

L'étude des représentations de *la langue* – parlons-nous bien de la même chose ?

Eva WALTERMANN

Université de Genève

eva.waltermann@unige.ch

Résumé

Cet article se propose de revenir sur un concept qui semble fondamentalement acquis: celui de *Langue*. Les professionnels travaillent sur et avec l'objet linguistique au jour le jour, mais les façons de le concevoir et de le définir peuvent varier, parfois drastiquement. En examinant les différentes perspectives qui sont véhiculées entre les théoriciens et le monde de l'enseignement – qui est l'un des principaux vecteurs de représentations – et en articulant conceptions explicites et images sous-jacentes, la variété des positions prises par les uns et les autres sera esquissée.

1. Introduction

Depuis longtemps, congrès et conférences réunissent linguistes fondamentaux, linguistes appliqués, didacticiens, sémiologues autour de problématiques liées à la langue, à son usage ou son apprentissage, mais parlent-ils cependant du même objet ?

J'examinerai ici l'objet linguistique par l'analyse de représentations, au sens social du terme. Dans le domaine de la Linguistique Appliquée, les travaux se concentrent souvent sur des aspects précis de représentations : représentations du bilinguisme (Lüdi&Py 1986), de l'enseignant Non-Natif (Dervin&Badrinathan 2011), ou de l'apprentissage des langues (Matthey 1997, Moore 2001, Castellotti&Moore 2002), etc. Avant même de présupposer d'un objet d'étude commun, nous nous pencherons sur une notion plus fondamentale, le concept même de *Langue*, pour examiner dans quelle mesure la représentation en est effectivement homogène. Je prendrai à cet effet un cas précis, déjà abordé sous plusieurs perspectives dans Beacco et al (2005), qui me semble particulièrement représentatif de la diversité des représentations qui lui sont propres – et auxquelles il est soumis : l'enseignement des langues

2. Du « savoir savant » au « savoir enseigné »

Les enseignants sont des acteurs de premier plan dans la transmission et la construction de représentations, puisque leur tâche même consiste à transmettre à des apprenants un contenu nouveau. Le cas des enseignants face à l'objet linguistique est également particulièrement intéressant car ils travaillent avec un matériel qui est souvent pré-défini et pré-établi par différentes couches d'acteurs qui interviennent en amont du travail de préparation de cours pour commencer le travail que Chevallard (1982, 1991) nomme la *Transposition didactique* : Le « Savoir savant », établi par les scientifiques (la « matière » à enseigner) doit en effet être décortiqué, analysé, transformé pour devenir un *savoir à enseigner* que l'enseignant finit par transmettre en *savoir enseigné* à ses apprenants. Or, les différentes étapes de ce processus de transformation sont autant d'occasions de changer de perspective, de réévaluer les représentations, de prendre position face à la façon dont l'objet linguistique sera présenté. Je traiterai ici de plusieurs de ces niveaux décisionnels pour mettre en avant la diversité des représentations ancrées dans le processus de transposition des savoirs. Partant des théories linguistiques « savantes », je m'intéresserai ensuite aux représentations véhiculées dans les

manuels et les programmes scolaires pour finalement m'arrêter à celles – plus personnelles mais pourtant socialement marquées – des enseignants.

2.1. Théories linguistiques

Ce n'est pas le lieu ici de faire la revue des conceptions véhiculées par les acteurs du champ linguistique. Il m'importe seulement ici de relever quelques exemples qui suffiront à démontrer la diversité des visions de l'objet linguistique qui peuvent exister. Rien qu'en se référant par exemple à Chomsky, qui décrit que « Language is a set (finite or infinite) of sentences, each finite in length, and constructed out of a finite set of elements » (1957) à de Saussure, qui explique dans le *Cours de Linguistique Générale*, que « [La langue], c'est à la fois 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. (1916) ou encore à Labov, qui voit en la langue « a form of social behavior » (1968), on voit que l'objet linguistique est tantôt défini comme un ensemble systématique, tantôt comme un outil social – et ce ne sont ici que quelques exemples.

Il faudrait encore ajouter à ces théories, explicitant les visions des uns et des autres, les positions des différents acteurs de la linguistique appliquée qui, eux aussi, contribuent à la diversité des représentations possibles. En tous les cas, et comme nous le rappelle Poesch : « 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, 1.3 – voir aussi Portine 2009)

2.2. Programmes scolaires et manuels

Les didacticiens en savent quelque chose : s'il est en effet un domaine qui est influencé par des conceptions plus ou moins fortes – et plus ou moins sous-entendues, au contraire des théories scientifiques – c'est bien celui de l'enseignement des langues. Comme nous l'avons vu plus haut, celui-ci est en effet tributaire des avancées et parfois aussi des courants « à la mode » dans le monde scientifique, mais il suit également des tendances qui lui sont propres, et qui peuvent elles aussi véhiculer des représentations parfois affirmées ou au contraire hétérogènes au sujet de ce qu'est l'objet que les apprenants doivent progressivement maîtriser.

Suivant le concept de *transposition didactique*, ce sont en effet les didacticiens – spécialistes de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères – qui sont parmi les premiers à structurer l'ensemble des connaissances et à définir les contenus à aborder aux différentes étapes de progression de l'apprenant. Sans vouloir couvrir toutes les tendances méthodologiques il ne sera pourtant pas difficile d'imaginer les différences dans ce qui est véhiculé par les programmes ancrés dans les méthodes de grammaire-traduction, ceux des écoles Berlitz, ou encore la plupart des programmes institutionnels actuels, basés fortement sur le modèle actionnel du Cadre Européen Commun de Référence (CECR).

Ces différences véhiculent en effet des représentations diverses au sujet de la façon dont une langue s'apprend, mais également sur la nature même de l'objet linguistique. A-t-on à faire à une collection de règles à apprendre et appliquer correctement, dont la maîtrise presque mathématique apporte les meilleurs résultats ? Est-ce plutôt une affaire d'employer la langue comme un outil pour effectuer des tâches sociales diverses telles que « demander et expliquer son chemin à l'aide d'une carte ou d'un plan » (CECR, Echange d'Information, Niveau A2 – p.67)? Ce sont là des perspectives bien différentes – qui peuvent être d'une certaine façon complémentaires mais qui relèvent de positions divergentes.

Le programme scolaire n'est cependant pas présenté tel quel aux apprenants ; avant de parler des enseignants, il convient en effet de s'attarder sur les manuels, puisqu'ils amènent eux aussi

une certaine vision de la langue, penchant parfois vers l'une ou l'autre des théories linguistiques, ou mettant plus ou moins en avant certains des aspects du programme scolaire, tout en présentant l'objet de plusieurs façons.

On trouve, par exemple, régulièrement des exercices « à trous », des tableaux à remplir visant à maîtriser un point de grammaire ou une construction particulière. Ce type d'exercice – que je ne soumetts ici à aucun jugement – offre un point de vue radicalement plus systématique qu'une tâche dans laquelle l'apprenant doit, par exemple, donner son opinion personnelle sur un extrait de discours oral. On parle d'un côté de la langue comme un objet systématique et normé, qu'il faut savoir former correctement, et de l'autre d'un outil riche servant à comprendre l'autre et à s'exprimer – et ce ne sont là que deux exemples ! L'importance donnée par un manuel aux tâches orales et/ou écrites, la contextualisation qu'il propose, le lien qu'il établit entre la langue cible et le (les ?) contexte(s) culturel(s) qui y sont rattachés sont autant de variables qui rendent les manuels et les exercices différents les uns des autres en termes de représentations véhiculées.

2.3. Enseignants

Or, et les enseignants le savent bien, un manuel n'est une référence qu'en fonction de la façon dont il est utilisé. Peu importe comment ils présentent les contenus, le « savoir enseigné » dont parle Chevallard est un prodigieux mélange entre ces visions parfois imposées et les représentations des enseignants eux-mêmes, puisque, ne l'oublions pas, eux aussi ont leur propre idée de ce qu'est l'objet qu'ils enseignent.

Les représentations des enseignants au sujet de *La Langue* ont ainsi fait à Genève (Suisse) l'objet d'une enquête pertinente pour notre discussion. Les 160 enseignants interrogés enseignent tous une ou des langues étrangères, au niveau secondaire I et II (adolescents de 12 à 19 ans). Il leur a été demandé d'énoncer par écrit tous les mots ou notions qui leur venaient à l'esprit en pensant à l'idée de *La Langue*, et ce sans restriction sur le nombre ou la nature de ce qu'ils évoquaient. Cette méthodologie d'*association lexicale* est en effet une technique utilisée dans les sciences sociales pour déceler des idées et des représentations chez les participants.

Ainsi, en analysant les 10 concepts les plus cités parmi les 2197 évoqués par les participants, et sans entrer dans le détail, on peut déjà constater tout d'abord la diversité de son contenu et déceler plusieurs traits de représentations communes:

1.	communication	(62%)
2.	culture	(36%)
3.	parler	(28%)
4.	grammaire	(26%)
5.	vocabulaire	(26%)
6.	littérature	(19%)
7.	maternelle	(19%)
8.	communiquer	(17%)
9.	voyage	(17%)
10.	mot	(16%)

Tableau 1: 10 concepts les plus fréquemment cités

En tête vient par exemple l'idée de *communication*, citée par 62% des participants, voire 79% si on leur ajoute ceux qui ont écrit *communiquer*. Pour reprendre la distinction de Widdowson (1978), ce résultat démontre que pour la grande majorité des enseignants, la langue n'est donc pas (ou pas uniquement) objet d'*usage* – soit de construction correcte des structures linguistiques – mais que la dimension de l'*emploi* d'une langue (de l'application pertinente de ces structures dans un contexte interactionnel) a une importance non négligeable; elle est "un

comportement communicatif signifiant" (178: 14) ; L'objectif de *communication* se retrouve d'ailleurs dans nombre de programmes scolaires et éducatifs de langues vivantes actuels.

La notion de *culture*, qui vient en deuxième place et a été citée par plus d'un tiers des participants, inscrit elle la langue comme objet d'enseignement dans un axe qui s'éloigne quelque peu des contenus linguistiques « purs » - il ne s'agit plus de comprendre comment la langue est structurée et quelles sont ses formes, mais plutôt en quoi cette langue reflète et est liée à une façon de vivre et de voir le monde – ce qui est également une des visions du CECR et qui plaira certainement aux relativistes !

Des contenus plus proches du milieu scolaire (*grammaire, vocabulaire, littérature* faisant partie des domaines souvent distingués dans l'enseignement des langues) prennent également une place importante dans les représentations des enseignants, comme le concept de *parler* (et non d'*écrire* !) qui laisse présager d'une prédominance de l'oral – une langue se *parlant* avant de *s'écrire*...

3. Conclusion

L'examen – rapide – des résultats de cette enquête nous rappelle que la langue n'est pas un objet univoque, ou du moins pas un objet qui peut se définir facilement. La variété des perspectives que l'on peut prendre dans l'étude d'une langue ou dans son enseignement sont autant de façons de dépeindre l'objet linguistique qui s'excluent parfois, ou se focalisent sur des propriétés parfois antagonistes de cet objet avec lequel nous travaillons quotidiennement.

Si l'on considère le cheminement des représentations de l'objet Langue partant des linguistes ou des linguistes appliqués pour arriver aux didacticiens, concepteurs de manuels ou enseignants, se « déprendre de la familiarité trompeuse de [leur] objet d'étude » (Chevallard 1982 :3) pour s'en faire une image riche et considérer la langue dans toute sa complexité ne peut qu'être bénéfique.

Références bibliographiques

- Beacco, J-C., Chiss, J-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (eds.) (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Chevallard, Y. (1982). *Pourquoi la transposition didactique ?* – Document récupéré en ligne le 1.06.2014 sur http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposition Didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques.
- Dervin, F. & Badrinathan, V. (2011). *L'enseignant non natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Proximités E.M.E.
- Labov, W. (1968). "The reflections of social processes in linguistic structures". In Smith, P. (dir.). *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.
- Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang
- Matthey, M. (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP Editeur.
- Moore, D. (éd.). (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*. Paris: Crédif-Essais / Didier.
- Portine, H. (2009). "La linguistique, substrat du discours didactique: quand l'histoire nous parle au présent". *Les Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 6 n°2, pp. 13-38.

- Puesch, C. (1998). "Manuélistion et disciplinarisation de la langue: l'énonciation". *Carnets du CEDISCOR*, 5, pp. 15-30.
- Saussure, F. de (1975) [1916]. *Cours de Linguistique Générale*. Edition critique de T. de Mauro. Paris : Payot
- Widdowson, H. (1996). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris : CREDIF.