît NON; conoscere NON; different interpretations; ecco; eccolo; es guot; flabbergasted; fodes; gluck; händ nùme ziiit; however; i; ich; ich weiss NON; if only; ja; kânt ; keine zeit mehr; kennt NON; know NON; kuet; la lingua; langue; las ; ma; ma mi faccia il piacere; man ; mini; mio segreto; mise en abîme; nada; nature; nein; öppus käneleere; pensée; piccolo; portugais; puzzle; remember; reminiscence; such noch oppis ?; temperatura; beat (prénom); anonyme; apprivoise; cristina ; -); due; surprise; banalité du propos; choix; conhece ; construit; dale; el jardin; feuer; friul; fuchs; guido; homens; invisible; mon secret; ne; no; no way!; nur ; only ; porque; principessa; puoi ; que; quoi; raposa; ronde; sache ; sans avis; sans réfléchir; schmetterling; shit; solo ; sólo ; tal; tame me; toujours le petit prince; tre; zwei mal; uno; unsichtbar; wallpaper; was ist das; wesentlich; wo ; woher; yes; couleur; couleurs; ellen; feu; dommage; dieu; encore le renard...; fox; ni; ojos; on; wotsch;

## 10. Enquête sur *les langues* – Axe 2: Régression entre les paires d'adjectifs

Tableau présentant pour chaque paire d'adjectifs prise en variable dépendante les estimations du modèle (R<sup>2</sup>) et les coefficients standardisés ( $\beta$ ) pour chaque autre paire d'adjectifs.

Variable Dépendante ↓	R <sup>2</sup>	Facile / Difficile	Logique / Illogique	Chantante / Dure	Riche / Pauvre	Belle / Moche	Utile / Inutile	Proche / Lointaine
Facile / Difficile - $\beta$	.422		.290	.206	-.163	.111	.116	.311
Sig.			.000	.000	.000	.027	.001	.000
Logique / Illogique- $\beta$	.299	.352		.027	.283	.069	.050	-.090
Sig.		.000		.579	.000	.213	.197	.029
Chantante / Dure- $\beta$	<b>.539</b>	.165	.018		.027	<b>.546</b>	-.069	.171
Sig.		.000	.579		.456	.000	.027	.000
Riche / Pauvre- $\beta$	.434	-.160	.228	.033		<b>.494</b>	.180	-.053
Sig.		.000	.000	.456		.000	.000	.150
Belle / Moche- $\beta$	<b>.643</b>	.069	.035	<b>.423</b>	.311		.165	.127
Sig.		.027	.213	.000	.000		.000	.000
Utile / Inutile- $\beta$	.261	.148	.053	-.111	.234	.341		-.151
Sig.		.001	.197	.027	.000	.000		.000
Proche / Lointaine- $\beta$	.355	.347	-.083	.240	-.061	.229	-.132	
Sig.		.000	.029	.000	.150	.000	.000	

## 11. Enquête sur *les langues* – Axe 2: Différentiateur sémantique: Graphique représentant toutes les langues



## 12. Enquête sur *les langues* – Axe 2: Facteurs influençant les attitudes: données servant de base aux graphiques

### 12.1.1.1 Langue d'enseignement (toutes langues confondues)

		Facile	Logique	Chantante	Riche	Belle	Utile	Proche
Ens.	$\mu$	<b>0.388</b>	<b>0.891</b>	<b>0.760</b>	<b>1.380</b>	<b>1.318</b>	<b>1.605</b>	<b>-0.155</b>
	$\sigma$	1.099	1.062	1.006	0.859	0.790	0.842	1.042
Non-Ens.	$\mu$	<b>-0.174</b>	<b>0.271</b>	<b>0.510</b>	<b>0.890</b>	<b>0.600</b>	<b>0.818</b>	<b>-0.072</b>
	$\sigma$	1.123	0.915	1.303	0.929	1.270	1.050	1.278

### 12.1.1.2 Enseignants / Non- Enseignants d'anglais

		Facile	Logique	Chantante	Riche	Belle	Utile	Proche
Ens.	$\mu$	<b>0.627</b>	<b>0.573</b>	<b>0.760</b>	<b>1.307</b>	<b>1.333</b>	<b>1.853</b>	<b>-0.067</b>
	$\sigma$	0.997	1.016	0.898	0.854	0.741	0.562	0.905
Non-Ens.	$\mu$	<b>0.500</b>	<b>0.125</b>	<b>0.719</b>	<b>0.906</b>	<b>0.813</b>	<b>1.938</b>	<b>-0.438</b>
	$\sigma$	0.950	0.942	1.114	0.928	0.998	0.246	0.948

### 12.1.1.3 Enseignants / Non-Enseignants d'allemand

		Facile	Logique	Chantante	Riche	Belle	Utile	Proche
Ens.	$\mu$	<b>-0.229</b>	<b>1.429</b>	<b>0.314</b>	<b>1.400</b>	<b>1.086</b>	<b>1.429</b>	<b>-0.857</b>
	$\sigma$	1.140	1.092	1.132	1.006	0.919	0.884	0.944
Non-Ens.	$\mu$	<b>-0.889</b>	<b>0.597</b>	<b>-0.306</b>	<b>1.000</b>	<b>0.375</b>	<b>1.042</b>	<b>-1.181</b>
	$\sigma$	0.815	1.206	0.988	1.007	1.119	0.863	0.738

### 12.1.1.4 Enseignants par année d'enseignement

		Facile	Logique	Chantante	Riche	Belle	Utile	Proche
27 ans ou +	$\mu$	<b>0.407</b>	<b>0.926</b>	<b>0.889</b>	<b>1.593</b>	<b>1.407</b>	<b>1.556</b>	<b>-0.259</b>
	$\sigma$	1.118	0.874	1.013	0.501	0.636	0.641	1.059
5 ans ou -	$\mu$	<b>0.731</b>	<b>1.115</b>	<b>0.538</b>	<b>1.462</b>	<b>1.308</b>	<b>1.846</b>	<b>-0.269</b>
	$\sigma$	1.116	1.033	0.948	0.706	0.788	0.368	0.874

### 12.1.1.5 Enseignants par nombre de contextes d'enseignement

		Facile	Logique	Chantante	Riche	Belle	Utile	Proche
HIGH	$\mu$	<b>0.600</b>	<b>0.943</b>	<b>0.971</b>	<b>1.600</b>	<b>1.514</b>	<b>1.543</b>	<b>-0.286</b>
	$\sigma$	1.117	1.027	0.857	0.651	0.562	0.817	1.017
LOW	$\mu$	<b>0.640</b>	<b>0.920</b>	<b>0.600</b>	<b>1.040</b>	<b>1.080</b>	<b>1.640</b>	<b>-0.080</b>
	$\sigma$	1.075	1.077	1.080	1.172	1.077	0.995	1.222

**12.1.1.6 Enseignants par nombre de manuels éprouvés**

		Facile	Logique	Chantante	Riche	Belle	Utile	Proche
HIGH	$\mu$	<b>0.227</b>	<b>0.750</b>	<b>0.886</b>	<b>1.477</b>	<b>1.409</b>	<b>1.500</b>	<b>-0.114</b>
	$\sigma$	1.179	1.081	0.945	0.821	0.658	0.928	0.945
LOW	$\mu$	<b>0.333</b>	<b>0.967</b>	<b>0.667</b>	<b>1.167</b>	<b>1.233</b>	<b>1.700</b>	<b>-0.233</b>
	$\sigma$	1.155	0.999	1.028	0.986	0.898	0.794	1.135

**12.1.1.7 Formation en linguistique**

		Facile	Logique	Chantante	Riche	Belle	Utile	Proche
9 ou +	$\mu$	<b>-0.010</b>	<b>0.552</b>	<b>0.567</b>	<b>1.123</b>	<b>0.778</b>	<b>1.005</b>	<b>0.072</b>
	$\sigma$	0.624	0.508	0.521	0.570	0.561	0.465	0.361
3 ou -	$\mu$	<b>-0.234</b>	<b>0.247</b>	<b>0.532</b>	<b>0.935</b>	<b>0.721</b>	<b>0.987</b>	<b>0.051</b>
	$\sigma$	0.449	0.350	0.450	0.512	0.534	0.473	0.248

**12.1.1.8 Bagage linguistique**

		Facile	Logique	Chantante	Riche	Belle	Utile	Proche
HIGH	$\mu$	<b>0.010</b>	<b>0.419</b>	<b>0.635</b>	<b>1.025</b>	<b>0.803</b>	<b>0.872</b>	<b>0.053</b>
	$\sigma$	0.536	0.541	0.499	0.553	0.493	0.511	0.319
LOW	$\mu$	<b>-0.107</b>	<b>0.347</b>	<b>0.622</b>	<b>0.867</b>	<b>0.735</b>	<b>0.908</b>	<b>0.033</b>
	$\sigma$	0.466	0.335	0.498	0.513	0.594	0.459	0.311

**12.1.1.9 Maîtrise de la langue**

Sans FR		Facile	Logique	Chantante	Riche	Belle	Utile	Proche
C2	$\mu$	<b>0.382</b>	<b>0.732</b>	<b>0.756</b>	<b>1.350</b>	<b>1.276</b>	<b>1.390</b>	<b>0.016</b>
	$\sigma$	1.113	1.079	1.081	0.914	0.899	0.989	1.079
jamais	$\mu$	<b>-0.450</b>	<b>-0.036</b>	<b>0.180</b>	<b>0.405</b>	<b>0.036</b>	<b>0.297</b>	<b>-0.216</b>
	$\sigma$	0.960	0.713	1.415	0.824	1.279	1.014	1.147

**12.1.1.10 Langue Maternelle (ou non)**

		Facile	Logique	Chantante	Riche	Belle	Utile	Proche
LM	$\mu$	<b>0.350</b>	<b>0.600</b>	<b>0.975</b>	<b>1.525</b>	<b>1.400</b>	<b>1.050</b>	<b>-0.125</b>
	$\sigma$	1.210	1.128	1.209	0.716	0.841	1.037	1.244
nonLM	$\mu$	<b>-0.061</b>	<b>0.387</b>	<b>0.512</b>	<b>0.855</b>	<b>0.581</b>	<b>0.870</b>	<b>-0.086</b>
	$\sigma$	1.115	0.942	1.312	0.929	1.266	1.090	1.234

**12.1.1.11 Mode d'acquisition/apprentissage**

		Facile	Logique	Chantante	Riche	Belle	Utile	Proche
tot. Explicite	$\mu$	<b>-0.007</b>	<b>0.671</b>	<b>0.593</b>	<b>1.200</b>	<b>0.921</b>	<b>1.193</b>	<b>-0.266</b>
	$\sigma$	1.238	1.056	1.223	0.954	1.157	1.031	1.190
tot. Implicite	$\mu$	<b>-0.189</b>	<b>0.185</b>	<b>0.504</b>	<b>0.950</b>	<b>0.626</b>	<b>0.807</b>	<b>-0.097</b>
	$\sigma$	1.148	0.945	1.356	0.935	1.378	1.108	1.330



### 13. Enquête sur *les langues* – Axe 2: Facteurs influençant les attitudes: Corrélations entre niveau de maîtrise ou mode d'acquisition/apprentissage et évaluation des différentes langues

		Facile / Difficile	Logique / Illogique	Chantante / Dure	Riche / Pauvre	Belle / Moche	Utile / Inutile	Proche / Lointaine
Niveau de maîtrise*	ρ	0.274	0.348	0.156	0.400	0.366	0.394	0.035
	sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.377
Mode d'acqu. /appr.	ρ	0.085	0.234	0.030	0.108	0.085	0.181	-0.054
	sig.	0.033	0.000	0.454	0.006	0.032	0.000	0.217

(\*calculs effectués sans les données concernant le français)

## 14. Enquête sur *les langues* – Axe 2: Facteurs influençant les attitudes: Résultats complets de la régression linéaire multiple

	Facile / Difficile			Logique / Illogique			Chantante / Dure			Riche / Pauvre			Belle / Moche			Utile / Inutile			Proche / Lointaine		
<i>F</i> 7, 120	1.807			1.358			1.410			1.647			1.232			1.744			.505		
<i>R</i>	0.309			0.271			0.276			0.296			0.259			0.304			0.169		
<i>R</i> <sup>2</sup>	0.095			0.073			0.076			0.088			0.067			0.092			0.029		
<i>Adj R</i> <sup>2</sup>	0.043			0.019			0.022			0.034			0.013			0.039			-0.028		
	$\beta$	<i>t</i>	Sig.	$\beta$	<i>t</i>	Sig.	$\beta$	<i>t</i>	Sig.	$\beta$	<i>t</i>	Sig.	$\beta$	<i>t</i>	Sig.	$\beta$	<i>t</i>	Sig.	$\beta$	<i>t</i>	Sig.
Formation en Linguistique	<b>0.21</b>	<b>2.22</b>	<b>0.03</b>	0.17	1.77	0.08	<b>0.20</b>	<b>2.10</b>	<b>0.04</b>	-0.08	-0.88	0.38	0.06	0.63	0.53	-0.02	-0.25	0.80	0.10	1.02	0.31
Expérience (Années)*	-0.10	-0.93	0.35	-0.19	-1.78	0.08	0.08	0.79	0.43	-0.07	-0.69	0.49	0.04	0.34	0.73	-0.11	-1.07	0.29	0.03	0.31	0.76
Expérience (Contextes)	0.05	0.54	0.59	0.03	0.31	0.75	0.03	0.33	0.74	0.18	1.79	0.08	0.19	1.91	0.06	0.07	0.75	0.46	-0.06	-0.55	0.58
Expérience (Manuels)**	-0.02	-0.22	0.83	0.04	0.34	0.74	0.08	0.70	0.48	0.15	1.41	0.16	0.04	0.41	0.68	0.04	0.34	0.74	0.04	0.33	0.74
Langue Maternelle**	0.00	-0.02	0.98	-0.05	-0.44	0.66	0.09	0.91	0.37	0.07	0.69	0.49	0.05	0.48	0.63	-0.13	-1.23	0.22	-0.02	-0.15	0.88
Niveau de maîtrise**	0.14	1.52	0.13	-0.05	-0.51	0.61	-0.07	-0.79	0.43	-0.12	-1.35	0.18	-0.06	-0.59	0.55	-0.12	-1.30	0.19	0.13	1.32	0.19
Mode d'acqu./appr.**	0.07	0.72	0.48	-0.06	-0.57	0.57	0.10	0.98	0.33	-0.08	-0.84	0.40	-0.06	-0.57	0.57	0.11	1.10	0.27	0.08	0.76	0.45

# 15. Transcriptions des interviews

---

## 15.1 Anita

### PRESENTATION ET ACCORD DU PARTICIPANT

- Est-ce que juste pour commencer tu peux nous dire quelles langues tu parles? Et essayer d'élaborer un peu, à quel niveau, dans quel(s) contexte(s)...
- Alors je parle français, c'est ma langue maternelle, ensuite l'allemand, j'ai appris à l'école et puis j'enseigne, et puis je baragouine l'anglais, mais j'ai pas eu l'anglais au cycle, alors voilà... J'ai appris l'italien au collège mais j'ai tout oublié... mais ça m'a permis de me débrouiller aussi en espagnol, mais là aussi je baragouine et puis ... et puis je parle quelques mots de Zungo (?), qui est une langue qui sert à rien, parce qu'elle est parlée que dans un village en Afrique.
- Ok... Et donc à la maison ou dans ton entourage proche, tu parles que français?
- Oui
- Est-ce que par rapport aux autres langues que tu parles, tu peux nous expliquer un petit peu s'il y a des situations ou des contextes précis dans lesquels tu les parles? Je pense à l'allemand, l'italien, l'anglais...
- Alors l'italien j'ai jamais.. je l'ai jamais utilisé en fait, euh... enfin depuis le collège... L'espagnol je le parle de temps en temps avec ma belle soeur qui vient de Cuba, et puis si je retourne à Cuba je pense que je le reparlerai... Euh... L'anglais, euh, je l'utilise sur internet mais c'est tout, purement par écrit.. et ben l'allemand ben je le parle à l'école et puis éventuellement je l'utilise pour regarder des films ou des choses comme ça.

OK. Et si tu devais donner plus ou moins ton niveau dans ces différentes langues, sans forcément utiliser de chiffres ou d'échelles particulières, mais dire comment toi tu te sens par rapport à ces langues là et est-ce que t'es à l'aise ou pas du tout.

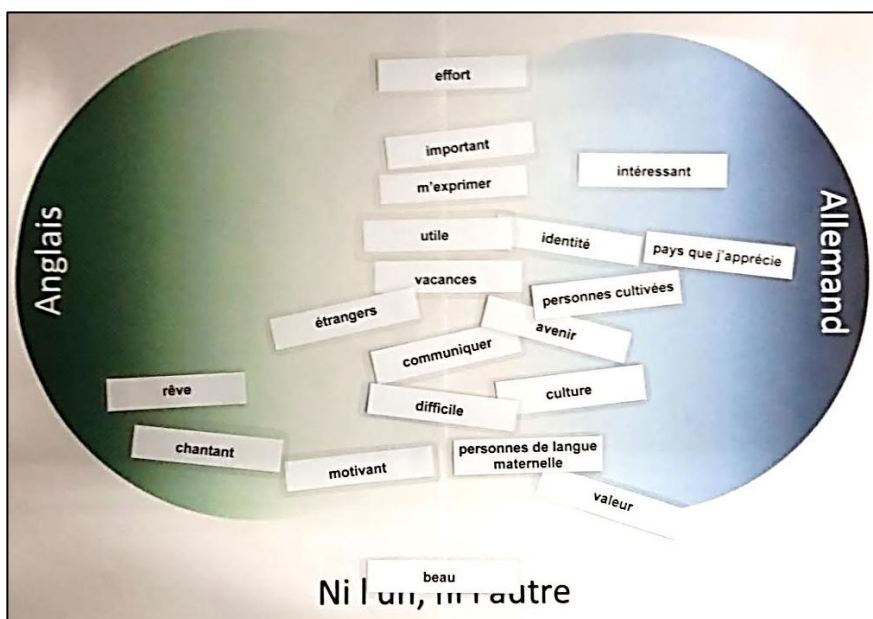
Ben le français voilà c'est ma langue maternelle donc j'ai pas trop de problèmes. L'allemand, je le parle de manière correcte bien que je fasse encore quelques fautes et puis évidemment j'ai pas appris tous les mots du dictionnaire donc il me manque parfois du vocabulaire ou même des idiomes, parce que je les ai jamais appris, et puis euh... l'anglais j'arrive à tenir une conversation, à reformuler si besoin, c'est vrai qu'il y avait quelqu'un qui était venu dormir chez moi et qui parlait anglais, on avait pas de problèmes pour se comprendre, et puis euh l'italien, je pense qu'il y aurait plus de silences que d'espaces de parole, en tout cas venant de ma part, je peux comprendre...

- Et l'espagnol?
- L'espagnol... je... j'exprime ce que je veux, peut-être même que j'arrive à parler de politique, mais ça reste très très basique avec les 20 mots que je connais mais <haha>
- Ouais... <haha> On va se concentrer maintenant sur l'anglais et l'allemand, qui sont donc les deux langues avec lesquelles nous on s'active le plus....

### EXPLICATION DE LA TACHE

Commentaires pendant la tâche: aucun

### FIN DE LA TACHE



- Est-ce qu'il y a déjà, avant qu'on passe à la suite, des éléments où toi tu as envie de t'exprimer?
- Ouais... ouais ben alors du coup pour la beauté d'une langue... euh... j'arrive pas tellement à définir ça, et puis euh.. je crois qu'il y a beaucoup un effet de mode et tout ça, et puis finalement y'a quelques rares langues qui.. qui font mal aux oreilles, mais après de parler de beauté, j'suis pas sûre. [OK] Et puis pour les personnes de langues maternelle j'ai juste mis ça là parce que je me suis dit que c'était pour faire référence à euh... que on pouvait plus facilement dire d'un allemand ben que c'était sa langue maternelle que finalement quelqu'un qui parle anglais, qui pourrait venir de... de... on sait que là vraiment on peut.
- OK. Alors, ben on va dans un petit moment... pas mot par mot mais regarder plus en détail où et pourquoi tu as mis les choses là où elles sont, mais avant ça, est-ce que tu te souviens quand t'as commencé à apprendre l'anglais et l'allemand, est-ce que t'arrives à nous expliquer un peu dans quel contexte t'as eu tes premiers contacts avec ces deux langues-là?
- Ben... J'ai appris... commencé l'allemand en 4e primaire, et puis c'était les mots interrogatifs, et puis des petites histoires, dont j'ai oublié les personnages, après j'ai eu.. ben après voilà c'était le cycle, Vorwärts, les dialogues à apprendre par coeur, ça marche, tout le monde s'en souvient encore, et puis... après seulement j'ai commencé à apprendre l'anglais au collège mais avec un enseignant qui parlait 7 langues et puis qui les avait apprises comme ça au contact donc il nous a jamais donné une liste de vocabulaire, et puis.. quelques vagues ... on chantait des chansons mais voilà, du coup j'ai quand même vraiment des lacunes, parce qu'il pensait que ça allait vraiment se passer comme ça, comme lui, comme ça avait marché pour lui... Et je peux noter d'ailleurs que j'étais pas très attentive au cycle, pour l'allemand, et puis j'avais des assez mauvaises notes.
- Mais est-ce que tu te souviens quelle image tu te faisais de ces deux langues là quand t'étais jeune?
- Ben.. Nnon. Enfin oui et non, disons que j'avais pas d'a-priori négatif pour l'allemand, et je pense que c'est ce qui m'a permis de me démarquer au collège par rapport aux autres qui.. qui avaient vraiment tout ce que l'allemand porte avec lui. Et puis l'anglais je me suis quand même dit que c'était quelque chose d'utile, et ben nécessaire pour.. euh.. pour la suite. Et puis du coup...
- Tu dis nécessaire par rapport à l'emploi? Ou pour toi?
- Non, pour... en fait, je crois que c'est vraiment au quotidien, euh... t'écoutes des chansons, si tu veux les chanter, et puis être sûr que t'es pas en train de brailler n'importe quoi... vaut mieux comprendre ce que tu dis... des choses comme ça aussi.

- Et donc t'as.. au collège t'avais autant l'allemand que l'anglais, c'est juste?
- Pas certaine, mais je présume que tu dois mieux savoir que moi?
- Non... c'est par rapport à ton expérience... [j'sais pas] Mais t'as appris les deux en même temps à un moment?
- Oui oui! Je les avais.. J'avais les trois en même temps avec l'italien.
- D'accord. Et.. puisque t'enseignes l'allemand, c'est que tu l'as continué après. [oui] C'est quoi qui t'a poussé à continuer à étudier cette langue et pas l'anglais ou carrément autre chose?
- C'est un choix par défaut... Parce que je voulais enseigner... Au début je voulais enseigner le français puis après je me suis aperçue que je pouvais pas prendre les autres disciplines que je souhaitais à l'Uni si je prenais le français, et puis après je me suis dit "bon, quelle langue il reste à enseigner?" parce que je voulais une langue, et puis il y avait toutes les langues exotiques qui sont pas enseignées à Genève, et puis il restait l'anglais et l'allemand, et puis j'avais plus d'atomes crochus avec l'allemand que l'anglais, et je me félicite de mon choix parce que y'a beaucoup beaucoup d'anglophones à Genève et puis je pense qu'il y a beaucoup de concurrence alors que l'allemand, professionnellement parlant, c'était quand même assez... beaucoup plus d'opportunités et de choix.
- Et est-ce que au fur et à mesure de ton apprentissage de l'anglais ou de l'allemand puisque tu l'as fait plus longtemps, est-ce que t'as changé entre guillemets d'avis sur cette langue, est-ce qu'il y a un moment où tu t'es dit par exemple "avant, ben, j'aimais bien et puis après tout d'un coup j'ai moins aimé" ou l'inverse? OU est-ce que t'as toujours eu un peu la même position?
- Non, je crois que c'est toujours.. au niveau du ... de l'amour que je porte à la langue c'est toujours la même chose mais par contre en apprenant un peu plus l'anglais, enfin ailleurs qu'à l'école d'ailleurs, je me suis rendu compte que c'était une langue bien plus difficile que je pensais, notamment au niveau de la lecture, de la prononciation... mais sinon c'est la seule chose qui a changé je pense. Par rapport à l'anglais.
- Et est-ce que quand tu as commencé à enseigner, l'allemand... donc à plus seulement l'apprendre mais l'enseigner, est-ce que là il y a eu un changement dans ta façon de voir la langue?
- Pas tellement.
- OK.. Alors on peut peut-être passer un peu à ça. Euh... les premiers points sur lesquels nous on essaie de s'interroger, c'est cette question d'utilité. T'as mentionné avant par exemple que tu regrettes pas d'avoir fait de l'allemand, parce que du coup t'as entre guillemets plus d'opportunités, est-ce que tu peux nous expliquer pourquoi t'as mis "utile" et "important" au même point, est-ce que c'est lié, est-ce qu'il y a une raison pour laquelle c'est pile entre l'anglais et l'allemand?
- Ouais, euh... Effectivement, l'allemand ben quand t'es plutôt en Suisse, je pense que c'est important ET utile, et puis donc voilà professionnellement parlant surtout, et puis par contre l'anglais j pense aussi que si tu le maîtrises pas eh ben on a un collègue comme ça, et je vois qu'il est vraiment handicapé, donc c'est quelque chose de pour moi aussi également utile et important.
- Et euh difficile toi tu l'as placé aussi sur les deux langues, est-ce que ça veut dire que les deux sont difficiles de la même façon ou est-ce que c'est plutôt différent?
- Ouais voilà.. ben c'est...ben justement comme je disais pour l'anglais, tout ce qui est lecture, prononciation, je trouve difficile parce que ça obéit pas à des règles très précises je crois, et il faut vraiment être anglophone pour savoir comment prononcer tel mot, et puis ben l'allemand c'est difficile parce que c'est pas la même syntaxe que le français, et puis c'est vraiment penser à l'ordre des mots, aux cas, quelque chose qu'on a pas en français, donc l'allemand.. c'est une autre difficulté.
- Hm.. Est-ce que la difficulté, que tu as posée entre les deux, tu la lies à l'effort? Ou est-ce que pour toi c'est des aspects un peu différents?

- Non, je les ... c'était pareil.
- Et, euh beauté tu m'as dit avant que t'arrivais pas trop à dire si une langue était belle ou pas, mais qu'il y a certaines langues ou t'arrives à dire qu'elles font mal à l'oreille, euh, donc l'anglais et l'allemand en font pas partie, c'est ça?
- Ouais c'est ça.
- C'est quoi, à part la sonorité... Est-ce que c'est le seul critère que tu attribues à la beauté d'une langue?
- On... on pourrait ajouter j'pense la richesse du vocabulaire mais après je suis pas une experte en langues et j'pourrais pas dire si l'allemand c'est vraiment ce que tu fais de la langue, j'pense même avec un vocabulaire réduit tu peux te.. trouver une manière...
- Ouais... ah. "culture", tu l'as placé un peu plus proche de l'allemand que de l'anglais, est-ce que tu peux nous expliquer ce que t'as compris par "culture" et pourquoi tu l'as mis là?
- Ben... j'ai mis plus proche de l'allemand parce que je trouve qu'il y a un côté connoté à la culture allemand, quand tu.. parles allemand ou... décides d'enseigner l'allemand... ou quelque chose comme ça, alors que l'anglais finalement... euh.. c'est beaucoup plus vaste et puis je trouve que c'est vraiment pas associé à un seul pays et puis euh... c'est une langue un peu... "outil" aussi, qui est pas forcément
- Et.. tu parles de "connotation" qui est liée à la langue allemande et à cette culture, mais c'est quoi cette "connotation"?
- Ben ça peut être positif ou négatif, enfin, je pense.. évidemment les classiques, y'a l'histoire du pays, mais t'as aussi euh.. la bière ou des choses comme ça qui sont plus... mais qui sont liées aussi à l'allemand. Quand tu demandes aux élèves ce qu'ils en pensent c'est toujours les mêmes choses qui ressortent.
- Euh.. Ensuite, il y a le mot "avenir" que toi t'as mis du côté de l'allemand. Est-ce que tu peux nous expliquer pourquoi tu l'as mis là, et ce que t'en as compris?
- Je l'ai mis du côté de l'allemand parce que si je devais.. Si les élèves devaient faire le choix entre les deux langues pour leur apprentissage, je leur conseillerais l'allemand parce que je pense qu'ils ont plus de chances de trouver un métier, et donc de s'assurer un meilleur avenir, en Suisse du moins... Après s'il fallait parler du monde en général j'aurais pas mis l'anglais spécialement j'aurais peut-être mis d'autres....
- ... mais c'est lié.. c'est pas lié à ton propre avenir? [Non] D'accord c'est l'avenir en général [ouais]. Ensuite...euh... y'a le mot "valeur" que t'as aussi mis du côté de l'allemand. Pareil, est-ce que tu peux nous dire ce que t'en as compris et pourquoi tu l'as mis là?
- J'ai oublié pourquoi je l'ai mis là... <hahaha> J'présume que c'est lié aussi à "culture", et puis et puis vraiment pour moi l'anglais c'est quelque chose de très global et presque neutre, alors que l'allemand c'est lié plutôt à.. les pays qui parlent...
- Alors pour toi la valeur si je comprends bien c'est plus lié à cette identité précise que des questions d'utilité ou... [ouais voilà exactement].. d'accord. Ensuite, on a "s'exprimer" et "communiquer", t'as mis les deux au même point, les deux sont au milieu, est-ce pour toi il y a un lien entre les deux ou est-ce que c'est des notions différentes, et pourquoi est-ce qu'elles sont... elles s'appliquent autant à l'anglais qu'à l'allemand?
- Euh... alors pour moi elles sont.. oui... j'crois.. enfin oui. Du coup, je pense que c'est deux presque synonymes et puis... et puis comme j'ai autant besoin, enfin c'est peut-être lié à mes choix de vacances mais j'ai autant besoin de l'allemand que de l'anglais j'pense.. dans les endroits où je vais... et comme je vais souvent en Allemagne, j'utilise autant l'un et l'autre, c'est la raison pour laquelle c'est au milieu, j'pense que si je voyageais moins en Allemagne, ça serait probablement plus du côté de l'anglais. Ouais.

- Après y'a un point qui me semble intéressant là, c'est que justement "intéressant" tu l'as mis du côté de l'allemand, et "motivant" est plus du côté de l'anglais, est-ce que t'arrives à nous expliquer pourquoi t'as fait... est-ce que pour toi c'est différent deux choses, est-ce que l'intérêt est pas lié à la motivation? Et, euh... pour l'un c'est plus l'anglais et pour l'autre l'allemand?
- Ben... je trouve que ben pour les élèves c'est beaucoup plus motivant d'apprendre l'anglais, enfin... d'après ce que j'entends d'eux.. et j'ai vraiment l'impression qu'ils sont motivés justement pour comprendre les chansons, plus tard, ou pour sur internet, je sais pas, et puis intéressant ben je pense que les gens qui se dirigent vers l'apprentissage de l'allemand c'est plutôt parce qu'ils ont un intérêt, et puis euh... et puis ils vont un peu plus loin.
- D'accord, donc c'est pas lié à ton propre intérêt ou ta propre motivation.
- Non... même si finalement je pense que je peux me retrouver dans ce... cas de figure.
- Ok, donc toi tu trouves l'allemand intéressant et l'anglais motivant aussi?
- Ouais ouais..
- Ok. Ensuite.. y'a le mot "effort". Tu l'as lié.. enfin est-ce que pour toi c'est lié à la difficulté de la langue, et pourquoi t'as l'impression de faire autant d'effort... de placer l'effort comme s'appliquant autant à l'anglais qu'à l'allemand?
- Ben.. une fois de plus, c'était vraiment aussi par rapport aux deux difficultés de chaque langue, c'était l'allemand ça demande des efforts parce qu'il faut essayer de parler vite mais en même temps de faire attention aux cas et à la place des mots et puis le.. pour l'anglais c'était plutôt un effort... on va dire physique... pour prononcer aussi sans trop.. ouais sans trop mâcher les mots, enfin essayer de.. enfin c'est un exercice difficile pour moi en tout cas de parler en anglais.
- Et... le dernier que je voulais un peu voir c'est le mot "rêve", euh.. est-ce que t'arrives à nous dire comment tu l'as compris ce mot "rêve" et puis pourquoi il est assez proche de l'anglais?
- Je l'ai associé à tout ce qui est Hollywood et machin, et puis du coup c'est tout ce qui est anglais. Il me semble que le... il me semble que l'anglais fait plus rêver la planète que l'allemand... même si j'ai jamais rêvé en anglais et que j'ai déjà rêvé en allemand, j'ai placé là.
- Tu sais pourquoi? Enfin pourquoi selon toi ça fait plus rêver l'anglais?
- Ben... Ben justement notamment par rapport à toute la... on va dire qu'il y a quand même une domination des Etats-Unis sur le reste du monde pour le... le politique, ou même au niveau du cinéma ce qui passe dans nos salles, donc euh je pense que c'est quelque chose pas forcément de réel qu'on vend aux apprenants et puis à tout le monde et puis, et puis l'allemand ben est traîne ce lourd boulet de son histoire et puis je pense que ça fait pas rêver.... même s'ils ont des belles voitures et puis..
- Euh.. Est-ce que toi il y a encore des choses sur lesquelles t'as envie de t'exprimer par rapport à ce que t'as fait?
- Ah ouais y'a celui là encore, je l'ai mis là parce que.. ["étranger"], ouais j'sais pas pourquoi en fait, enfin oui je sais pourquoi c'est parce que <haha> y'a plus de.. des étrangers qui vont venir en Suisse ils auront plutôt tendance à parler anglais que l'allemand... voilà.. c'est tout.
- OK. Ben.. c'est tout, pour nous c'est bon là.

## MERCI ET AU REVOIR

### 15.2 Liliane

#### PRESENTATION DE LA RECHERCHE ET ACCORD DU PARTICIPANT

- Alors pour commencer un peu tranquillement, est-ce que vous pouvez me dire quelle(s) langue(s) vous parlez? de façon générale?

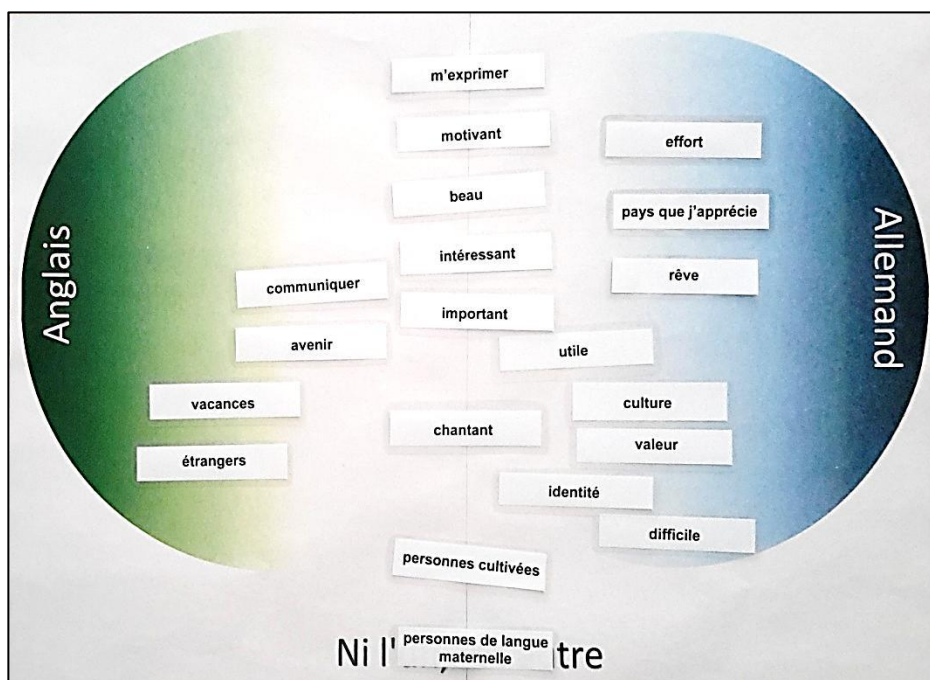


- Alors, je parle le français en tant que langue maternelle, et sinon j'étudie enfin je parle anglais et allemand, et j'étudie ces deux langues.
- Euh... à la maison vous parlez uniquement le français [ouais], et, est-ce que les autres langues que vous parlez, vous les utilisez fréquemment? Ou...
- Du coup oui. Enfin, avant de commencer mes études non, euh... ouais... à part quand je communiquais avec des gens que je connais qui sont en Allemagne ou au Canada ou j'ai été, j'utilisais pas très souvent... enfin de temps en temps ici ou là, mais pas pour pouvoir maintenir vraiment un niveau euh...
- ...et maintenant oui?
- Oui
- Est-ce que vous arrivez à décrire dans quel(s) contexte(s) à peu près vous utilisez les différentes langues que vous parlez?
- Hmm.. Alors. Le français, tout ce qui est vie de tous les jours dans le sens chez moi, avec des amis que je connais qui sont pas en études allemand anglais, ou bien dans les magasins ou autres, enfin tout ce qui est contacts sur Genève, euh... L'anglais je l'utilise avec certains camarades qui sont en anglais, et pendant les cours, parce que je trouve plus fatigant de passer d'une langue à l'autre que de rester dans le même système. Et l'allemand... pour le moment j'ai deux-trois amis germanophones avec qui je parle allemand... mmh... ouais.
- D'accord.
- Et en général par contre c'est plus.. si je suis face à quelqu'un qui est francophone, de langue maternelle, on va plutôt avoir tendance à parler français, alors que avec quelqu'un qui est italophone ou germanophone ou un truc dans ce sens ça sera soit l'allemand soit l'anglais.
- D'accord. Et est-ce que vous pourriez me décrire en quelques mots quel niveau vous pensez avoir en français, si c'est la langue maternelle, mais en allemand, en anglais...?
- Oui alors, enfin hum... par rapport aux certificats que j'avais faits avant mes études, j'ai un C2 en allemand, mais je pense que ça a diminué, je pense plutôt C1, et un C1, presque C2 en anglais. Je pense que ça s'est un peu amélioré.
- Et par rapport à votre perception en dehors des certificats, est-ce que vous pensez que vous avez le même niveau dans les deux... [non <hahaha>] est-ce que...?
- Je pense que j'ai un meilleur niveau d'anglais, bon faut savoir que je suis partie un an au Canada anglophone donc ça aide quand même, et... euh... en début d'études j'ai très clairement senti la différence parce que en allemand je m'attachais beaucoup aux tournures de phrases, en prenant mes notes, pour être sûre que j'avais bien compris, alors qu'en anglais je savais déjà le faire... de... réécrire comme je l'ai compris. Et... et... et l'allemand ben ça commence à se développer, je sens, mais.. mais pour moi j'ai plus de facilité encore en anglais qu'en allemand, disons que c'est surtout au niveau du vocabulaire.
- D'accord. Alors on va passer à une petite activité...

#### EXPLICATION DE LA TACHE

Commentaires pendant la tâche: hum... je suis en train de mélanger <haha>

#### FIN DE LA TACHE



- Merci! Est-ce que... avant qu'on passe à la suite, est-ce qu'il y a des choses que vous avez trouvé un peu compliquées ou que vous aimeriez dire?
- Oui. Alors...
- On va revenir sur les mots, hein...
- Oui. Mais certains mots... par exemple "culture" et "personnes de langue maternelle", euh... j'avais de la peine à voir en référence à quoi... fin... à quoi je les lie...
- D'accord. Alors on pourra y revenir tout à l'heure... Mais avant ça on va juste se focaliser un peu justement sur l'anglais et l'allemand. Est-ce que vous arrivez à vous souvenir quand vous avez commencé à avoir contact avec chacune de ces langues?
- En soi... j'avais dire que l'allemand c'est quand j'ai commencé à l'école mais j'ai de la famille en Suisse Allemande donc en soi je pense que je l'ai entendu avant. Euh.. Pis après voilà... discutables si l'allemand et le suisse allemand c'est pareil <haha> et... l'anglais euh, en fait à l'époque où j'étais en primaire l'anglais n'était pas encore obligatoire au cycle et du coup j'avais dans ma tête mais "c'est important pour mon avenir, il faut que j'apprenne l'anglais" <hahaha> et j'avais pris des cours d'anglais en dehors de l'école, c'est des cours que j'aimais pas du tout parce que les... les jeunes autour de moi avaient un niveau où ils étaient capables de parler alors que moi je commençais avec la langue, donc en fait ils se moquaient de moi, mais j'ai continué, j'ai persisté à aller pendant deux ans et ben je pense que ça a quand même aidé quand j'ai commencé réellement au cycle eh ben ça a aidé.
- Et euh... donc vous avez appris l'anglais parce que vous pensiez que c'était utile pour vous... l'allemand, vous l'avez appris parce que... ?
- [au début] parce que je devais... et je pense que... hm.... c'est au niveau du cycle que j'ai comm...- étonnamment <haha>- que j'ai commencé à me dire que je trouvais intéressant et que j'aimais bien et après au collège ça s'est confirmé, surtout que c'est en Allemagne que j'ai fait mon premier séjour linguistique du coup... euh.. ben ça a débuté un apprentissage différent, enfin qui aurait pu débiter avec n'importe quelle langue étrangère mais... ça a débuté ce passage dans une autre façon de penser, un autre système, enfin... langagier. Et ça j'ai trouvé génial.

- D'accord. Et est-ce que vous pouvez résumer en quelques phrases où vous en êtes maintenant dans votre apprentissage de ces deux langues, s'il y en a que vous étudiez encore, est-ce que vous avez arrêté, est-ce que vous avez repris, pourquoi...?
- Ouais. Alors l'anglais, ben après le collège j'avais arrêté l'apprentissage en tant que tel, j'utilisais juste en vacances par exemple, ou dans ma famille d'accueil au Canada, mais... ou par des mails, ça ça arrive facilement. Et puis comme on est beaucoup en contact avec l'anglais, enfin sur Internet, c'est peut-être facile quand même de garder un niveau, euh, au moins de lecture qui était agréable... L'allemand, j'ai... alors après le collège j'ai fait un semestre d'anthropologie sociale en allemand et en français, donc là j'étais de nouveau un peu en contact avec cette langue, et puis après j'ai arrêté, euh.. du coup j'ai plus été en contact avec jusqu'à fin 2011, où j'ai fait un stage de 3 mois en Allemagne, parce que j'avais envie de réapprendre, enfin de me remettre dans l'allemand, et puis... et puis c'est par après, enfin c'est.. c'est en 2013 que je me suis rendue compte que que j'avais envie d'étudier cette langue.
- Et.. donc maintenant vous étudiez les deux langues à l'université [mhm]. Est-ce que... Vous avez parlé avant du fait qu'il y avait eu un changement qui s'est opéré par rapport à l'allemand, à un moment précis de votre apprentissage, est-ce que ça a aussi été le cas pour l'anglais? Est-ce qu'il y a aussi eu à un moment une évolution de votre perception de cette langue?
- C'est moins... net. Disons que quand j'ai commencé, ah ouais quand j'ai commencé au cycle, y'a deux raisons qui ont fait que j'appréciais beaucoup plus l'apprentissage, enfin... en comparaison avec les cours que j'avais pris avant où les élèves me... me.... enfin je me sentais pas bien vis-à-vis d'eux, euh... en fait quand j'ai commencé au cycle ben déjà c'était repartir du bon pied, où tout le monde était au même niveau, c'était déjà plus agréable, il y avait pas de moqueries. Et en même temps on avait un étudiant d'Amérique qui était chez nous, entre 25 et 30 ans, du coup moi j'avais envie d'essayer de lui parler en anglais, donc ça a stimulé mon envie d'apprendre... même si elle était quand même déjà là vu que j'ai persisté pendant deux ans j'avais quand même un intérêt à aller apprendre cette langue... mais ça a stimulé... le fait d'être en contact avec euh... un anglophone.
- D'accord.
- Pareil pour l'allemand, quand je suis partie en séjour linguistique, ça a stimulé, parce que ma famille d'accueil elle parlait français aussi et donc souvent au début ils me traduisaient pour me mettre à l'aise et tout mais au bout d'un moment j'ai eu ce sentiment "mais j'ai pas envie d'être différente, moi je veux parler comme eux!" et puis ça a vraiment stimulé mon envie de parler allemand.
- Donc si je comprends bien c'est par le contact que ça change un peu votre perception...
- Oui principalement... ça la rend vivante en fait.
- D'accord. Alors pour revenir un petit peu sur ces mots que vous avez placés, euh... Je vais peut-être en prendre quelques-uns mais vous pouvez aussi vous en faire venir à d'autres moments si vous voyez des choses que vous trouvez importantes d'exprimer. Euh... un des adjectifs principaux qui est utilisé quand on parle des langues c'est cette question d'utilité. Est-ce que vous arrivez à me dire pourquoi vous avez placé justement "utile" ... ou "important" .... quand même assez entre les deux langues, mais avec "l'utilité" plus du côté de l'allemand?
- Oui... Alors je l'ai mis plus du côté de l'allemand parce que je pars du principe que je vis en Suisse et que pour moi en Suisse c'est important d'avoir l'allemand, euh... enfin parce que moi l'utilité je le lie du coup à des perspectives d'emploi, et en Suisse je pense que c'est vraiment un grand plus de maîtriser l'allemand. [D'accord]. Après, l'anglais est très important aussi, c'est pour ça que j'ai mis "important" au milieu, parce que au niveau international, et puis même par rapport à l'Union Européenne c'est important de savoir l'anglais, mais c'est plus ancré, que c'est important, alors que l'allemand les gens ils... en général ils le laissent de côté.

- D'accord. Et maintenant par rapport à "difficile", est-ce que vous arrivez à me dire pourquoi vous trouvez que justement ça va plus du côté de l'allemand que de l'anglais?
- Ouais, euh je pense que c'est des tournures de phrases qui sont un peu plus différentes du français, donc pour un francophone c'est plus difficile d'y accéder... enfin l'exemple typique du verbe qui est à la fin, ou la particule et on doit clairement mémoriser une partie de la phrase pour lui redonner tout son sens... je pense que c'est quelque chose qu'en anglais... enfin l'anglais est plus proche, il me semble, du français au niveau syntaxique.
- Donc c'est des... des considérations linguistiques qui vous font dire que c'est plus difficile?
- Ouais. Après je pense que y'a aussi... enfin moi ça a pas été mon cas, parce que j'ai pas tellement été prise de préjugés pour l'allemand, mais je pense qu'il y a cette idée reçue que l'allemand c'est pas drôle, c'est pas beau, c'est difficile, et pis d'toute manière ça sert à rien, et ça aide pas <haha> à apprendre, d'avoir des préjugés négatifs comme ça.
- D'accord. Alors maintenant, je vais juste passer sur "beau". Vous l'avez mis vraiment pile au milieu des deux; est-ce que vous les trouvez, ces deux langues, belles "de la même façon", est-ce que vous voyez une différence dans cette beauté, ou est-ce que c'est vraiment juste, voilà, vous êtes parfaitement égale par rapport aux deux?
- Non pour moi y'a une différence. Enfin chaque langue a ses particularités, et du coup est belle d'une certaine façon. Mais ça veut pas dire qu'elle est moins belle qu'une autre, c'est juste qu'elles sont pour moi différentes, mais qu'elles sont les deux belles et qu'elles me parlent les deux. [d'accord] Après je pense que je pourrais dire pareil pour d'autres langues... que je connais pas forcément. [mhm.. d'accord]... mais quand on les parle, je pense qu'elles... un... le sentiment de beauté qui peut être enfin pour moi plus profond parce que c'est pas juste superficiel, que je considère ça, c'est aussi au niveau de ce que je peux en dire, comment je m'exprime.
- Est-ce qu'il y a des langues que vous trouvez pas belles?
- A priori... non. Parce que même le suisse allemand, ou les gens disent "c'est trop moche, ça râcle la gorge", moi je trouve ça rigolo en fait <haha> mais pas moche. Après... comme ça... non j'arrive pas à imaginer.
- D'accord. Alors je vais juste passer un peu par rapport à la "culture" maintenant, est-ce que vous arrivez à me dire pourquoi vous avez mis la "culture" euh... quand même assez... plus du côté de l'allemand?
- Je pense que c'est parce que je... moi personnellement je m'identifie, je pense, plus à la culture allemande que anglaise [d'accord] du coup c'était purement personnel comme façon <haha> de voir...
- Non non c'est bien! C'est quoi que vous appelez la "culture allemande"?
- Hm...<hahaha> Je pense que c'est plus mon ressenti que j'ai eu quand j'étais en Allemagne, et euh... j'pense de... un peu comment les gens vivaient et de... comme ils abordent.. euh... euh... soit certaines difficultés soit certaines scènes de vie en fait. Enfin, là un exemple qui me vient c'est quand j'étais au Canada par exemple, avant de se mettre à table ils attendaient jamais que tout le monde soit servi pour dire bon appétit, et c'est là que je me suis rendu compte qu'en fait pour moi c'est important de le faire, donc c'est un exemple qui est relativement superficiel je trouve mais qui pour moi se rapporte à la culture justement... [d'accord]... aux habitudes...
- Ouais. Ensuite, y'a par... par contre le mot "avenir", je vous que vous l'avez mis plus du côté de l'anglais, est-ce vous arrivez à me dire ce qui vous a poussé à ce choix?

- Euh... Je pense... Enfin il me semble que c'était le fait que l'anglais reste une langue... enfin la langue internationale, euh... j'sais plus comment on appelle ça d'ailleurs, mais... et euh... et que du coup dans cette optique d'ouverture sur le monde, c'est plus d'avenir que l'allemand.
- Ok. Et.. je voulais encore revenir sur... en fait... "communiquer" et "m'exprimer". Je vois que vous les avez pas forcément mises au même endroit, est-ce que vous arrivez à m'expliquer où est la différence pour vous entre "communiquer" et "m'exprimer" et pourquoi le "communiquer" est plus proche de l'anglais?
- Parce que... enfin comme je l'ai dit si j'pars en vacances et que je parle pas forcément avec des anglophones, ça sera en anglais. Enfin si on parle pas la même langue, c'est en anglais qu'on va parler en général. Du coup, pour moi le "communiquer", là en l'occurrence, avec l'anglais, ouvre un plus grand.. enfin un plus grand panel de personnes avec qui je peux parler. Et j'ai mis "m'exprimer" au milieu parce que... enfin j'aurais pu le tendre un tout petit peu vers l'anglais dans le sens que je m'exprime un... je pense un peu mieux en anglais qu'en allemand, comme je l'ai dit avant, au niveau du vocabulaire, mais j'arrive quand même à m'exprimer dans les deux langues
- D'accord. Ensuite, il y avait aussi la question "d'identité"... que j'vois que vous avez mise assez... plus près de l'allemand, est-ce que vous arrivez à m'expliquer ce que vous entendez par là et pourquoi vous l'avez mis là?
- C'est en lien avec ce sentiment de culture, où... enfin comme je l'ai dit je m'identifie un peu plus à la culture allemand, et je pense que c'est ça, et aussi quand j'y étais, j'ai pas eu l'impression d'avoir à faire un quelconque effort d'adaptation. Alors peut-être que le travail que j'avais fait au Canada a aidée, ça j'peux pas le dire, mais en tout cas dans le sentiment que j'ai eu j'ai l'impression que c'était plus facile.
- D'accord. Euh.. pourtant vous mentionnez le fait que c'est facile, il y a quand même le mot "effort" que vous avez mis assez... plus ... vraiment vers l'allemand. Est-ce que c'est lié à d'autres choses qui sont sur le plateau ou est-ce que c'est... qu'est-ce que vous entendez par là?
- Euh... Ben c'est surtout que j'ai l'impression d'avoir beaucoup plus de peine à apprendre le vocabulaire en allemand et à réussir à lire un texte de façon fluide, parce que... mais même en commençant l'Uni, je lisais vraiment très lentement en allemand, je devais m'arrêter sur beaucoup de mots, et de temps en temps.. la syntaxe. Enfin je devais me repérer au datif ou à l'accusatif pour savoir ce que la personne voulait vraiment dire. Et... du coup...voilà c'est dans cette idée-là que j'ai du fournir, et que je dois encore fournir un peu plus d'efforts pour pouvoir maîtriser cette langue.
- D'accord. Mais... si j'en vois votre panneau, c'est pas pour autant que la motivation est plus grande pour l'anglais que pour l'allemand
- Non. non... Enfin j'aime vraiment les deux. En fait la difficulté m'a jamais forcément démotivée, enfin... donc c'est peut-être parce que j'ai de la facilité pour les langues, mais euh... c'était plutôt un stimulant, un challenge, j'avais envie de... surpasser plutôt que d'esquiver.
- Et ... y'a juste le mot "rêve" que je trouve intéressant, parce qu'il évoque des choses très différentes chez les gens, est-ce que vous arrivez à me dire ce que ça veut dire pour vous et pourquoi vous l'avez mis là?
- Hm... parce que mon rêve, c'est réellement de sonner comme une germanophone, vis-à-vis de mon apprentissage de l'allemand, plus que pour l'anglais, je sais pas... Je peux pas dire vraiment pourquoi, peut-être parce que justement il y a cette notion d'effort qui est liée et que du coup enfin comme j'ai parlé du challenge ça augmente l'envie d'atteindre cet objectif qui me semble plus lointain, même si je pense je suis loin de maîtriser l'anglais, mais... ouais. voilà. C'est.. c'est un rêve et vraiment quand j'ai décidé d'apprendre... d'étudier cette langue j'avais cette idée en tête que si je l'apprends pas

mieux j'suis persuadée que ça aurait été un truc que j'aurais pu regretter à la fin de ma vie [d'accord].. pour moi c'est aussi ça soutient aussi cette idée.

- Et le dernier point c'est de regarder un peu ce qui est en dehors des cercles, "personnes cultivées", je sais pas s'il est... <hahaha>...
- C'est sur la ligne <hahaha>
- Et "personnes de langue maternelle vous avez décidé que ça.. ça s'appliquait à aucune des deux langues.[ouais] Est-ce que vous arrivez à un peu expliquer pourquoi?
- Bien sûr, c'est pour les "personnes de langue maternelle" c'était mon point de vue, de me dire, "mais en fait je rencontre pas forcément plus de personnes de langue maternelle anglais que allemande", donc c'était de ce point de vue là. Au niveau des chiffres, qui est, dans le monde, anglophone de base et qui est enfin germanophone de base, je sais pas du tout ce que c'est, parce que l'anglais est appris par beaucoup comme seconde langue quand même, du coup j'sais pas quels sont les chiffres en soi. Et.. voilà je me suis basée sur les personnes que je rencontre.. si elles sont plutôt germanophones ou anglophones.

Et... les personnes cultivées j'ai mis à la limite parce que pour moi c'est pas forcément dépendant de... de... de la... Enfin il faudra voir ce qu'on entend par "culture" derrière mais je suis partie de l'idée que de différents groupes euh... socio-cu...socio-... enfin sociaux, et que pour moi, enfin, c'est pas forcément lié. Bien sûr, quelqu'un qui a eu une éducation jusque.. enfin jusqu'au post-obligatoire, mais même avec les apprentissages maintenant souvent c'est demandé que la langue 2 soit quand même maintenant... après c'est pas forcément lié au niveau de... d'éducation. Bien sûr, enfin nous on a l'éducation obligatoire donc bien sûr ça aide à acquérir un niveau... Après dans d'autres pays où c'est pas... C'est plus dur à dire mais en même temps... Enfin typiquement quand j'étais allée en Egypte.. ou à d'autres endroits, je pense, ils piquent quand même quelques mots ici ou là pour essayer d'exprimer ce qu'ils veulent alors y'a aucune structure derrière, c'est un peu les mots comme ça mais en soi ils essayent quand même de faire un pas dans cette direction. C'est pour ça que je l'ai mis au milieu.

- OK. Et avant qu'on conclure, est-ce que pour vous, il y a des choses que vous voulez encore exprimer par rapport à ça, vous étiez revenue sur quelques mots avant, est-ce que....
- Ben y'en a deux qu'on a... dont on a parlé du coup, "culture" et "personnes de langue maternelle", euh... Ouais, je voulais dire, j pense que mon...enfin non c'est pas vrai, c'était un... c'est mon impression mais c'est vrai que je suis en dehors des préjugés que l'allemand c'est pas beau parce que j'aime cette langue, et du coup, j'la trouve chantante, j'la trouve cristalline quand elle est bien parlée, j'la trouve belle et puis intéressante, au-delà des préjugés qui peuvent... ouais. A Genève, j pense, surtout.
- Surtout à Genève?
- Enfin je sais pas dans le canton de Vaud j'y suis pas trop allée, mais j'sais qu'à Genève c'est assez latent, et que j pense qu'au-delà des étudiants, enfin, j pense oui y'a les parents qui influent là-dessus, déjà, parce qu'au niveau des parents, souvent... enfin j'ai pas été faire une enquête mais souvent ça vient de là avant tout, que l'allemand c'est pas utile et puis c'est pas important, enfin... ouais ça sert à rien de l'apprendre. Et puis après au cycle je pense que c'est là où ça commence à se poser que l'allemand c'est pas drôle, par cet effet de groupe. Chacun... prend ça. Mais j pense qu'en primaire c'est pas encore trop...
- Est-ce que c'est des préjugés comme vous dites qui vous ont pesé, qui vous ont marquée?
- Euh... oui, enfin oui dans le sens que pendant un moment j'osais pas dire que j'aimais bien l'allemand, mais ce qui est étonnant c'est que du moment où j'ai dit "non mais moi j'aime, et je vais



étudier ça" ben y'a plein de gens qui tout d'un coup m'ont dit "ah mais moi j'aime bien aussi" ou bien "En fait je regrette de pas avoir mieux appris"...

- OK. Ben merci beaucoup!

## MERCI ET AU REVOIR

### 15.3 Louise

#### PRESENTATION DE LA RECHERCHE ET ACCORD DU PARTICIPANT

- Est-ce que tu peux juste nous dire quelle(s) langue(s) tu parles, toi?
- Français, Allemand, Anglais, Italien, Suisse allemand, un petit peu d'espagnol.
- Est-ce qu'il y en a parmi celles-là qui sont des langues que tu qualifierais de maternelles?
- Euh oui. Enfin français et Suisse allemand.
- Et. Les autres langues... enfin est-ce que c'est toutes des langues que tu pratiques régulièrement ou est-ce qu'il y a des degrés très divers?
- Ben.. l'anglais je le pratique en l'enseignant et puis voilà si j'ai l'occasion de rencontrer des gens, de regarder un film... de voyager... voilà. Et l'italien ben c'est un peu pareil, sauf que je l'enseigne pas, et le suisse allemand, ben notamment avec la famille, et l'allemand ben surtout dans le cadre scolaire, quoi... et justement ben si j'regarde un film ou si j'ai l'occasion de rencontrer des allemands eh ben voilà.
- D'accord. Et.. est-ce que tu penses que t'as des niveaux qui sont différents dans ces différentes langues? Est-ce que tu peux un peu expliquer comment toi tu perçois ton confort entre guillemets, enfin ton niveau dans ces langues-là?
- Euh.. Disons que pour l'expression orale de base il y a pas de différence majeure entre les différentes langues, à part qu'en italien, au bout d'un moment, il va me manquer un certain vocabulaire <haha>ce qui est aussi le cas en anglais dans le sens que si tu me mets dans une cuisine en Angleterre y'a bien un moment ou un autre où je vais me faire coincer sur un mot spécifique, donc du moment qu'on rentre je dirais, pour toutes les langues, à part l'allemand où.. pour lequel c'est le moins le cas, mais euh... disons... si c'est une recherche de vocabulaire un peu pointue sur des domaines spécifiques va falloir que je fasse recours à un dictionnaire ou.. voilà.
- Mais tu dirais pas qu'il y a une de ces langues dans lesquelles t'es clairement moins à l'aise que dans d'autres?
- Non, je dirais pas ça.
- OK. Alors, je vais te montrer un peu de quoi il s'agit là...

#### EXPLICATION DE LA TACHE

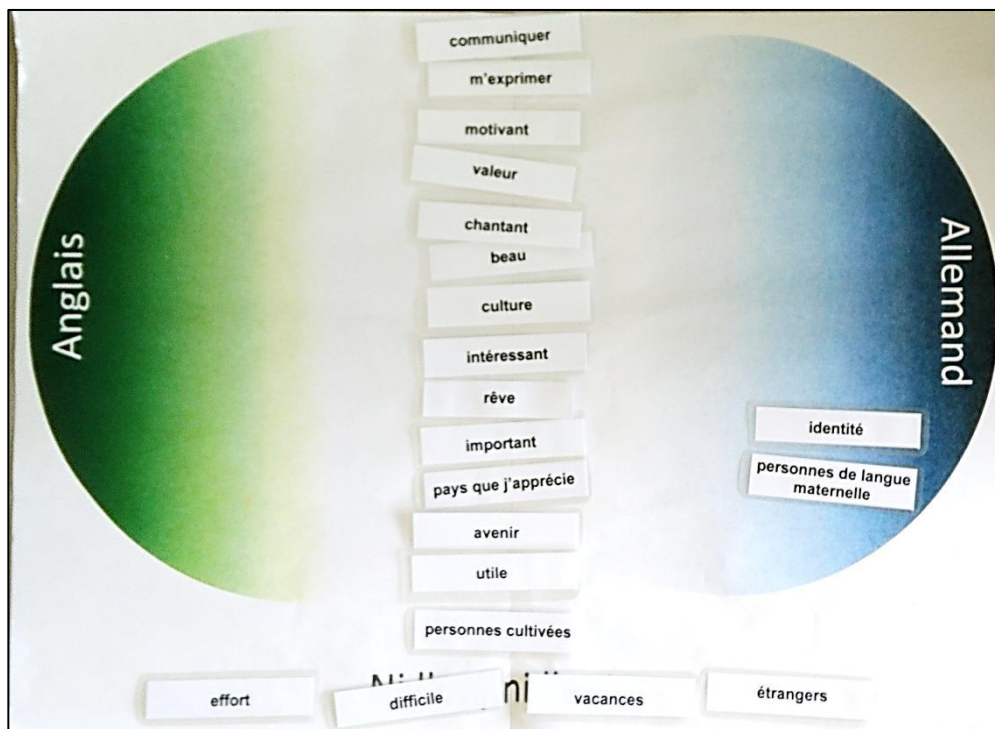
*Commentaires pendant la tâche:*

- Donc c'est strictement en lien avec moi ou c'est ce que je pense, enfin les relations que ça me.. les liens que ça m'évoque?
- C'est ce que ça t'évoque. Est-ce que tu mettrais plus le mot vers l'anglais, ou plus vers l'allemand.. Mais tu peux interpréter...
- Ah donc quand même en partant de moi...
- Voilà. Tu peux te dire "je pars de moi, et je le fais en fonction de moi", tu peux te dire "tiens ce mot-là, c'est pas pour moi mais je le prends pour..."
- Ouais mais par exemple le mot "effort", euh.. si je parle du point de vue de mes élèves, il va être sur allemand, <hahaha>, d'accord, alors que de ma part il sera pas du tout sur allemand, il sera dans ni l'un ni l'autre, parce que c'est pas un effort mais du plaisir.



- Ben... on pourra revenir dessus après justement, donc tu pourras nous dire après "moi je l'ai interprété comme ça et je l'ai mis là à cause de ça, mais si je le prenais sur une autre perspective, je l'aurais mis de ce côté"
- D'accord. [...] ça... ça... à voir.
- <hahaha> on a jamais vu ça!

**FIN DE LA TACHE**



- OK. Je te propose qu'on y revienne dans deux trois minutes, juste qu'on revienne un peu plus précisément par rapport à ton parcours sur ton parcours avec l'anglais, avec l'allemand... tu m'as dit que l'allemand.. Enfin le Suisse allemand était ta langue maternelle?
- Non... En fait le français est ma langue maternelle, après ben moi je suis née à Lausanne mais mes parents étaient établis à Genève, mon père est Bernois, mais bilingue, ma mère est de la région parisienne donc elle me parlait que français, et...après on a habité Genève et quand j'avais 7 ans, entre 7 et 9 on est partis donc sur le canton de Berne, et donc j'ai fait ma première et deuxième primaire là-bas. Et donc à l'école, enfin à l'époque c'était le cas, mais en Suisse allemande, tu passais le pas de la porte de l'école, t'avais l'interdiction de parler le dialecte. Tu parlais allemand. [D'accord]. Donc ce qui fait que sur ces deux ans ben j'ai appris le suisse allemand et l'allemand, et que voilà je les parlais couramment et après on est revenus sur Genève. Donc par exemple ma mère, elle elle a jamais voulu parler un seul mot, elle comprenait tout ce que les gens lui disaient en suisse allemand mais par contre elle a pas ouvert la bouche pour dire un mot. Euh.. et ma soeur elle parlait couramment le suisse allemand, donc vu qu'elle allait pas à l'école elle parlait le suisse allemand au bout de ces deux ans par contre elle a tout perdu depuis. Parce qu'on avait peu de contact après avec mon père que pendant les vacances donc... et... et moi j'ai gardé.. enfin ce qui s'est passé aussi c'est qu'après j'ai eu une famille d'accueil de vacances en fait, avec lesquels je suis toujours encore en contact, et j'allais quasiment toutes mes vacances chez eux donc eux ils ont pris une petite romande parce que la maman était justement bilingue français allemand, suisse allemand, et que pour leurs deux filles ils voulaient quelqu'un qui parle français, donc voilà... enfin ils sont venus me chercher à Genève mais je parlais couramment le suisse allemand donc c'était loupé! <hahaha>

- C'était où?
- C'était à Soleure, ils sont à Soleure. Donc voilà ce qui fait qu'on a un peu parlé français, mais beaucoup suisse allemand, et donc moi ça m'a tenu... rafraîchie... tenu actif mon dialecte et après ben y'a eu l'école au cycle, en fait l'allemand au cycle, l'anglais au cycle, donc moi j'ai pris moderne, et puis j'adorais ça, au Collège ben j'étais à Rousseau donc y'avait l'anglais supérieur pour ceux qui faisaient langues donc voilà j'ai.. pour moi les langues c'est... c'est... c'est au feeling, ça me .. je veux dire voilà, j'savais pas un mot d'anglais mais je baragouinai, j'avais déjà l'accent, j'avais... j'avais quoi 11 ans, je me mettais devant ma glace, et je parlais, "wadjewoaowu", tu vois <hahah> mais j'ai commencé vraiment, voilà donc c'est pas... voilà acquérir les langues ça a jamais été synonyme d'effort par exemple, de quelque chose de difficile, parce que et puis c'est vrai que où que j'aille, je vais prendre les inflexions, les accents, je veux dire ça copie, je pars dans le Sud de la France, je reviens avec l'accent, euh... je veux dire voilà. Et... puis donc au collège après j'ai commencé l'italien, donc... et je suis partie chaque fois au pair, donc, ma première année de Collège je suis partie en Angleterre un mois, en Italie 3 semaines, au pair donc avec les enfants voilà, c'était chaud le premier jour en Angleterre, parce que les petits parlaient tellement vite que même les parents ils comprenaient pas, ils mangeaient la moitié des mots et puis des fins de phrases, donc j'étais là "euhhh" les trois premiers jours c'était un peu "ouais...!" mais j'ai fini mon mois, je rêvais en anglais, et on m'avait dit "si tu rêves en anglais, c'est bon" <haha> donc voilà.. Et puis ben même chose en Italie vu qu'il y avait trois enfants il fallait y aller hein, même si j'avais qu'un petit bagage vu que j'avais fait qu'un an au Collège, et... et puis en fait voilà ça a tenu, j'ai fait deux fois d'aller au pair comme ça, Angleterre Italie, et puis ben l'allemand j'avais pas besoin.. vu que j'avais quand même des notions par contre ce qui m'a posé problème c'est que je maîtrisais très bien le suisse allemand, l'allemand, ben je veux dire les structures et tout ça, j'avais à l'oreille, mais je le parlais plus, et quand j'ai recommencé à l'école ben c'était facile, la prononciation aussi j'ai pas eu de souci par contre l'année entre ma... l'année entre ma 8 et 9e du cycle, j'ai eu les boules, parce que j'arrêtais pas de pas avoir 6 parce que je faisais des fautes, euh.. accusatif-datif, parce qu'il y a beaucoup de choses qui sont inversées, et caetera, donc je me suis collée, je me suis levée tous les matins, je suis partie avec des voisins en vacances 3 semaines dans le Sud de la France, garder les enfants, et tous les matins, je me levais avec le soleil, je me tapais deux heures d'allemand, je me suis fait le VSD de fond en comble, tous les exercices, machin, et puis après c'était bon quoi. [OK] Parce que je veux dire c'était illogique, au niveau du cerveau, entre ce que j'avais à l'oreille, et voilà donc il fallait que je comprenne le fonctionnement et puis la logique qu'il y avait derrière. Et en fait c'était très bien que j'aie fait ça parce que après pour enseigner, je veux dire.. j'ai moi-même du faire ce processus et donc je me suis trouvé les trucs, ce qui fait que mes élèves je leur explique l'allemand, c'est une règle par trois, c'est comme les maths, y'a tout qui est par trois. Donc moi je me suis développé un peu mon système comme ça et puis ça fonctionne, je veux dire, et puis on cible sur l'essentiel. Donc voilà et puis à partir de là ben de toute façon après c'était... moi j'étais... ce qui m'a flashé avec les langues après c'était la littérature, et creuser... réfléchir... faire les liens...
- <hahaha> Je voulais juste revenir sur une des choses que t'as dites, tu nous expliquais que quand t'as commencé, quand t'as déménagé dans le canton de Berne, donc vous parliez le dialecte à la maison, mais qu'à l'école, c'était l'allemand.
- Ouais, dans la cour de récré t'avais le droit de parler suisse allemand mais du moment où tu passais le pas de l'école c'était interdit
- Voilà.. euh.. est-ce que tu te souviens peut-être à l'époque l'image que tu te faisais de ces deux langues-là? Est-ce que c'était deux langues qui avaient le même intérêt, la même valeur à tes yeux, ou est-ce que tu te disais, enfin est-ce que t'en avais une perception quand même aussi ouverte que ce que j'entends maintenant?

- Non je me souviens.. enfin j'ai des vagues souvenirs qu'on se moquait du fait que voilà, il fallait... l'allemand... et que voilà, c'était un peu, mais on le faisait tous, mais voilà, nous on trouvait ça nul quoi, parce que.. parce que voilà mais bon c'était comme ça donc nous on le faisait, mais on avait pas non plus un âge où tu fais la rébellion..
- T'avais l'impression que c'était carrément... on te faisait parler une autre langue?
- Non, quand même pas, non non je veux dire on voyait quand même, et puis si tu veux ils nous avaient quand même expliqué l'utilité et donc on savait, c'est pour ça qu'on faisait les clowns avec quoi, enfin je veux dire on savait que c'était pour nous, quoi..parce que...moi après coup, je veux dire quand je voyais les zurichois animer leurs émissions TV avec un accent à couper au couteau je me dis c'était quand même vachement bien, tu vois ce que je veux dire [ouais] <hahah>parce que quand je parle allemand, je suis pas teintée de suisse allemand. Je veux dire, de temps en temps oui, pouf, y'a un petit truc qui vient mais... mais quand même donc, en, entre guillemets "pureté de la langue" et pour pouvoir vraiment bien s'exprimer c'était quand même un bel apport et puis ça évite justement peut-être aussi cette, cette phase que j'ai eue moi, où t'es... où t'as... enfin dans l'étude approfondie de la langue et de la syntaxe t'as des, t'as des choses qui jouent pas quoi. Donc si t'as l'input des deux, eh ben, tu sais que le fonctionnement, ben, le suisse allemand c'est comme ça, et puis tu sais que l'allemand c'est comme ça.
- Ouais. Et tu nous a parlé justement de ce moment au cycle où tu t'es dit "tiens il y a un truc qui joue pas par rapport à l'image, enfin par rapport à l'idée que je me faisais de déjà parler la langue, et puis en fait peut-être il y avait quand même des choses à reprendre", est-ce qu'il y a eu un changement de ta perception du... Hochdeutsch à d'autres plans que celui de la structure, ou est-ce que voilà... parce qu'au début tu disais "Bon, on était obligés de parler, on se moquait un peu du fait que la... l'allemand..."
- Non mais si tu veux moi j'aime la langue.. la langue... la langue, les mots, voilà, donc ça me dérangeait pas, ce qui me dérangeait c'était que je fasse faux, c'était plus ça, et que de... parce que je comprenais pas. Donc... c'était intéressant.. le but c'était d'enlever ce truc "je comprends pas pourquoi je fais faux" tu vois? Mais pas... Ouais, je veux dire voilà, le suisse allemand, ben c'est le suisse allemand, je veux dire c'est un dialecte, c'est lié à toutes les relations avec des personnes. L'allemand, ça reste, plus une langue, professionnelle, d'étude, ou de vacances, oui si je rencontre des gens ou si je vais en Allemagne, ou comme ça, mais.. mais... en lien affectif le suisse allemand est beaucoup plus proche.
- OK. Et quand t'as commencé à apprendre l'anglais, donc au cycle si j'ai bien compris, est-ce que tu te souviens de comment tu percevais cette langue quand t'as commencé à l'apprendre? Vu que t'avais déjà quand même...
- Ah moi j'adorais... Je veux dire j'adorais.. c'était trop génial. <hahah> Les sons, les mots, euh... je trouvais qu'on allait pas assez vite <haha>
- OK. Et est-ce qu'il y a eu un changement dans ta perception de.. soit de l'anglais soit même de l'allemand, au moment où t'as commencé à les enseigner?
- Non.
- Non?
- Non.
- Donc ça reste trop cool, et puis...
- Ouais. Et ce qui est génial, c'est ce que je dis à mes élèves, ce qui est génial c'est de faire les liens, je veux dire il y a plein de choses où il faut s'aider de l'une à l'autre, et pas cloisonner, au contraire... J'adore, chaque année j'ai toujours une classe où j'ai allemand anglais, et je trouve que c'est là que je fais le meilleur travail, parce que constamment faire les liens, clarifier les différences, tu vois mais amener une espèce de souplesse de réflexion, tu vois parce que si tu restes fermé(e) et voilà, moins ça t'aide, donc c'est aussi en lien après avec... d'élargir... aussi de faire des liens avec tes langues

maternelles, enfin des gens qui parlent italien, espagnol, portugais, enfin tout ce qu'on veut quoi, donc voilà... d'utiliser cette richesse quoi, et c'est ça qui fait que c'est intéressant.

- Cool. Alors on va peut-être revenir un petit peu sur ça... J'trouve assez clair <hahaha> [<hahaha>] et je crois qu'on a assez bien compris pourquoi l'identité tu l'avais mis plus du côté de l'allemand, parce que c'était aussi lié à ta jeunesse, à ton enfance, mais tu me disais toi, "ça il faudra revenir dessus", c'était par exemple le mot "vacances", est-ce que tu peux nous expliquer pourquoi?
- Oui, parce que je peux pas dire que allemand, anglais ça veut dire vacances pour moi, par contre oui c'est vacances au sens que si tu voyages, tu vas parler allemand anglais, italien.. avec les gens que tu rencontres.. plus fréquemment. C'est pas forcément pour ça que je vais choisir mes vacances en fonction de la langue, et que c'est des langues de vacances, quoi, je veux dire non, du fait que je les pratique tous les jours.
- Voilà... Et si j'ai bien compris, là t'as fait donc vraiment en fonction de toi, et tu me disais avant "oh, il y a des choses, ça ça serait carrément pas comme ça que je le mettrais" si... si tu prenais une autre perspective. Parmi les mots que tu vois ici, lesquels à ton avis sont... enfin lesquels est-ce que tu placerais vraiment différemment si tu prenais une autre perspective, par exemple celle des élèves ou euh.. de la société.
- Pour prendre les élèves, je dirais que... ils vont axer plus sur... y'en a peu qui je veux dire si on prend... je... je retrouve peu d'élèves, j'en retrouve quand même qui ont ce sens, et ce plaisir à... ils vont grandir, aussi, mûrir, mais.. il y en a quand même et je trouve que c'est chouette, où tu sens une demande, "j'ai envie d'apprendre", donc ils sont motivés, mais par contre il y en a plein d'autres, apprendre une autre langue, ça reste, voilà... on se bute à la langue, au fonctionnement, même en anglais, même apprendre les chunks, je veux dire... tu vois. Je veux dire...
- Ils le mettraient...euh... à ton avis ils le mettraient plus d'un côté?
- Ben... étonnamment, euh... étonnamment, bon je dirais que le mot "effort" ils vont de toute façon... mais non j'sais pas. Ils auraient plus tendance à le mettre là mais j'suis assez étonnée et c'est particulièrement avec les 9e que je l'entends le plus, mais non j'ai aussi des 10e qui l'ont sorti, c'est que "ah non mais l'anglais, c'est trop dur Madame, l'anglais ça m'énerve, parce que vu qu'ils ont fait de l'allemand en primaire, ça les désécurise tous leurs acquis, et.. voilà ce truc qui vient au milieu qui commence à tout mélanger, et tout, surtout en 9e ou c'est très en parallèle le programme, donc... ouais... ouais ça les dérange dans leur apprentissage, et c'est justement au moment où moi je trouve bien de pouvoir intervenir en disant "ouvre, c'est super bien! tu peux faire plein de liens! Y'a quelque chose à faire justement, il faut pas..." alors voilà on clarifie, y'a des choses ben t'apprends que ça appartient à l'allemand, ça c'est l'anglais, mais tu regardes comme ça se ressemble, donc voilà... Et puis voilà... "étranger", oui... pour moi c'est des langues... étranger... enfin l'anglais est une langue étrangère mais sans l'être, quoi, je veux dire, c'est une partie... voilà... de moi.
- Et... euh... Est-ce que tu penses du coup parmi les mots ici que t'as isolés, difficile et effort, est-ce que tu penses que tes élèves, il y en a d'autres qui iraient plus clairement d'un côté ou d'un autre, ou qui seraient au milieu?
- Bon alors les élèves je dirais que "valeur", voilà, ils sont pas encore très au clair sur la valeur que pourrait avoir la connaissance d'une langue, l'aspect "chantant", euh... euh... ça sert à rigoler, et euh... voilà mais par contre voilà, moi j'adore faire le cours d'initiation au suisse allemand, étant donné que je joue avec, eh ben tout à coup je veux dire ils voient, c'est ... ça ouvre, ça montre que voilà c'est pas juste "Ehh c'est dégueulasse, c'est machin" mais donc ils sont obligés d'ouvrir la porte, quoi, donc, en voyant "chantant" ça me fait penser ça. Et... euh... Ouais je dirais que voilà, le "intéressant", il est activé, "beau" il est pas encore activé, "culture" il est pas encore activé chez des élèves... "rêve" un peu avec l'anglais, mais pas conscient, je dirais... "important" ben... voilà les élèves y'en a qui quand même se rendent compte que

c'est bien, que c'est important... mais ils sont encore en chemin on va dire, hein... il y en a quand même tu vois que voilà l'allemand, ici en suisse surtout, et l'anglais aussi, c'est aussi important, de toute façon ça reste entre les deux quoi, euh... "pays que j'apprécie" ben ça je peux pas me prononcer pour eux, enfin "avenir" voilà c'est en lien quand même que ça peut servir pour l'avenir, ce matin encore j'étais avec une 10LC, là, et euh... "ouais c'est nul l'allemand, de toute façon j'veux pas apprendre, ça sert à rien, j'en aurai jamais besoin" et j'fais "écoute, tu vis dans un pays où y'a trois langues nationales, voire une quatrième, le romanche, donc oui en en avait parlé au début de l'année, tu t'souviens et 'ah oui oui "" bon ben j'lui dis "alors, j'vais te montrer juste un exemple concret euh.. mon mécano moto, il avait besoin d'une pièce BMW en urgence, lui, l'allemand ça faisait perpette les bains qu'il en avait fait donc il savait plus, il avait son apprenti qui avec son vocabulaire restant et plus la traduction des mots des pièces sur le catalogue a réussi à faire suffisamment clairement un fax pour que ça soit envoyé, que la pièce soit là dans les 24h, que le client puisse repartir, eh ben il a eu 500.- de bonus, parce que c'était un gros client, et puis que voilà le patron il était super content, donc oui c'est vrai que ça sert à rien" - et elle est comme ça "ah ouiiiiis"... on parlait sous alors voilà mais bon c'est quand même montrer des situations réelles quoi. Voilà je pense qu'ils sont dans un processus y'en a qui ont.. ça dépend aussi le... leur... milieu social, familial, voilà. Pourtant tous, ils ont leur bagage, la plupart de langue maternelle étrangère, qui est pas le français, c'est ça qui est assez fabuleux. Et moi je me dirais qu'ils devraient... Justement ça devrait les aider à ouvrir, et.. mais non. Mais bon ils sont jeunes, ça va peut-être encore venir. Mais y'en a, je veux dire, y'en a qui ont déjà ce plaisir de la langue, ce... cette envie, cette motivation.. c'est des personnalités.

- **Toi tu lies donc si je comprends bien la motivation, tu nous as assez bien expliqué justement que c'était le plaisir d'apprendre la langue de l'utiliser, de la manipuler, de jouer avec les mots...**
- ...de pouvoir lire, communiquer... Je me souviens là où je me suis dit "c'est trop génial" euh.. pardon on dirait des élèves quand je m'exprime là mais... <haha> quand je suis partie la première année au pair au collège, justement l'été entre la première et la deuxième, j'ai pris le train pour descendre à Rome, et j'ai pas dormi une minute, j'ai passé toute ma nuit à parler allemand, anglais, italien, baragouiner un peu l'espagnol parce que j'avais pris 2-3 cours comme ça, suisse allemand, français, je veux dire j'ai rencontré que des gens, j'ai fait qu'échanger, je me suis dit "c'est vraiment trop bien!". La richesse, voilà, que ça génère...
- **Est-ce que là, si tu prenais la perspective des élèves tu penses qu'il y a d'autres facteurs qui viendraient? Tu dis qu'il y en a certains qui ont aussi ce plaisir là et que tu ressens chez eux cette, cette même motivation. Est-ce que tu penses qu'il y en a d'autres qui seraient peut-être motivés pour d'autres raisons?**
- Ben y'en a ils sont motivés à apprendre parce qu'il y a papa maman qui poussent derrière en disant que c'est important et que ça va servir pour la suite, donc... et... voilà je crois que sinon, euh... ben y'en a "on va faire ce qu'on doit faire", je pense qu'ils ont pas encore... je sais pas, j'veux dire, j'ai une ou deux élèves qui ont déjà un peu la fibre littéraire, tu sens qu'ils voilà, tu sens qu'il va y avoir, tu vois que la langue représente déjà quelque chose, mais sans vraiment savoir, parce qu'elles ont pas un background, elles ont pas d'histoire, donc tu sais qu'au collège ça va s'ouvrir comme ça, donc.. donc ouais pour le moment ils sont jeunes donc c'est difficile un petit peu de dire pour eux. J'veux dire moi à l'époque si je me projetais en Allemagne ou en Angleterre à 12-13 ans, j'avais pas d'idée très claire sur la chose, à part ce que j'avais pu voir... donc...
- **Je crois qu'on a vraiment bien fait le tour là... Merci!**

**MERCI ET AU REVOIR**

## 15.4 Richard

### PRESENTATION DE LA RECHERCHE ET ACCORD DU PARTICIPANT

- Alors juste pour commencer et puis un peu se mettre dans le bain, quelles langues est-ce que vous, vous parlez? Comment est-ce que vous vous situez par rapport aux langues que vous parlez?
- Par rapport aux différentes langues que je parle?
- Ouais. Déjà, c'est quoi les différentes langues que vous parlez?
- Ben, euh... ma langue maternelle c'est le portugais, donc c'est la langue que je parle tous les jours à la maison. On parle pas du tout français à la maison, donc, euh, avec ma famille on parle tout le temps portugais, ben après il y a le français qui est le - l'autre langue maternelle, celle dans laquelle je fais mes études. et sinon ben y'a l'anglais, ou je suis, euh, on va dire relativement assez à l'aise. L'italien, ou je suis assez à l'aise un peu comme l'anglais, mais un petit peu moins mais on va dire dans les mêmes zones; l'allemand, où j'arrive à m'exprimer mais c'est pas la langue dans laquelle je suis le plus à l'aise.
- D'accord et donc à la maison vous parlez uniquement portugais, pas d'autres langues euh
- Non... bon avec ma soeur de temps en temps on se dit deux trois mots en français mais même avec ma soeur on a tendance à parler le portugais, bon, mélangé avec du français mais plutôt portugais, ouais.
- Et est-ce que vous avez appris à parler français en arrivant à l'école? ou c'était déjà...
- En fait euh moi avant j'habitais aux Grisons, ce qui fait que moi la première langue que j'ai apprise, c'est le romanche... avec l'allemand, vu que tout le monde parle l'allemand en même temps. Et euh après quand j'avais à peu près 7 ans on a déménagé à Genève et bon ben le romanche vu que je le pratiquais pas vu que personne parle cette langue ici ben je l'ai perdu, et l'allemand ben vu qu'il y avait plus personne avec qui je pouvais l'entretenir ben je l'ai perdu aussi donc euh j'ai appris le français en allant à l'école.
- D'accord. Et par rapport aux langues que vous avez mentionnées avant je pense à l'anglais, l'allemand, l'italien, euh, est-ce que c'est des langues que vous utilisez encore euh régulièrement et dans quel(s) contexte(s) est-ce que c'est des langues que vous utilisez?
- Donc l'anglais, ben, en cours... et puis avec - j'ai une amie qui est aux Etats-Unis, enfin c'est une amie qui est avec moi depuis l'école primaire mais, euh... ça fait des années qu'on ne fait que de parler en anglais, vraiment...enfin parler, écrire depuis l'ordi vu que maintenant elle est à Boston en train d'étudier mais sinon ben l'italien, depuis que j'ai quitté le collège, ben le je pratique plus, et l'allemand non plus.
- D'accord. Euh...et Est-ce que vous pensez qu'il y a des langues que vous allez utiliser particulièrement dans un certain contexte, et d'autres... disons est-ce que vous les séparez vraiment en fonction du contexte ou est-ce qu'il y en a que vous pouvez pratiquer ici ou là? Ou est-ce que c'est vraiment... à chaque contexte sa langue?
- J'ai plutôt l'impression que chaque contexte aura sa langue. Je sais qu'avec ma famille, ce sera plus le portugais, avec mes amis plus le... le français, et puis ben maintenant en cours plutôt l'anglais.
- Oui. Et... Vous avez dit qu'en anglais, vous étiez... vous maîtrisiez plutôt bien. Les autres langues...? Le portugais, c'est votre langue maternelle [oui] vous êtes parfaitement [oui oui] bilingue... et l'italien, et l'allemand, par exemple?
- Alors l'allemand, je dirais vraiment que c'est le plus académique possible. Je sais m'exprimer... enfin je sais le nécessaire pour par exemple pouvoir partir en Allemagne et pas être complètement perdu. Je sais avoir des conversations de base et un peu plus poussées parce que j'ai quand même fait de la littérature en allemand, mais, euh, sinon ça se limite à là. Maintenant l'italien, vu que j'étais aux Grisons et que pas mal de monde parlait italien aussi, c'est une langue qui a toujours tourné un peu autour de moi et puis ma mère elle parle italien, et la télé italienne passe souvent à la maison, ce qui fait que j'ai été



vachement à l'aise en italien, c'est mon, ouais c'était mon option principale, donc je le maîtrise assez bien.

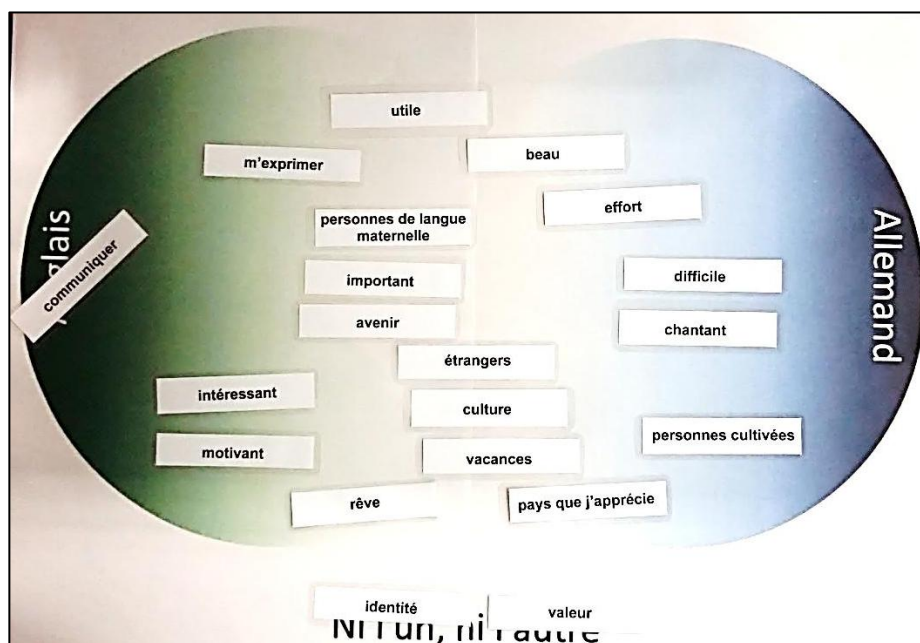
- D'accord. Ok. Alors je vous propose qu'on passe à cette petite activité.

### EXPLICATION DE LA TACHE

*Commentaires pendant la tâche:* Y'en a qui sont assez catégoriques, je pense.... Y'en a certaines ça dépend aussi de où on se place dans le, je dirais dans le monde. Parce que par exemple si je prends "avenir", si on reste en Europe, l'allemand c'est assez important, mais si on a l'intention de quitter, ben on s'en fiche un peu en fait. [OK]

Celui-là (pays que j'apprécie) c'est un peu dur parce que je suis jamais allé dans un pays qui parle anglais... Ben on va mettre l'allemand par défaut alors.

### FIN DE LA TACHE



- Si on se focalise sur ces deux langues là... Vous m'avez dit avant que pour vous l'allemand c'était très académique, donc, vous avez cette impression d'avoir un apprentissage euh.. scolaire... [ouais] Par rapport à l'anglais, est-ce que c'est différent, est-ce que... euh...
- Ouais, c'est assez différent. Enfin j'ai envie de dire que l'anglais, c'est un peu plus ludique, entre guillemets, on va dire, et euh... je pense que même dans la manière dont c'est enseigné c'est un peu plus ouvert et sympa, y'a plus d'activités par rapport à l'allemand ou on essaye d'être le plus structuré possible. Dans la mesure aussi où l'allemand est beaucoup plus compliqué à apprendre que l'anglais, j'ai l'impression... pas au niveau de peut-être.. enfin oui à l'oral aussi, mais je dis surtout au niveau de la langue écrite, y'a beaucoup beaucoup beaucoup plus de règles à apprendre et je pense que ça a un impact un peu sur la manière dont les gens pensent à propos de l'allemand. Parce que moi je le voyais, à la fin... Enfin j'aimais l'allemand, c'est pas une langue que j'aime pas du tout, mais j'avais des amis qui ne supportaient pas, et d'autres qui ont, dès qu'ils ont eu la possibilité de laisser tomber l'allemand, ils ont laissé tomber.
- Et vous m'avez parlé avant du fait que vous étiez aux Grisons étant jeune, et qu'il y avait quand même de l'allemand autour de vous. Est-ce que ce contact que vous avez eu avec l'allemand, est-ce que vous vous en souvenez? Est-ce qu'il a eu un impact sur votre attitude par rapport à cette langue?



- Ouais, ben déjà, enfin, plus à mes débuts de l'allemand quand j'étais à l'école primaire ou au cycle, ben le fait que j'avais été en contact avec l'allemand pendant assez longtemps ben ça a eu un impact sur la manière dont je m'exprimais parce que j'avais une meilleure expression que la plupart des élèves. Après, à l'écrit, c'est différent, parce que moi à ce moment-là j'étais petit, donc j'avais pas encore appris à lire et à écrire en allemand, par exemple, mais je m'exprimais, et justement on va dire que la prononciation est restée par rapport aux autres élèves qui l'apprenaient de base.
- **Hm. Et est-ce que vous vous souvenez la première fois où vous avez appris l'anglais ou eu contact?**
- La première fois ou j'ai appris l'anglais, ben, le contact on va dire la musique en général, parce que ça passe tout le temps, mais sinon ben la première fois où j'ai vraiment eu un cours d'anglais ben c'était en 7e au cycle.
- **Et vous vous souvenez de comment vous avez abordé ça?**
- Non, du tout. La 7e, vraiment, le cours d'anglais, j'ai vraiment aucun souvenir. Mais vraiment aucun du tout, je sais même plus qui était - j'arrive même plus à me visualiser le ou la prof - c'est plus en 8e, la ouais, là je m'en souviens parce que la prof était vachement chouette.
- **Et est-ce que vous pensez que depuis que vous avez eu contact avec ces langues, que vous les avez apprises, vos idées, les idées que vous vous en faites elles ont évolué, ou est-ce que vous aviez un avis sur ces langues et c'est plus ou moins resté le même depuis?**
- Ben l'anglais c'était pas la matière ou la langue que j'appréciais le plus. ça s'est construit je veux dire au fur et à mesure que mon intérêt pour la langue est venu... Après l'allemand, ça a jamais été la langue que j'ai préféré, c'est pas celle que j'ai détesté le plus, c'est assez neutre, et ça l'est resté tout du long. J'ai choisi de continuer l'allemand au collège mais c'est simplement parce que j'étais mauvais en sciences, donc il me fallait que des trucs en langues. Mais sinon, pas plus que ça.
- **Et vous avez choisi de continuer l'anglais encore au-delà, c'est un choix qui est venu de quoi?**
- Ben en fait, c'est un goût qui s'est développé au collège, ou là j'ai vraiment commencé à apprécier. Et, euh, je me suis dit "ouais, pourquoi pas continuer".
- **Alors on va revenir sur ces mots. Est-ce que de votre côté il y en a que vous avez trouvé peut-être plus compliqués à placer, ou vous vous êtes dit qu'il y avait plus à dire que juste de les mettre sur le plateau?**
- Ils sont tous un peu...euh... on va dire simples et compliqués à la fois, dans le sens où il y en a certains, ben en les regardant ben on sait tout de suite de quel côté je veux les mettre, par exemple "communiquer", c'est quand même une langue qui est plus internationale que l'allemand, d'un autre côté le fait de connaître l'allemand c'est plus quelque chose de rare, donc c'est vrai que c'est quelque chose qui est plus destiné aux personnes qui sont cultivées, parce que trouver quelqu'un qui parle parfaitement l'allemand partout dans le monde, ben c'est assez difficile.
- **Alors, au fait nous on a aussi quelques points sur lesquels on veut avoir un peu plus d'explications. Le premier c'est par exemple, "utile" et "important". On voit que vous les avez mis plus ou moins du même côté, cette notion d'utilité que vous avez attribuée un petit peu plus à l'anglais, elle vient de quoi à votre avis?**
- Ben, je pense justement au fait que c'est une langue qui est beaucoup plus internationale que l'allemand, et qui sera je pense plus utile dans le monde du travail... Enfin le niveau global. parce que si on se maintient à l'Europe, on va dire que l'Allemand a quand même son mot à dire dedans, mais plus généralement, j'aurais plus tendance à dire que l'anglais sera plus utile, et est plus important que l'allemand.
- **"Difficile" je vois que vous avez mis ça assez nettement du côté de l'allemand, est-ce que c'est quelque chose que vous trouvez être factuel, ou est-ce que votre perception de la chose qui vous l'a fait mettre là?**

- Non je pense que c'est quelque chose qui est assez propre à l'allemand. C'est pas mon avis personnel, enfin j'étais pas mauvais, donc je trouvais pas ça spécialement difficile, mais, euh, si je le compare à l'anglais je pense qu'il y a une grande grande grande différence au niveau de la manière.. enfin même si c'est des langues qui sont, qui ont à peu près la même origine je crois, mais la construction des deux langues est assez nettement différente.
- [Après, je voulais revenir aussi sur "beau"...](#)
- Ouais, ça je pense que c'est un truc assez euh.. particulier mais depuis toujours, je le dis, le bel allemand, c'est une langue que je trouve sublime. C'est super beau.
- [Et cette beauté elle tient à quoi? J'ai vu que vous avez aussi mis "chantant" à côté, est-ce que c'est lié?](#)
- Ouais... c'est vraiment par rapport à... à...à la sonorité de la langue. C'est vraiment une langue qui est belle, en fait. Le bel allemand, par exemple une poésie, ou un texte bien lu en allemand, je trouve que c'est beaucoup plus beau que l'anglais
- [Par contre, si je vois bien, je lis que vous avez mis que l'anglais était plus intéressant, plus motivant. Est-ce que pour vous ça veut dire que la beauté est pas forcément liée à l'intérêt?](#)
- Non, du tout. Par exemple. l'espagnol qui est quand même la langue la plus parlée au monde, moi je trouve que c'est une langue immonde. Je peux pas.. j'arrive pas... Ecouter.. Je trouve que c'est vraiment une langue qui est pas belle à entendre. Par exemple. Mais c'est quand même une langue qui a son intérêt, même si c'est pas spécialement beau à entendre, enfin à mon avis.
- [Je vois que les mots "identité" et "valeur" vous les avez attribués à aucune des deux langues.](#)
- Non, enfin je voyais pas trop le rapport entre le mot et les langues, et puis je voyais pas trop comment l'appliquer à moi non plus donc...
- [Après, il y a le mot "avenir", je vois que vous l'avez lié à l'anglais, est-ce que c'est aussi lié à d'autres choses que vous avez exprimées?](#)
- Enfin je l'ai mis plutôt vers l'anglais mais quand même relativement au milieu parce que je me dis que l'anglais, enfin c'est toujours la langue on va dire de l'avenir, parce que c'est, ça, c'est la langue qui est le plus... la plus parlée dans le monde du travail j'ai envie de dire, et que c'est celle qu'on utilise par défaut à chaque fois qu'on va quelque part, ou qu'il y a une conférence, ou un truc comme ça. Mais d'un autre côté, l'allemand, c'est toujours...enfin l'Allemagne en particulier ça reste la première économie en Europe, et euh.. elle a son impact, on le voit bien avec Merkel, qui si elle a envie de dire non à quelque chose et ben on l'écoute. Mais sinon, euh... on va dire que mondialement, l'anglais reste plus la langue de l'avenir, mais dans l'Europe, l'Allemagne commence à progresser euh... plus qu'avant.
- [Et... euh... Est-ce que ces aspects que vous mentionnez d'importance qui s'appliquent un peu différemment à l'anglais et à l'allemand, si j'ai bien compris ils font aussi partie si j'ai bien compris ce que vous avez dit sur l'espagnol, de la motivation. Est-ce qu'il y a d'autres choses que vous mettriez dans cette motivation et qui vous ont fait mettre ça plus vers l'anglais? Ou est-ce que c'est une motivation vraiment liée à l'importance internationale de la langue?](#)
- Je trouve c'est plutôt vers cet aspect que la langue soit plus internationale. C'est pas vraiment quelque chose que je saurais expliquer autrement que ça.
- [C'est ce qui vous a poussé, vous aussi, à continuer vos études là-dedans?](#)
- Non, pas trop, c'est plus vraiment l'intérêt, enfin l'intérêt nouveau que j'avais eu au Collège qui m'a fait plutôt choisir ça, parce que j'aurais pu - tout le monde me disait de prendre allemand - et j'ai une amie à moi, sa mère elle est prof d'allemand, elle insistait tout le temps pour que je prenne allemand, mais c'est juste... c'est pas... l'allemand c'est pas une langue qui me motive, justement. Je sais que si j'y vais je serai peut-être pas mauvais, mais j'aurais... je prendrais pas beaucoup de plaisir à la travailler.
- [Alors qu'en anglais oui.](#)

- Je pensais, oui, mais là c'est assez neutre.
- Ah, d'accord.  
Je m'ennuie pas mais c'est pas très, comment dire... c'est pas très épanouissant.
- Et... ensuite il y a encore le mot "rêve". Est-ce que vous arrivez à m'expliquer ce que vous en avez compris et pourquoi vous l'avez placé là?
- Je l'ai mis du côté anglais parce que dans l'idée, j'aimerais bien partir de la Suisse et aller - enfin peut-être pas définitivement, mais en tout cas une période de ma vie ou j'aimerais bien la passer dans un pays qui soit anglophone.
- Donc c'est par rapport à votre projection de l'avenir?
- Oui
- Et est-ce que vous avez placé "m'exprimer" dans l'anglais pour une raison particulière, et pas vers l'allemand?
- Parce que c'est, c'est la langue dans laquelle je m'exprime le mieux par rapport à l'autre, tout simplement. Je m'exprime mieux en anglais.
- OK... Est-ce que c'est une tâche que vous avez trouvée facile, intéressante? Ou est-ce que c'était compliqué?
- Non, ça va, ça va. Il y en a quelques uns où il fallait réfléchir quelques secondes, mais sinon non, ça va.

## MERCI ET AU REVOIR

### 15.5 Tiffany

#### PRESENTATION DE LA RECHERCHE ET ACCORD DU PARTICIPANT

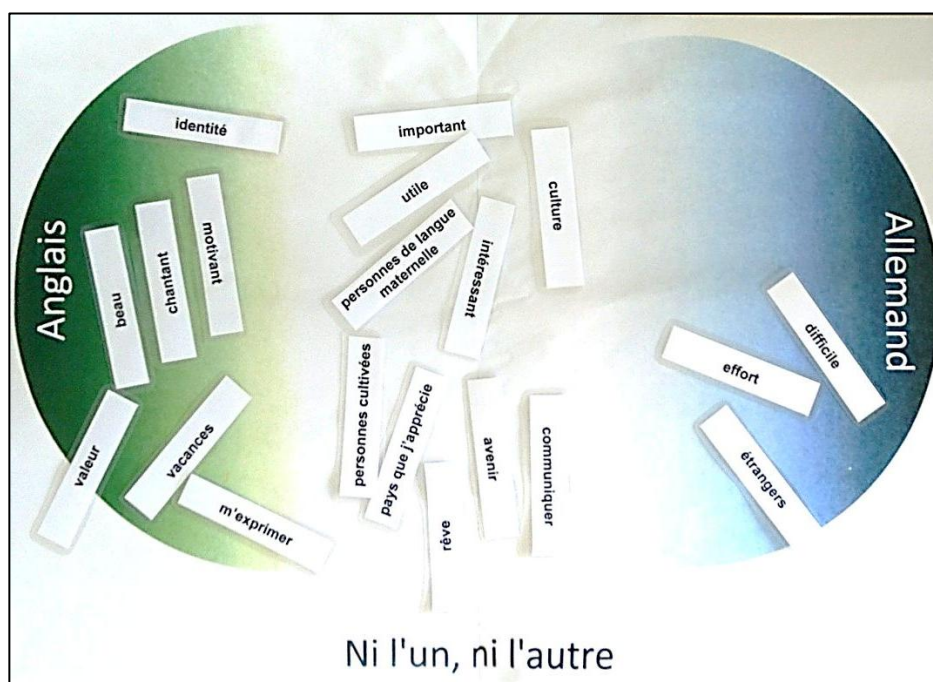
- Alors, tout d'abord, est-ce que tu peux me dire quelle(s) langue(s) toi tu parles?
- Ben alors j'apprends l'allemand, l'anglais.. Et ma langue maternelle c'est le portugais.
- Et..? <haha>
- Et le français! <hahaha>
- Et à la maison tu parles quelle(s) langue(s)?
- Ben avec mon père le français, et avec ma mère le portugais.
- D'accord. Est-ce que tu utilises autant le français que le portugais?
- Ouais
- Et l'anglais et l'allemand, est-ce que tu les utilises parfois aussi en-dehors de l'école?
- Ben, quand euh... ben pas l'allemand mais l'anglais surtout.
- Quand ça?
- Ben quand c'est des gens qui demandent, genre, chais pas... Par exemple j'étais à la gare et puis ils m'ont demandé où c'était... où... l'arrêt du tram et tout ça, ben alors du coup on devait leur dire en anglais, bon c'était pas si facile mais ça va.
- Ok. Et est-ce que tu peux me dire à peu près quel est ton niveau dans ces différentes langues? Est-ce que t'es... y'a des langues dans lesquelles t'es très à l'aise, moins à l'aise, pas du tout à l'aise?
- Ben... alors... ben en portugais ben ça va très bien, enfin, c'est bien. Après en allemand, ben ça va... enfin... j'me débrouille... et en anglais ben j'me débrouille aussi... ça passe.
- Et le français?
- Ah bon, l'français....
- C'est ta... tu parlais le français depuis que t'es toute petite ? [ouais] ou d'abord le portugais?
- Non d'abord le français.
- D'abord le français, d'accord. Ok. Alors, je vais te montrer en quelques mots de quoi il s'agit...

## EXPLICATION DE LA TACHE

Commentaires pendant la tâche:

- J'comprends pas celui-là en fait... "identité"...
- Qu'est-ce que tu pourrais lui donner comme signification?
- ... J'sais pas <haha>...
- ça peut être une identité, ça peut être ton identité, c'est vraiment comment tu le comprends.  
[...]
- Mais c'ui-là il me perturbe, Madame, vraiment...<haha>
- Pour toi ça veut dire quoi "identité"?
- Ben j'sais pas... une carte d'identité...
- Y'a beaucoup de gens qui disent que l'identité c'est genre toi et tes valeurs, et... ta façon de voir le monde, c'est aussi partie de ton identité
- Aah... Mais...
- Mais ça peut être la tienne ou ça peut être quelqu'un des deux ... quelqu'un d'autre, c'est justement ça...
- Bon... ouais.  
[...]
- Ceux-là ils doivent aller plus d'un côté ou de l'autre ou c'est au milieu?
- Non c'est au milieu.
- D'accord

## FIN DE LA TACHE



- Déjà, est-ce que toi, il y a des choses qui t'ont... à part "identité", qui t'ont paru difficiles?
- Euh... "culture".
- C'est quoi que tu comprends par "culture"?
- Ben...j'sais pas les cultures allemandes, et cultures anglaises...j'sais pas comment expliquer.
- C'est quoi pour toi la "culture allemande" et la "culture anglaise"?
- Ben... avoir des cult... Ehm... fff la culture générale, euh... ben tout ce qui est bâtiments et caetera, avoir de la culture générale dessus.

- OK. Alors. On reviendra un peu tout à l'heure sur vraiment tes différents points.. Avant ça, j'avais juste te poser un peu les mêmes questions qu'avant mais par rapport à l'anglais et à l'allemand. Euh.. Est-ce que tu peux me dire quand tu as commencé à apprendre l'allemand, et quand tu as commencé à apprendre l'anglais?
- Ben alors l'allemand, c'était en troisième primaire, je crois [ouais] et l'anglais ben au début de 9e.
- Est-ce que tu te souviens, euh... est-ce que en dehors du fait que c'était à l'école, c'était un choix pour toi de l'apprendre ou c'était juste...
- Ben... à la base quand j'étais... ben non en fait c'était un peu une obligation, enfin on était un peu obligés de l'apprendre, on avait pas le choix.
- Est-ce que tu te souviens quand t'as commencé à l'apprendre, à les apprendre, ces langues, quelles idées tu t'en faisais? Est-ce que t'aimais bien, est-ce que t'aimais pas, comment tu te les représentais?
- Ben alors au début j'aimais bien parce en allemand on faisait que de chanter <haha> et du coup ben j'aimais bien et après ça a commencé à se compliquer donc j'aimais moins bien, mais là ça va parce que je me débrouille bien, et... l'anglais ben j'ai toujours aimé en fait
- OK. Donc c'est les deux langues que tu étudies maintenant. Est-ce que... Tu m'as dit avant que l'anglais tu le parlais parfois avec des personnes. Est-ce que l'allemand, t'as quelques contacts en-dehors de l'école?
- Ben... non pas forcément, sauf quand genre j'fais un tournoi ou quelque chose comme ça, ben quand j'avais aller genre en Suisse alémanique... mais bon ils parlent le suisse allemand donc c'est pas vraiment pareil mais sinon non, j'ai pas d'autres euh... en Suisse, à Genève là, on m'a jamais parlé l'allemand.
- D'accord. Et est-ce que tu te souviens, enfin, depuis que tu apprends l'anglais et l'allemand... Tu m'as dit que euh.. au début t'aimais bien parce que tu faisais que chanter et puis après c'est devenu plus compliqué. Est-ce qu'il y a eu aussi des changements avant l'anglais?
- Non... parce que l'anglais depuis la 9e on apprenait un peu du vocabulaire et tout ça donc ça a pas vraiment changé maintenant... sauf que ben... non j'trouve que c'est un peu de la révision.
- OK. Et avec l'allemand du coup c'est une discipline que... même si c'est compliqué, t'aimes bien?
- Ouais.
- Même si t'as aucun contact avec l'allemand en-dehors de l'école?
- Ouais. Parce que je sais que dans mon avenir ça va m'être utile.
- OK. Pourquoi?
- Ben.. Dépendant du métier qu'on veut faire, ben faut savoir au moins parler l'allemand parce qu'on est quand même en Suisse et c'est la première langue parlée... donc... on sait jamais.
- OK. Alors du coup on peut passer un peu à ces deux mots... les mots que t'as mis. Euh.. le mot "utile" tu viens de l'utiliser pour l'allemand, tu l'as mis ici au milieu, donc t'as aussi l'anglais qui rentre dedans, tu peux m'expliquer pourquoi?
- Ben c'est... Ben parce que [??] Ben des gens qui viennent passer leurs vacances en Suisse, ils savent pas parler le français, ben ils parlent souvent l'anglais vu que c'est une langue internationale.
- C'est pour ça que t'as mis "utile" ici? Est-ce que "utile" et "important" pour toi c'est pareil? Ou est-ce que c'est différent?
- Ben... "important"... Ouais c'est un peu pareil parce que c'est aussi important l'un et l'autre... Ben dans le métier par exemple... [??]
- OK. ouais. Et alors j'ai vu que t'avais mis "difficile" du côté de l'allemand, est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi?
- J'sais pas parce que l'anglais, ben... Déjà les chansons et tout, enfin en anglais on en écoute un peu partout, dans les chansons, dans... dans des dialogues des fois aussi, alors que l'allemand, ben, on

écoute pas vraiment de musique allemande, donc, du coup ben, comme on a pas vraiment... toujours... le... comment on dit...la possibilité de parler allemand ben du coup c'est plus dur et genre on apprend toujours des nouvelles choses on est pas genre... ouais...

- OK. Et t'as mis aussi le mot "effort" à côté de "difficile", est-ce que c'est lié pour toi?
- Ben ouais, faut beaucoup d'efforts quand même parce que c'est quand on apprend une nouvelle langue comme ça d'un coup, ben faut quand même beaucoup d'efforts pour l'apprendre... quand on l'a pas parlé depuis petite.
- D'accord, et ça s'applique à l'allemand et pas à l'anglais, ça?
- Oui.
- J'suis pas en train de dire que c'est juste ou pas, c'est vraiment on comprend pourquoi t'as mis les choses là où tu les as mises. [ouais]. Après y'avait le mot "beau", par contre tu l'as mis vraiment du côté de l'anglais...
- ouais c'est plus joli
- T'arrives à me dire pourquoi tu trouves que c'est plus joli?
- Ben... l'allemand c'est plus... "chrr chrr" enfin j'sais pas, on dirait qu'on t'agresse quand on parle, alors que l'anglais, ouais c'est plus euh... j'sais pas c'est plus joli, j'trouve.
- OK. C'est lié aux sons?
- Ouais, surtout.
- D'accord. Et ensuite t'as dit que la "culture" pour toi c'était compliqué, que y'avait cette histoire de culture générale [ouais <haha>]... ça s'applique autant à l'allemand qu'à l'anglais pour toi?
- Ouais. Parce qu'on est pas forcément... Enfin on doit connaître un peu les deux, des deux pays, enfin...
- OK. Pour toi c'est quelque chose à apprendre sur le pays? [Ouais] D'accord. Et... ensuite y'a le mot "avenir", tu l'as mis entre les deux langues, est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu l'as mis là?
- Ben... toujours pour les mêmes raisons, ben dans notre avenir il faudra qu'on parle l'allemand et l'anglais pour... si on est en contact avec des étrangers, ou quelque chose comme ça.
- D'accord. T'as mentionné le fait que l'allemand c'était important pour ton métier, et pour l'anglais tu m'as dit que c'était pour parler avec des étrangers qui viennent à Genève, est-ce que pour toi c'est assez séparé ces deux, ou est-ce que parfois tu vas dire "je vais devoir parler l'allemand à des étrangers" ou "j'vais devoir parler anglais dans mon métier"?
- Ouais en fait les deux en fait ouais c'est un peu les deux parce que si on me parle allemand... enfin on peut très bien tomber sur quelqu'un qui parle allemand aussi d'étranger, mais bon j'pense qu'il va plus parler l'anglais aussi... parce que...on est...enfin...imaginons que c'est Genève, ben on parle pas vraiment l'allemand à Genève, donc du coup ben il va venir nous parler anglais.
- OK, d'accord. Ensuite le mot "valeur" tu l'as mis vraiment vers l'anglais, même, il dépasse, là, t'as compris quoi par le mot "valeur" et puis pourquoi tu l'as mis là?
- Ben, y'a plus de... enfin... je sais pas comment expliquer, mais genre de valeur... j'sais pas comment dire, Madame...
- C'est pas grave. Essaie de m'expliquer ce que tu entends par "valeur".
- Ben... y'a plus de valeur en anglais, genre... y'a tout qui est mieux, j'sais pas, j'trouve que c'est beaucoup mieux l'anglais que l'allemand, donc y'a plus de valeur et tout ça...
- C'est une langue que tu trouves qui vaut plus?
- Ouais voilà.
- Mais pas.. pour toi ou par rapport à ce qu'elle vaut... dans le monde.
- Par rapport à ce qu'elle vaut dans le monde. Elle a plus de valeur.
- D'accord. Elle a plus de valeur. OK. Et l'allemand il en a pas du tout?



- Si...il en a mais genre j'veux dire c'est surtout en S... en Allemagne et en Suisse qu'on parle allemand, après... ben... après ben dans tout le monde même en Espagne on peut parler anglais alors que y'a pas d'allemand en Espagne.
- OK <hahaha>. Euhm... "identité" finalement tu m'as dit que c'était un peu compliqué à le mettre et tu l'as quand même mis ici...
- Ben... en fait j'ai pensé genre à ben.. dans tous les... dans les cartes d'identité souvent y'a des mots anglais, non? Enfin j'sais pas j'avais déjà vu genre y'a des mots anglais et puis pas forcément allemands...
- OK... Donc t'es revenue à la carte d'identité [ouais <hahah>] Non c'est bien tu l'as compris comme tu voulais. Euh... ensuite t'as mis ici "communiquer", tu l'as mis au milieu, est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi?
- Ben par exemple on communique... Ben on communique beaucoup en anglais mais aussi on peut communiquer en allemand donc, euh.. c'est pas comme si on communiquait que en anglais et pas en allemand, donc du coup ben je l'ai mis un un peu entre les deux.
- Et un autre qui est un peu dans le même sens c'est "m'exprimer", celui-là tu l'as mis plus vers l'anglais
- Ben parce que en général on s'exprime plus en anglais que...
- Ouais... oh... tout le monde ou toi?
- Tout le monde.
- D'accord. Euhm... ensuite y'a encore un mot qui nous intéresse, c'est le mot "motivant", tu l'as mis vraiment du côté de l'anglais, est-ce que tu peux nous expliquer pourquoi?
- Ben.. comme c'est plus joli, comme c'est plus euh... c'est aussi mieux l'anglais, ben ça nous donne plus envie de travailler l'anglais que l'allemand, c'est plus joli, ça donne plus envie.
- OK. Je reviens juste... c'est "joli" à cause du son, [ouais] et puis.. OK. Ou est-ce que c'est lié à d'autres choses que...
- Non, c'est ça surtout.
- D'accord. OK. Et le dernier mot qu'on va juste un petit peu regarder c'est le mot "rêve", euh... est-ce que tu peux nous expliquer ce que toi t'en as compris, et pourquoi tu l'as mis là?
- Ben... Moi j'ai fait enfin genre un peu pour réaliser nos rêves... faut savoir parler plusieurs langues, enfin.. c'est toujours mieux de parler plusieurs langues et tout ça, et.. du coup ben j'ai pas jugé plus important l'allemand ou l'anglais donc euh.. du coup j'me suis dit ben ça va dans les deux.
- OK. Y'a d'autres langues que tu verrais comme importantes?
- Euh... l'espagnol parce que dans toute l'Amérique latine on parle espagnol. [OK] Euh... ouais... enfin y'a aussi... en fait toutes les langues latines, j'trouve que c'est important et puis... et puis l'arabe... enfin pas l'arabe... j'sais pas comment... enfin c'est une langue l'arabe?
- oui oui l'arabe c'est une langue
- Ben en plus... ben genre dans les... en Afrique du Nord, vers le Maghreb et tout ça ben on parle beaucoup ça donc enfin...
- OK. Cette importance que tu donnes à ces langues elle est liée à des envies que t'as toi, ou à une vision, où tu te dis "ah c'est important parce que je veux faire telle chose et pour faire telle chose j'ai besoin de ça"?
- Non c'est un peu... enfin... c'est bien d'apprendre plusieurs langues aussi...
- OK.. Est-ce qu'il y a d'autres mots où tu t'es dit "tiens, je vais le mettre là", je sais pas par exemple "étranger" pourquoi il est plus du côté de l'allemand?
- Ben... en fait... j'me rappelle pas pourquoi je l'ai mis là. <hahaha>. J'crois que c'était... attendez... pourquoi est-ce que j'l'ai mis là.... j'sais pas...
- Maintenant tu le mettrais où?



- Ben anglais, parce qu'il y a plus d'étrangers anglais qui viennent en Suisse, imaginons [OK] que d'allemands...
- OK. Et est-ce qu'il y a d'autres mots que toi t'es... sur lesquels toi t'as envie de t'exprimer?
- Euh.. ben par exemple "personnes de langue maternelle" ben ça dépend où on est... ben si on est en Suisse ben ça sera l'allemand... enfin le suisse allemand, mais si on est en Angleterre ben ça sera.. ou en Amérique ben ça sera l'anglais.
- Ouais. Et y'a d'autres mots où tu t'es dit... où t'as fait un effort pour interpréter?
- Euhm... non... J'crois pas....
- "pays que j'apprécie" t'apprécies les deux...
- Ouais les deux ils sont bien, y'a dans les deux des choses importantes à voir.
- T'es déjà allée en Suisse Allemande, en Allemagne ou en Angleterre?
- Non, mais on m'a dit que c'était joli et tout donc euh..
- OK. T'aimerais y aller?
- Ouais.
- Cool. T'as d'autres questions?
- Non...
- Ben... c'est bon. merci!

**MERCI ET AU REVOIR**

# Remerciements

Il est difficile de pouvoir exprimer ici la reconnaissance que je porte à toutes les personnes qui m'ont entourée au fil de ce travail, et sans lesquelles il ne m'aurait pas été possible de mener ce projet à bien.

Il est en premier lieu essentiel de remercier ma directrice de thèse, Claire Forel, qui m'a approchée il y a de cela quelques années pour me parler du projet qu'elle avait de creuser ce que signifiait réellement le concept de *Langue*. Elle a non seulement aidé à insuffler les questions qui ont guidé mes réflexions et mon travail, mais a également réussi à me laisser me les approprier et gérer mes recherches en fournissant toujours un feed-back extrêmement précieux. Je pense que peu de doctorants bénéficient en même temps de la liberté et de l'encadrement que j'ai eu la chance d'apprécier au cours de ces années: merci!

Je remercie également, par avance, les membres de mon jury – nombreux! – à qui je suis très reconnaissante d'avoir pris le temps de suivre mes idées avec toutes les ramifications qu'elles comportent et les questions qu'elles soulèvent, et d'avoir permis une soutenance riche en discussions et constructive. C'est un sentiment particulier que celui de soumettre son travail à la lecture de ceux dont on s'est soi-même inspiré à plus d'un titre, et j'en suis honorée!

Les différentes enquêtes qui ont été menées dans ce travail n'auraient pas été possibles sans la collaboration des enseignants qui se sont pliés à mes différents questionnaires ou interviews. Je remercie donc chacune et chacun d'entre eux pour le temps qu'il a consacré à m'aider. Je suis également très redevable à M. le Directeur Général du Cycle d'Orientation de Genève Pierre Kolly, aux Directeurs et Directrices d'établissement du canton, aux Responsables de Discipline et à tous les collègues et connaissances qui ont fait un excellent accueil à mes démarches et m'ont permis de contacter les enseignants sur le terrain. Parmi eux, il est indispensable de relever le travail incroyablement fastidieux mais ô combien valeureux de Stéphanie T. et Julien D., qui ont aidé par leur participation au groupe de travail de classification sémantique à surmonter l'obstacle des "petites croix" et la définition des champs lexicaux: merci pour votre temps!

D'autres personnes ont également aidé à ce que la période de recherche et de rédaction de cette thèse se passe avec le moins d'encombre possible, ce qui est parfois acrobatique lorsqu'on enseigne dans un établissement en parallèle au travail de doctorant. Ceci n'aurait tout simplement pas été possible sans le soutien sans faille de mon directeur d'établissement, M. Benoît Muller, qui a non seulement su apprécier à sa juste valeur (et à son juste labeur) l'importance que représentait cette thèse pour moi mais m'a permis par sa flexibilité et ses encouragements de mener de front et de façon sereine mes enseignements et ma recherche. Merci!

Il est par ailleurs évident que je n'ai pu traverser cette période avec optimisme que grâce à tous ceux qui m'entourent! Amis, collègues, famille, que ce soit par des petits messages ou de grandes discussions, vous avez été indispensables à me permettre d'avancer, dans ce projet et dans la vie. Je pense ici notamment à Andrea, qui a été en plus d'une "help-line" statistique une référence à plus d'un titre pour garder le cap.

*Last but not least*, je remercie particulièrement ma mère, toujours à l'écoute et prête à m'aider, et mon mari Etienne, qui a probablement été le plus brave dans toute cette aventure tant il s'est montré patient, encourageant et disponible, particulièrement au cours des moments où moi je l'étais moins. Je pense finalement à mon père, qui m'a appris le goût de la curiosité et que j'aurais aimé avoir à mes côtés jusqu'au bout. Il aurait sûrement eu de nombreuses et justes remarques...

Mille milliards de mille mercis à vous tous, ainsi qu'à tous ceux que j'ai oubliés ici.