

REPRESENTATIONS SOCIALES DES LANGUES ET ENSEIGNEMENTS

*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en
Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*

Etude de référence

Véronique CASTELLOTTI
Université François Rabelais -Tours

Danièle MOORE
ENS Lettres et Sciences Humaines - Lyon

Division des politiques linguistiques
Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire
et de l'enseignement supérieur
DGIV
Conseil de l'Europe, Strasbourg
2002

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex).

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

SOMMAIRE

Préface	5
Introduction	7
1. Quelques définitions.....	7
1.1. Attitudes et représentations.....	7
1.2. Les stéréotypes.....	8
1.3. Les représentations.....	8
1.4. Les représentations et l'apprentissage.....	9
1.5. Agir sur les représentations.....	10
2. Les représentations en didactique des langues	10
2.1. Les représentations sociales des langues	10
2.1.1. Les représentations des pays et des locuteurs.....	10
2.1.2. Les représentations des langues en contact : bilinguisme et plurilinguisme	12
2.1.3. Les représentations linguistiques des langues.....	13
2.1.4. Le bi-plurilinguisme : des monolinguisms ajoutés	13
2.1.5. Une cacophonie plurilingue	14
2.2. Représentations de l'apprentissage des langues en classe.....	15
2.2.1. Un apprentissage solitaire	15
2.2.2. Pour quels objectifs d'apprentissage ?	15
2.2.3. La langue première : une bouée d'apprentissage	16
2.2.4. Des langues de passage.....	17
3. Démarches éducatives autour des représentations	18
3.1. L'appui sur des conduites comparatives.....	19
3.2. Optimisation didactique de la proximité entre les langues.....	19
3.3. Le plurilinguisme comme tremplin d'apprentissage	20
4. Conclusion.....	21
Bibliographie	23

Préface

Ce texte qui est publié dans une série, coordonnée par la *Division des politiques linguistiques*, présente à l'évidence sa pertinence propre, puisqu'il aborde certains aspects déterminants de l'organisation des enseignements de langues, de leurs fondements sociolinguistiques, des idéologies linguistiques à l'œuvre sur ces problèmes relatifs aux langues en Europe. Il entre cependant dans un projet plus large, en tant qu'il constitue un élément d'un ensemble éditorial centré sur le *Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*.

Ce *Guide* est document descriptif et programmatique tout à la fois, qui a pour objet de mettre en évidence la complexité des questions d'enseignement des langues, souvent abordées de manière simpliste. Il se propose de décrire les démarches et les outils conceptuels permettant d'analyser les contextes éducatifs en ce qui concerne les langues et d'organiser ces formations en fonction des principes du Conseil de l'Europe.

Ce document doit être présenté en plusieurs versions. Mais la 'version intégrale' elle-même aborde, dans un cadre limité, nombre de questions complexes : il a semblé utile de l'illustrer par des études de cas, des synthèses ou des études sectorielles, qui traitent, de manière plus monographique, de questions à peine esquissées dans ce texte. Ces *Etudes de référence*, originales, remettent le *Guide* en perspective, pour en rendre perceptibles les ancrages théoriques, les sources d'information, les domaines de recherche ou les thématiques qui le nourrissent.

La *Division des langues vivantes* devenue *Division des politiques linguistiques* manifeste par cet ensemble de documents cette nouvelle phase de son action. Celle-ci s'inscrit dans le droit fil des précédentes : la *Division* a diffusé, à travers les *Niveaux seuils* des années 70, une méthodologie d'enseignement des langues davantage tournées vers la communication et la mobilité intra européenne. Elle a ensuite élaboré, sur fond de culture éducative partagée, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (version définitive, 2001), document visant non plus à définir la forme des contenus d'enseignement pour les langues, mais la forme même des programmes d'enseignement de celles-ci. Proposant des niveaux de références explicites pour identifier des degrés de compétence en langue, le *Cadre* autorise une gestion diversifiée des formations, de nature à créer des espaces pour davantage de langues à l'Ecole et dans la formation tout au long de la vie. Cette orientation vers une reconnaissance de la valeur intrinsèque du plurilinguisme a conduit parallèlement à la mise au point d'un instrument permettant à chacun de prendre conscience de son répertoire de langues et de le décrire : le *Portfolio européen des langues*, dont les versions élaborées par les Etats membres se multiplient et qui a été au centre de l'Année européenne des langues (2001).

Identifié dans de nombreuses *Recommandations* du Conseil de l'Europe comme principe et comme finalité des politiques linguistiques éducatives, le plurilinguisme doit être valorisé au niveau de l'individu et pris en charge

collectivement par les Institutions éducatives. Articulant le didactique et l'éducatif au politique, le *Guide* et les *Etudes de référence* qui le déclinent ont pour fonction d'explicitier ce principe politique et d'en décrire les formes concrètes de mise en place.

Dans cette étude, Véronique Castellotti et Danièle Moore expliquent l'importance des représentations sociales dans l'enseignement des langues. Les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues. Ces représentations sociales expriment en particulier la portée des représentations dans la vie sociale et les interactions entre des groupes sociaux ; après une explication de ce phénomène, les auteurs parlent des représentations de langues et de l'apprentissage de langues, parce que les apprenants potentiels ont souvent une image des langues qui pourrait les empêcher d'essayer de les apprendre. Les auteurs expliquent aussi que l'on peut tenir compte des représentations pendant l'enseignement de langues, pour dépasser les stéréotypes par exemple, ou pour exploiter les liens entre les langues. Dans la planification de politiques d'éducation linguistique il est donc important d'analyser les représentations qui existent, et de les prendre en compte dans la promotion de l'apprentissage de langues.

Cet aspect spécifique de la problématique des politiques linguistiques éducatives en Europe invite à réexaminer la perspective d'ensemble déployée dans le *Guide*. Il n'en reste pas moins que cette étude participe au projet fondateur de la *Division des Politiques linguistiques*: créer par la réflexion et l'échange d'expériences et d'expertises, les consensus nécessaires pour que les sociétés d'Europe, fortes de leurs différences et irriguées par des courants transculturels modelant des *nations mondialisées* ne s'enferment pas dans la recherche de la ou des langues "parfaites" à valoriser (aux dépens d'autres). Elles devraient plutôt reconnaître la pluralité des langues de l'Europe et le plurilinguisme, potentiel ou effectif, de tous ceux qui vivent dans cet espace comme condition de la créativité collective et du développement, composante de la citoyenneté démocratique à travers la tolérance linguistique et, donc, comme valeur fondatrice de leur action dans le domaine des langues et de leurs enseignements.

Jean-Claude Beacco et Michael Byram

Introduction

La notion de représentation est aujourd'hui de plus en plus présente dans le champ des études portant sur les langues, leur appropriation et leur transmission. On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser (Dabène 1997).

Les recherches, notamment en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage. Différentes pistes d'analyse, ainsi que différentes démarches didactiques centrent leur réflexion à la fois sur l'élucidation et l'analyse des représentations attachées aux langues, dans la perspective de faciliter la mise en place de repositionnements plus favorables pour l'apprentissage. C'est justement à la fois parce que les représentations et les images des langues jouent un caractère central dans les processus d'apprentissages linguistiques, et parce que ces représentations sont malléables, qu'elles intéressent les politiques linguistiques éducatives.

Toutefois, la polysémie attachée à cette notion, du fait de sa mobilisation dans différents domaines disciplinaires, rend nécessaire certaines clarifications terminologiques, dont nous nous efforcerons de tracer les principaux développements dans les paragraphes suivants.

1. Quelques définitions

1.1. Attitudes et représentations

Les études portant sur les perceptions des locuteurs concernant les langues et leurs usages ont été principalement problématisées, à partir des années 1960, à travers la notion d'attitude, et ceci dans plusieurs directions. Elles explorent les images des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu'elles suscitent chez les locuteurs.

Les deux notions, celle de **représentation** et celle d'**attitude**, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre. La plupart des auteurs préfèrent néanmoins les distinguer, et l'attitude est généralement définie comme une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet : "une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet" (Kolde 1981 cité dans Lüdi & Py 1986 : 97). Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations

objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer.

Les attitudes organisent des conduites et des comportements plus ou moins stables, mais ne peuvent pas être directement observées. Elles sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent.

1.2. Les stéréotypes

On considère généralement que le **stéréotype** constitue une *forme spécifique de verbalisation d'attitudes*, caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre (l'étranger) dans sa différence (Tajfel 1981 : 115). Le stéréotype affiche ainsi les perceptions identitaires et la cohésion des groupes. Il donne des grilles de lecture, par la comparaison et l'opposition aux traits attribués à d'autres groupes. L'important n'est ainsi pas de décider si le stéréotype est "vrai", mais de savoir le reconnaître comme tel, et de reconnaître sa validité pour un groupe donné, dans la manière dont il affecte les relations entre les groupes et corollairement, par exemple, l'apprentissage des langues pratiquées par ces groupes (voir pour exemple Candelier & Hermann-Brennecke 1993, Muller 1998, Perrefort 1996 et 1997, Mettello de Seixas 2000, etc.).

Les stéréotypes identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes. Le degré d'adhésion et de validité que leur portent certains groupes de locuteurs ou des individus peuvent être liés à des conduites, à des comportements linguistiques et à des comportements d'apprentissage.

1.3. Les représentations

Au cours du XX^{ème} siècle se sont développés progressivement des travaux portant sur l'apparition, la nature et la structure des « représentations sociales ». Pour Jodelet (1989), une représentation sociale est "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". Les représentations apparaissent alors déterminantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication.

Les définitions traditionnelles chez les psychologues sociaux insistent sur trois aspects interdépendants qui caractérisent les représentations : leur élaboration dans et par la communication, la (re)construction du réel et la maîtrise de l'environnement par son organisation :

« Analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra- et intergroupes. » (Bonardi & Roussiau 1999 : 25).

Moscovici 1961 insistait déjà sur deux processus à l'œuvre dans la formation et le fonctionnement des représentations sociales :

- celui d'*objectivation* d'abord, qui rend compte de la manière dont un individu sélectionne certaines informations plus expressives pour lui et les transforme en images signifiantes, moins riches en informations mais plus productives pour la compréhension ;

- celui d'*ancrage* ensuite, qui permet d'adapter pour l'incorporer l'élément moins familier au sein des catégories familières et fonctionnelles que le sujet possède déjà :

« L'ancrage permet d'**accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien**, et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe » (Guimelli 1994 : 14).

Autrement dit, il s'agit de rendre intelligible ce qui est nouveau ou étranger et de permettre une meilleure communication en offrant des outils communs d'analyse des événements.

1.4. Les représentations et l'apprentissage

Les spécialistes de l'apprentissage, pour leur part, se sont saisi des représentations comme d'un concept fondamental. Les didacticiens des sciences, notamment, ont tenté de préciser et d'approfondir cette notion dans une perspective spécifiquement didactique (voir notamment Giordan & De Vecchi 1987).

En linguistique et en didactique des langues, également, plusieurs courants ont recours à la notion de représentation. Les sociolinguistes, en particulier, ont mené de nombreux travaux sur les attitudes et les représentations des sujets vis-à-vis des langues, de leur nature, de leur statut ou de leurs usages par exemple (voir notamment Lafontaine 1986 et Matthey 1997b). En didactique des langues, l'objet d'apprentissage est spécifique : il ne s'agit pas seulement d'un savoir constitué à acquérir mais aussi d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, notamment dans l'interaction. Une telle spécificité rend d'autant plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive, ...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues.

Pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre.

On passe ainsi de recherches sur les attitudes, qui rendent compte d'un positionnement relativement stabilisé pour un locuteur ou un groupe à un moment donné, à un effort de prise en compte d'une dynamique interactive de la

construction des connaissances et savoir-faire langagiers. La représentation, en tant qu'approximation, sert à découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet certains éléments jugés inutiles, mais qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles la représentation fait sens. De ce point de vue, on ne peut pas considérer que certaines représentations sont meilleures que d'autres. Mais dans la mesure où elles servent de "condensé d'expérience" (Kayser 1997 : 7), elles donnent un cadre d'exploitation des connaissances, déclenchent des inférences orientées (elles permettent l'intercompréhension), et guident les comportements. Py 2000 distingue entre les représentations de référence, en mémoire, qui servent de point de référence aux participants (que ceux-ci y adhèrent ou pas), et les représentations en usage, évolutives parce qu'elles s'élaborent dans l'interaction (Py 2000 : 14).

1.5. Agir sur les représentations

Les recherches autour des représentations se rejoignent ainsi autour de deux constats :

- d'une part, on peut relever des traces (notamment discursives) d'un état de la représentation, de même qu'on peut relever des traces de son évolution, en contexte. Les représentations sont malléables, elles se modifient (et on peut donc aussi les modifier) ;
- d'autre part, les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir.

Dans cette orientation, la représentation prend en charge une double dimension, statique et dynamique tout à la fois.

De ce point de vue, l'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues, et pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées.

2. Les représentations en didactique des langues

2.1. Les représentations sociales des langues

2.1.1. Les représentations des pays et des locuteurs

Un nombre important de travaux concernant les représentations des langues et de leur apprentissage montrent le rôle essentiel des images que se forment les apprenants de ces langues, de leurs locuteurs et des pays dans lesquels elle sont pratiquées (voir notamment Zarate 1993, Candelier & Hermann-Brennecke 1993, Cain & De Pietro 1997, Berger 1998, Muller 1998, Matthey éd. 1997b, Paganini 1998). Ces images, très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, *a contrario*, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même. Elles prennent naissance et se perpétuent dans le corps social au moyen de divers

canaux (média, littérature, dépliants touristiques, guides à l'usage de certaines professions, etc.).

Certaines études (voir par exemple Perrefort 1997 ou Muller 1998), décèlent une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays. Ainsi, une image négative de l'Allemagne (exemple couramment observé en France ou en Suisse romande) correspondrait à la vision d'un apprentissage difficile et insatisfaisant de l'allemand, conception parfois relayée par les enseignants eux-mêmes (cf. ci-dessous). Muller 1998 par exemple explore les représentations de la langue allemande pour des élèves romands, dans leurs liens avec leurs représentations sur l'Allemagne, elles-mêmes en relation avec celles élaborées à propos de la Suisse alémanique et de ses habitants. De ces différents univers de représentations, appréhendés en boucles successives, l'auteur aborde alors les représentations de l'apprentissage de la langue allemande à proprement parler, en relation avec les données liées à l'apprentissage lui-même :

“D'un désir de pratiquer l'allemand, qui implique un certain rapprochement avec leurs voisins alémaniques, les acteurs en arrivent à construire ensemble la distance entre Romands et Alémaniques (autour de la langue – affreuse et inutile – et de la mentalité), pour finalement élaborer l'image de la mentalité universelle où Suisses romands et Suisses allemands (jeunes) se retrouvent enfin.” (Muller 1998 : 87).

A propos d'autres langues comme l'anglais, Berger 1998 signale que l'attitude de lycéens français envers la Grande-Bretagne est assez mitigée, et que les représentations se déplacent dès lors que ceux-ci ont effectué un voyage qui les met réellement en contact avec des locuteurs natifs de la langue-cible. Candelier & Hermann-Brennecke 1993, qui comparent les choix de langues d'élèves français et allemands, montrent de façon plus générale que le contact scolaire avec la langue étudiée influence de manière généralement positive les représentations attachées à ces langues et à leurs locuteurs-cible. Toutefois, ces évolutions peuvent être altérées par le degré de pertinence que les élèves allouent à la langue, dans leurs rapports effectifs ou imaginés à la société (par exemple en terme d'utilisation potentielle dans le futur métier) : “l'anglais c'est pas pour faire électricien” (p. 103). Ils montrent également le passage d'attitudes ethnocentrées à un enfermement sur la seule autre langue et culture étrangère choisie, autour de valeurs en opposition aux autres langues possibles.

Byram & Zarate 1996 constatent quant à eux que le voyage en soi n'est pas garant d'une évolution positive des représentations, pas plus que “les connaissances accumulées sur une culture donnée ne sont systématiquement proportionnelles à la durée du séjour” (p. 9).

Cain & de Pietro 1997 insistent pour leur part sur le fait que les relations sont extrêmement complexes dans ce domaine. A partir d'une enquête croisée auprès de lycéens de plusieurs pays d'Europe apprenant l'allemand, l'anglais et le français, ils remarquent ainsi que la meilleure connaissance ou la plus grande

proximité “n’est en aucune façon une raison suffisante pour qu’ils portent des jugements moins stéréotypés et plus positifs”. Ils précisent cependant que, dans la configuration des représentations élaborées par ces lycéens, la langue et le vécu lié à son apprentissage (notamment scolaire) interviennent comme un facteur important ; ils établissent ainsi une relation entre les jugements de difficulté et de réussite dans l’apprentissage et la valorisation du pays concerné.

Dans la continuité de ces remarques, Muller & de Pietro 2001 montrent, à partir d’observations de classes d’allemand en Suisse romande, que la langue enseignée y est à la fois objet d’apprentissage et objet de discours. Ils identifient la mise en scène de représentations qui se construisent ou se re-construisent interactivement dans ces classes au moyen de “routines, de contrats de communication, sur la base d’implicites plus ou moins partagés” (Muller & de Pietro 2001 : 55). Ils notent aussi une tendance chez certains enseignants à renforcer les stéréotypes qui servent de base à ces représentations.

On peut voir ainsi que l’élaboration des représentations s’effectue dans des interactions complexes qui font intervenir plusieurs acteurs et différents paramètres.

2.1.2. Les représentations des langues en contact : bilinguisme et plurilinguisme

Différentes études sur les représentations sociales autour des langues et du bi-plurilinguisme effectuées dans différents pays d’Europe, en particulier auprès d’acteurs du monde éducatif, font apparaître un certain nombre de traits constitutifs de ces représentations. Parmi ceux-ci, on peut noter des configurations particulières, faisant intervenir le positionnement personnel des locuteurs, ainsi que leur perception des enjeux sociaux des langues, en lien avec les politiques linguistiques et éducatives privilégiées dans les différents contextes. Cavalli & Coletta 2002 distinguent plus spécifiquement, dans l’environnement scolaire, certains traits contextuels saillants à propos de l’éducation bi/plurilingue : la façon d’envisager la langue, l’apprentissage des langues, la compétence langagière, les phénomènes de contacts de langues, l’importance accordée à la norme prescription, la façon d’envisager le rapport entre l’école et la société, parmi d’autres (Cavalli & Coletta 2002 : 28).

Tous les travaux examinés ci-dessus, plus ou moins explicitement, laissent entrevoir un rôle central, dans ces représentations, pour la langue-culture source des apprenants, celle-ci constituant en quelque sorte le mètre étalon au moyen duquel les autres langues-cultures seront appréhendées.

Les représentations sont en effet le plus souvent élaborées à partir d’un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d’évaluation et de comparaison. Il est donc intéressant de voir comment les sujets se forgent des conceptions du **contact** avec d’autres langues et élaborent, individuellement ou collectivement, des représentations de la pluralité linguistique.

2.1.3. Les représentations linguistiques des langues

A l'intérieur du cadre défini par les images qu'ont les sujets des langues en contact, du pays dans lesquelles on les parle et des locuteurs qui en font usage, se construisent également des représentations des systèmes linguistiques, de leurs fonctionnements respectifs, de leurs probables ressemblances ou différences et des relations qu'ils peuvent entretenir.

Sur un plan général, enseignants et apprenants apparaissent le plus souvent marqués par des conceptions extrêmement restrictives de ce qu'est une langue. Comme le note Eddy Roulet,

« on constate que les enseignants, comme les étudiants, en restent à une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c'est-à-dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extra-linguistiques (connaissance du monde, de la situation d'interaction, etc.) qui sont implicites par le texte et qui sont nécessaires à l'interprétation. » (Roulet 1999 : 5) .

Ces remarques sont corroborées par les enquêtes que nous avons pu mener auprès d'enfants ou d'adolescents : ces derniers se représentent les langues comme des collections à inventorier, des catalogues dans lesquels on peut puiser selon ses besoins, des puzzles à compléter (Castellotti & Moore 1999).

Même dans le cas d'enfants mis en situation de contact répété avec des langues nouvelles, l'ancrage dans le connu, le familier, le rassurant demeure une caractéristique majeure de leurs efforts de représentation. La plupart des jeunes témoins, lorsqu'ils ne sont pas eux-mêmes en contact avec des langues diverses, imaginent la compétence bilingue comme une somme ajoutée, potentiellement superposable de deux langues : on a deux stocks de mots identiques, dans l'une et l'autre langue, et le travail de passage constitue à calquer le fonctionnement de l'une pour construire des énoncés dans l'autre. Ce travail de passage systématique se trouve nettement mis en danger dès lors que les locuteurs doivent manier plus de deux langues.

2.1.4. Le bi-plurilinguisme : des monolinguisms ajoutés

Des enfants de classes primaires, auxquels on demandait de dessiner "ce qui se passe dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues", caractérisent le plurilingue essentiellement par opposition à un locuteur monolingue, qui reste la référence et la norme.

Les enfants imaginent le fonctionnement plurilingue dans le cerveau comme une machinerie très complexe et très structurée. On obtient ainsi des dessins "techniques", des "schémas en coupe" dignes d'une leçon de sciences naturelles, une cartographie des langues aux frontières bien marquées. Les enfants mettent à profit les savoirs antérieurs, essentiellement scolaires : ils recourent au dictionnaire pour recopier des drapeaux, chercher des illustrations du cerveau ou

du squelette humain et trouver du vocabulaire technique ou encore s'appuient sur des leçons de sciences récentes (Castellotti & Moore 1999, et Moore & Castellotti 2001).

Ces dessins laissent percevoir des espaces cloisonnés, où chaque langue occupe une aire spécifique et bien distincte des autres, et où le plurilinguisme semble construit par juxtaposition plutôt que par complémentarité. L'association un pays-une langue rend d'autant plus visible le caractère monolingue des représentations du plurilinguisme exhibées.

2.1.5. Une cacophonie plurilingue

Les images que les enfants se forgent de l'organisation des langues dans le cerveau sont généralement très complexes. En même temps, les répartitions cloisonnées de l'ordonnement des langues dans le cerveau entrent en opposition avec l'idée que les enfants se font de la production plurilingue :

- ben parce qu'il sait tellement de langues/il ou elle sait tellement de langues que tout se mélange
 - ah pourquoi elle mélange les drapeaux
 - parce qu'elle reconnaît plus ses langues
- (extrait de Castellotti et Moore 1999 : 38)

Le plurilinguisme est ainsi souvent associé à la confusion, à l'oubli, au mélange. La perplexité supposée des plurilingues concerne essentiellement les décisions lexicales, ainsi que les choix de langues. Les difficultés semblent tenir à une insuffisance des traitements automatisés : les plurilingues "cherchent" leurs mots, ils doivent réfléchir, tâtonner, essayer, recommencer : "non c'est pas cette langue là" (Voir Castellotti et Moore 1999).

Ce point de vue est corroboré par les propos de lycéens invités, dans une autre enquête, à formuler "ce qui se passe dans leur tête lorsqu'ils essaient de parler une autre langue". Ils précisent eux aussi que "ça arrive de mélanger les langues" et que leur compétence approximative dans plusieurs langues ne leur permet pas de "faire automatiquement le tri" dans la production verbale ("Il y a des fouillis, je perds tous mes moyens ou alors je confonds des mots") (Voir notamment Castellotti 1997).

Les adultes, même dans les milieux spécialisés de l'enseignement des langues, semblent pour l'essentiel partager les mêmes types d'hypothèses à propos de l'organisation des langues chez les plurilingues. En particulier, on retrouve l'idée de compétences séparées, et la crainte que la connaissance de plusieurs langues renforce des difficultés liées à la complexité :

« c'est que moi je m'imagine (...) je m'imagine une tête pleine de petites boîtes, de petites boîtes / de tiroirs, tu tires celui que tu veux quand tu veux" ; "moi oui/ c'est que peut-être comme un réseau non/ un réseau qui chez le monolingue serait probablement plus simple/ avec des connexions plus c'est-à-dire se termineraient avant/ et celle de la

personne qui est en contact avec plus d'un code a un réseau (...) beaucoup . beaucoup plus compliqué. » (Marquillo-Larruy 2000 : 134-135, trad.)

2.2. Représentations de l'apprentissage des langues en classe

2.2.1. Un apprentissage solitaire

L'apprentissage des langues reste souvent revêtu, pour les enfants, d'attributs scolaires et peu interactifs (Moore & Castellotti 2001). Les élèves se mettent en scène en train d'apprendre une langue tout seul (ou assis à côté d'un autre), de face, ils se dessinent isolé au milieu d'une grande page blanche, entouré de divers éléments du monde scolaire (table, chaise, trousse), en train de lire (les livres et cahiers occupent une grande place dans ces dessins) ou d'écouter (ce qui est figuré par la présence de nombreux magnétophones et de personnages munis de grandes oreilles). Les seules productions perceptibles sont des répétitions, l'interlocuteur, lorsqu'il existe, étant le plus souvent le magnétophone.

Ces représentations d'un apprentissage où l'interlocuteur de l'autre langue n'existe pas en tant que tel est renforcé quand les enfants n'ont pas eu d'occasions de contact avec des locuteurs d'autres langues (voyages, rencontres interculturelles, etc.). Il semble en effet que les enfants (et pas seulement eux) présentent un degré d'aveuglement et de surdité à l'altérité, quand celle-ci ne fait pas l'objet d'un traitement explicite, notamment sur le terrain scolaire (voir par exemple Allemann-Ghionda 1997, Candelier & Herman-Brennecke 1993, Cain & de Pietro 1997).

2.2.2. Pour quels objectifs d'apprentissage ?

Les études en classe montrent régulièrement l'existence de cultures de communication de classe (Beacco 2001), cadrées par des routines et des habitus scolaires, partiellement construits sur des représentations plus ou moins partagées entre élèves et enseignants des rôles de chacun, des fonctionnements discursifs et autres, et des objectifs d'apprentissage, notamment en termes de compétences linguistiques ciblées dans les langues apprises. Une étude conduite auprès d'enseignants et d'élèves de français L2 en Suisse alémanique (voir Pekarek 1997) montre par exemple que ceux-ci accordent une place centrale à l'exactitude formelle des énoncés produits, à l'oral comme à l'écrit, sur des modèles qui restent calqués sur ceux qui caractérisent un monolingue-natif idéal. Les évaluations des enseignants, comme les auto-évaluations de leurs performances par les élèves, les conduisent alors à un constat d'échec de l'apprentissage, et à des inhibitions déclarées, notamment de la prise de parole en classe :

« Cette impression est notamment susceptible d'avoir un effet important sur le sens que les élèves attribuent à l'enseignement du français et risque même de les amener à mettre en question l'utilité sociale des compétences acquises. Surtout, cette impression peut foncièrement

affecter les façons dont les élèves participent à différentes situations sociales – à l'intérieur et en dehors de la classe. » (Pekarek 1997 : 208).

Les propos des enseignants et des différents acteurs de l'éducation sur l'apprentissage et l'enseignement des langues témoignent de représentations que l'on pourrait qualifier ainsi de “ monolingues ” (Matthey & Moore 1997).

L'enseignement des langues reste envisagé le plus souvent sinon sur le mode de la stricte séparation, du moins sur celui de l'ignorance mutuelle, ce qui est renforcé par l'organisation institutionnelle de la plupart des systèmes éducatifs européens qui fonctionnent sur le principe du cloisonnement disciplinaire. Il suffit par ailleurs de s'intéresser aux locuteurs modèles généralement présentés dans les manuels de langues : ils représentent le plus souvent des locuteurs monolingues dans les langues-cibles, et les dialogues proposés pour l'apprentissage se caractérisent par une intercompréhension mutuelle sans faille, qui ne reflète pas les malentendus, les efforts de réajustements mutuels, les reformulations, les simplifications et les états observables dans les situations naturelles d'échange entre des natifs et des non-natifs. Ces dernières années sont néanmoins marquées par de nets efforts pour inscrire dans les manuels des héros locuteurs d'autres langues, qui interagissent avec des natifs de la langue-cible, ou pour lesquels la langue-cible sert de langue d'échange. Ces efforts sont néanmoins observables de manière ponctuelle et très différente selon les pays et les langues d'apprentissage¹.

2.2.3. La langue première : une bouée d'apprentissage

Au-delà d'approches génériques des situations d'appropriation des langues, les représentations de leur apprentissage semblent de manière unanime, quels que soient les publics concernés et les contextes considérés, très fortement imprégnées du rapport à la langue première et de son rôle, perçu le plus souvent comme prédominant, dans l'accès à d'autres langues.

Pourtant, il apparaît que le rapport à la langue première reste perçu de comme un obstacle ou, pour le moins, un problème. Certains enseignants disent viser toujours à «*faire penser les élèves directement dans la langue étrangère*», tandis que d'autres associent étroitement la compétence en langue étrangère au degré de maîtrise supposé de la langue première.

Il est également intéressant de confronter les représentations qui émergent chez des enfants peu ou non encore familiers de l'apprentissage de langues étrangères avec celles de lycéens ou d'enseignants qui pratiquent, enseignent et / ou apprennent une ou plusieurs de ces langues.

¹ Dans le même esprit, on peut aussi noter la pratique répandue de “ changer ” le prénom des élèves pour l'angliciser ou le germaniser. Cette pratique se justifie généralement chez les enseignants autour de deux types d'arguments : d'une part, la volonté de ne pas “ casser ” le rythme et la structure phonique des énoncés en langue étrangère, d'autre part l'effort de mettre en “ représentation ” les élèves qui “ jouent un rôle ” en parlant une autre langue.

Lorsqu'on effectue une telle comparaison, on constate que certaines constantes subsistent. Ainsi, si les enfants recourent sans complexe à la "matrice" de la langue première, les adolescents ou adultes avouent s'y référer dans des termes qui évoquent davantage une maladie honteuse qu'un appui fructueux ("On essaie de traduire ce qu'on pense en français. C'est pour cela qu'on fait certaines fautes mais c'est très difficile de s'en empêcher"), lorsqu'ils ne le décrivent pas comme une pratique expressément tabou ("Je n'essaie jamais de traduire sinon ma phrase est fausse") (Castellotti 1997).

Mais si le retour à la matrice de la langue première apparaît comme la stratégie la plus fréquente pour la plupart des élèves, quels que soient leur âge et leur degré de contact avec la langue-cible, ce retour ne trouve une efficacité que dans la mesure où les élèves réussissent un mouvement de décentration qui leur permet de mettre en place des hypothèses de fonctionnement différencié.

A partir des enquêtes auprès de jeunes élèves confrontés à des langues pour eux inconnues dans lesquelles on leur demande de construire du sens (Moore et Castellotti 2001), on remarque ainsi que s'élaborent des rapprochements ou des mises à distance à partir de canevas prélevés sur le modèle – attesté ou représenté – de la langue maternelle. Celle-ci fournit des matrices, tant d'un point de vue terminologique (lettre, syllabes) que structural (calques lexicaux et syntaxiques). Ce modèle peut s'avérer plus ou moins productif, selon que les sujets sont ou non capables de s'en détacher pour envisager un fonctionnement différent. On observera ainsi deux types de comportement :

- le premier reste étroitement tributaire d'un système de représentations au sein duquel les différentes langues étrangères ne seraient finalement que des transcriptions (au moyen d'écritures et de sons divers) de la langue première ; il n'autorise donc pas à se détacher de celle-ci, pour aborder la nouvelle langue dans son identité intrinsèque ;
- le deuxième, en revanche, qui s'appuie aussi, au départ, sur un mode de découpage hérité de la langue première, conduit dans un deuxième temps, par un effort d'observation et de manipulation contextualisée, à une décentration permettant d'aborder le nouveau système en fonction de caractéristiques propres dont on tente d'éprouver la validité.

Dans les deux cas, on peut repérer le recours à des stratégies d'ancrage, d'appui et de passages translinguistiques, avec toutefois des mises en œuvre différentes qui se concentrent dans la capacité à apprécier la distance entre son système propre et les autres systèmes et, plus particulièrement, dans la faculté de gérer cette distance, de mobiliser des ressources appropriées pour la réduire ou l'utiliser.

2.2.4. Des langues de passage

Les représentations des langues, apprises ou simplement approchées, thématisent ainsi de manière forte la distance supposée à celles-ci, en fonction de la langue de départ des sujets. Nous avons ainsi plusieurs exemples de l'importance de la

perception par les sujets de la distance ou de la proximité entre les langues, beaucoup plus que de la nature objective des liens qui peuvent les unir ou les différencier. L'un de ces exemples, recueilli auprès d'enfants de fin d'école primaire, tend à montrer que la langue anglaise, qui est la seule dont la plupart des enfants ont quelques notions concrètes, devient alors le prototype de la catégorie "langue étrangère", en même temps qu'elle est perçue par certains comme la langue la plus proche (Moore & Castellotti 2001, voir aussi Castellotti, Coste & Moore 2001).

D'un point de vue plus général, on peut dégager des métastratégies communes chez différents types d'apprenants : un premier élan consiste le plus souvent à sonder l'inconnu pour en extraire la part de connu qui pourrait s'y cacher. Dabène (1996 : 397) relève que "l'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrement". Outre la langue première, d'autres langues peuvent également s'affirmer comme une référence alternative, soit en raison de la familiarité perçue avec la langue première, soit en raison d'une proximité présumée avec les langues rencontrées. Ces langues, et notamment l'anglais dont nous avons déjà noté qu'il occupe une place spécifique dans les représentations de certains sujets, acquièrent alors un statut de passeur, d'intermédiaire, de médiateur (voir aussi Coste 2001).

3. Démarches éducatives autour des représentations

Nombre de pédagogues et didacticiens sont sensibles aux dimensions que nous venons d'évoquer, et cherchent par différents moyens à définir des conduites d'enseignement/apprentissage qui intègrent le point de vue des apprenants, mais aussi, de manière propédeutique, celui de leurs enseignants (voir Zarate 1993 : 79 ; voir aussi Cain & Briane 1996 ; Porcher & al 1986 ; Muller 1998). Le marché des manuels dispose ainsi désormais d'unités qui visent à établir le diagnostic des représentations initiales, tout en amenant les apprenants à s'interroger sur la construction de ces représentations et sur les expériences qui ont suscité leur intériorisation, à la fois sur un plan individuel et collectif. Pour certains auteurs, ce travail s'inscrit dans une "démarche réflexive", qui définit contenus et démarches d'enseignement sur la mise en œuvre d'opérations mentales visant des mouvements de déstructuration et de restructuration d'automatismes dans les relations pensée – parole. On retrouve ici certaines orientations déjà défendues dans des travaux du Conseil de l'Europe qui posent plus généralement les jalons d'une éducation interculturelle :

« Les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent donc être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer. (...) le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire : apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté ; apprendre à ses élèves à se distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est

potentiellement différent, voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés. » (Byram & Zarate 1996 : 9).

3.1. L'appui sur des conduites comparatives

Diverses démarches, en France et dans différents pays, sont construites sur des conduites comparatives d'exploration de deux langues (source et cible, voir par exemple Cain & Briane 1996 ; Luc 1992) ou de plusieurs langues, connues et inconnues des élèves (voir par exemple Dabène 1994 ; Hawkins 1987, etc.). Elles s'accompagnent d'un travail réflexif de prise de conscience, qui amène enseignants et apprenants à travailler sur leurs expériences et leurs représentations des langues, et sur leur culture d'apprentissage (Grandcolas & Vasseur 1999). Ces démarches sont de nature à favoriser les distanciations nécessaires et la relativisation de la position du système maternel vis-à-vis du système étranger (Cain & Briane 1996). On considère en effet que l'exposition multiple à des fonctionnements linguistiques diversifiés entraîne la capacité à établir des mises en relation par plus ou moins grande approximation, ce qui stimule la formation d'hypothèses, et constitue un appui efficace pour l'accès à certains fonctionnements des systèmes-cibles. Les enjeux consistent ainsi à construire des mises en écho, susceptibles de soutenir et de renforcer les apprentissages.

Les démarches comparatives fournissent des descriptions articulées, construites à la fois sur les représentations du natif et sur celles de l'étranger, et engendrent des modèles descriptifs qui reposent à la fois sur la juxtaposition des représentations sociales et sur leur mise en relation :

« Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre. » (Zarate 1993 : 37).

3.2. Optimisation didactique de la proximité entre les langues

D'autres démarches sont plus résolument multilingues. On peut retenir notamment les travaux sur l'intercompréhension en langue voisine, dont les objectifs visent la mise en œuvre chez des locuteurs d'une aire linguistique (par exemple romanophone) de compétences de compréhension en lecture dans n'importe quelle autre langue romane. En identifiant les bases sur lesquelles s'établissent et sont traitées les relations analogiques entre des langues apparentées, les travaux développés par l'équipe Galatea² (ELA 104, 1996) ou par celle représentée par EuRom4 (*Le Français dans le Monde* 1997) interrogent les moyens de mettre en valeur l'intercompréhension entre des langues romanes, notamment par le développement d'outils et de dispositifs d'aides à portée translinguistique.

² Les recherches mettent l'accent sur la parenté des langues (ici le français, l'italien, l'espagnol, le portugais) afin d'en développer l'apprentissage et l'utilisation. Il est aussi possible de réfléchir dans le même sens à partir d'autres familles de langues, germaniques ou africaines par exemple (voir par exemple Thsiala, L. & V. Hutter, dans *Creole*, 5, 2001, Université de Genève).

Des enseignements ainsi axés sur une optimisation didactique de la proximité inter-linguistique doivent en particulier permettre de valoriser l'expertise des apprenants en leur donnant l'occasion de se servir de leurs compétences linguistiques, et de mettre à l'épreuve leurs intuitions sur le langage et les moyens de transférer leurs compétences d'un contexte à un autre. L'objectif est la mise en valeur et la construction de compétences transversales, qui peuvent être réactivées quelles que soient les langues apprises.

Dans ces nouvelles perspectives, les rôles d'aide à la communication et à l'apprentissage de la langue première, ou d'autres langues médiatrices (comme l'anglais), devraient pouvoir trouver leur place dans la réflexion pédagogique des enseignants.

3.3. Le plurilinguisme comme tremplin d'apprentissage

Une approche plurilingue développée en Angleterre dès les années 1970 (Hawkins 1987 ; James & Garrett 1991) trouve aujourd'hui en Europe un grand regain d'intérêt et vient de donner lieu à un projet Socrates-Lingua 42137-CP-3-1999-1-FR-Lingua (voir Candelier 1998 et Candelier éd. à par.) sous le nom d'EVLANG³. Les démarches Evlang reprennent et affinent la démarche didactique initiale, connue sous la dénomination d'*Awareness of language*, et défendent l'intérêt d'une *éducation langagière* à l'école, ancrée sur le développement chez les apprenants de savoirs sur les langues, construits à partir de mises en perspective des fonctionnements linguistiques, par la comparaison multilingue.

Cette approche cherche ainsi à favoriser les efforts de décentration, à travers la mise en contact avec des langues diverses et à mieux préparer les élèves à l'apprentissage des langues, en fournissant des techniques et des méthodes d'appréhension des phénomènes langagiers (de Pietro 1995). Le travail sur les attitudes et les représentations constitue un objectif intégré à l'effort d'ouverture et de décentration.

Les perspectives envisagées, en touchant à la formation des représentations envers les langues et leurs locuteurs, et les relations inter-groupes, s'inscrivent au sein de trois orientations (James & Garrett 1991 ; de Pietro 1995) :

- *une orientation sociolinguistique*, qui légitime la diversité linguistique ;
- *une orientation psycholinguistique*, qui vise à une décentration en permettant aux élèves de sortir de leur langue et culture dites maternelles ;
- *une orientation linguistique et cognitive*, qui vise une meilleure compréhension des mécanismes de la langue scolaire et des autres langues.

³ Ce projet européen réunit des équipes de France, de l'Île de la Réunion, d'Italie, d'Autriche, d'Espagne et de Suisse. Il inscrit parmi ses objectifs prioritaires l'évaluation des attitudes et des aptitudes spécifiques favorables à l'apprentissage des langues que des actions d'Eveil aux langues permettent de construire chez les élèves.

Les approches plurielles des langues et des cultures proposent ainsi une réflexion sur les langues, les cultures et sur leur apprentissage à travers des tâches mettant en jeu des activités de découverte et de manipulation de faits langagiers. Ce travail de découverte et de construction, dans des langues familières ou non, stimule la confection d'hypothèses sur les fonctionnements linguistiques, et la mise en œuvre de ces hypothèses dans des environnements diversifiés.

Une partie du travail consiste en particulier à fournir aux apprenants des informations comparatives sur le fonctionnement de plusieurs langues et cultures en proposant des exercices destinés à favoriser la mise en place de démarches de raisonnement de type métacommunicatif. La mise en œuvre de ces activités doit entraîner une réactivation des connaissances antérieurement acquises (savoirs sur le monde ou acquis scolaires) pour analyser et interpréter des environnements linguistiques nouveaux. Ces savoirs métalinguistiques d'appui sont constitués de façon translinguistique en s'appuyant sur une gestion raisonnée de la présentation alternée de différentes langues, ou de corpus de langues, pour viser la construction chez les apprenants de compétences qui dépassent le cadre d'une langue ou de l'autre, et pour leur faciliter les passages entre les différents apprentissages.

Une telle ouverture implique aussi la participation de locuteurs de langues diverses et notamment des parents, en particulier de ceux qui pratiquent à la maison une langue différente de celle de l'école.

Ces approches paraissent particulièrement opératoires, dans la mesure où elles présentent l'avantage de ne pas séparer ce qui relève de l'ordre des représentations et ce qui relève de l'ordre des savoir-faire (en termes notamment de compétences transversales), à l'intérieur d'une réflexion didactique interdisciplinaire plus globale, dans une perspective pluriculturelle et plurilingue.

4. Conclusion

Les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations ne sont ni justes ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives. Ces démarches doivent pouvoir réconcilier des tensions *a priori* contradictoires entre un besoin d'auto-centration et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'appropriation des langues.

Ces remarques nous amènent à considérer l'importance de dispositifs non seulement centrés sur les représentations mais susceptibles aussi de penser les apprentissages en termes de transversalité, en intégrant en particulier dans la formation des maîtres une réflexion plus approfondie sur les caractéristiques

d'une compétence plurilingue, telle qu'elle peut s'observer chez les plurilingues ordinaires et telle qu'elle est décrite dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* :

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser » (Conseil de l'Europe 2001 : 126 ; voir aussi Coste, Moore & Zarate 1997 : 12 ; Coste 2002).

En ce sens, il est important d'insister sur la variabilité des représentations en fonction des *macro-contextes* d'apprentissage, qui prennent en compte les options curriculaires de l'enseignement des langues, les orientations pédagogiques, les rapports entre les langues dans la société élargie, dans la classe etc., et les *micro-contextes*, liés directement aux activités de classe et aux dynamiques attitudinales et d'apprentissage qu'elles mettent en place.

L'évolution des représentations peut alors prendre appui sur des relais susceptibles de rapprocher les macro- et micro contextes d'enseignement, par le biais par exemple de l'accueil en classe de différents locuteurs de langues diverses pour multiplier les contacts effectifs et mieux comprendre les diverses situations personnelles de plurilinguismes, notamment en termes de compétences diversifiées et adaptées à des besoins précis de communication.

C'est en effet à travers les représentations que se fait aussi le lien entre politiques linguistiques et mises en œuvre pédagogiques, dans la mesure où celles-ci orientent les choix, pèsent sur les pratiques et influencent les apprentissages.

Des politiques linguistiques visant à mettre en œuvre les orientations du Conseil de l'Europe, en termes de diversification des langues apprises et de construction de compétences plurilingues, doivent pouvoir :

- tenir compte des représentations circulant dans le corps social à propos des langues et de leur enseignement / apprentissage pour inciter au développement d'organisations curriculaires et de démarches pédagogiques adaptées ;
- élaborer des propositions susceptibles de favoriser l'évolution de ces représentations vers la promotion des plurilinguismes.

Enseigner des langues, c'est en effet aider à construire un répertoire plurilingue, répertoire de pratiques tout autant que de représentations.

Bibliographie

- Abric, J.-Cl. (Ed), 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- Allemann-Ghionda, C. (Ed), 1997, *Multiculture et éducation en Europe*, Berne : Peter Lang.
- Amossy, R. & Herschberg Pierrot, A., 1997, *Stéréotypes et clichés*, Lettres et Sciences sociales 128, Nathan Université.
- Babylonia 2/5, 1995, *Il rapporto tra lingua materna (L1) e lingua seconda (L2)*, Comano : Fondazione Lingue e Culture.
- Babylonia 2, 1999, *S'ouvrir aux langues. Ouverture aux langues : concepts, expériences, idées didactiques*, Comano : Fondazione Lingue e Culture.
- Baker, C., 1992, *Attitudes and language*, Clevedon : Multilingual Matters.
- Beacco, J.-C., 1992, « Formation et représentations en didactique des langues », *Le français dans le monde – Recherches et applications*, Des formations en français langue étrangère, 44-47.
- Beacco, J.-C., 2001, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris : Hachette.
- Berger, C., 1998, « Y a-t-il un avenir pour l'anglais », *Revue internationale d'éducation*, Sèvres : CIEP, 107-117.
- Billiez, J., 1997, « Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées », *Etudes de Linguistique Appliquée 104 : Comprendre les langues voisines*, 401-410.
- Billiez, J. (Ed), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble : CDL-LIDILEM.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (Ed), 1997, *L'intercompréhension : le cas des langues romanes, Le Français dans le Monde, Numéro Spécial*, Hachette-Edicef.
- Bonardi, C. & Roussiau, N., 1999, *Les représentations sociales*, Les Topos, Dunod.
- Byram, M. & Zarate, G., 1996, *Les jeunes confrontés à la différence, Des propositions de formation*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Cain, A. & Briane, C., 1996, *Culture, Civilisation, Propositions pour un enseignement en classe d'anglais*, INRP, Ophrys.
- Cain, A. & de Pietro, J.-F., 1997, « Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ? », dans M. Matthey (Ed), 1997b, op. cité, 300-307.
- Candelier, M., 1997, « Catégoriser les représentations », *NeQ 2, Les représentations en didactique des langues et cultures*, ENS Editions /Ophrys, 43-65.
- Candelier, M. 1998, « L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen Evlang », dans J. Billiez (Ed), 1998, op cité, 299-308.
- Candelier, M. (dir), (à par), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, De Boek – Duculot.
- Candelier, M. & Hermann-Brenneke, G., 1993, *Entre le choix de l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Collection Crédif-Essais, Didier.
- Castellotti, V., 1997, « L'apprentissage des langues en contexte scolaire : Images de lycéens », dans M. Matthey (Ed), 1997b, op. cité, 225-230.
- Castellotti, V., (Ed), 2001, *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Collection DYALANG, Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- Castellotti, V. & Moore, D., 1999, «Schémas en coupe du plurilinguisme », *Bulletin de la VALS/ASLA 70, Octobre 1999*, Université de Neuchâtel, 27-49.
- Castellotti, V., Coste, D. & Moore, D., 2001, « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », dans D. Moore (Ed), 2001, op. cité, 101-131.
- Cavalli, M. & Coletta, D., 2002, *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, Aoste : Institut Régional de Recherche Educative.
- Cavalli, M., 1997, « Représentations sociales et politique linguistique. Le cas du Val d'Aoste », *Tranel 27*, 83-97.
- Conseil de L'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Coste, D., 2001, « De plus d'une langue à d'autres encore : penser les compétences plurilingues ? », dans V. Castellotti (Ed), 2001, op. cité, 191-202.

- Coste, D., 2002, «Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *NeQ 6* : La notion de compétence en langue, ENS-Editions.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dabène, L., 1991, « Enseignement précoce des langues ou éveil au langage ? », dans M. Garabédian (Ed), 1991, *Enseignement/apprentissage précoces des langues, Le Français dans le Monde*. Recherches et Applications, 57-64.
- Dabène, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, Collection Références.
- Dabène, L., 1996, « Pour une contrastivité revisitée », *ELA 104*, 393-400.
- Dabène, L., 1997, « L'image des langues et leur apprentissage », dans M. Matthey (Ed), 1997b, op. cité, 19-23.
- Dabène, L. & Degache, C. (Eds), 1996, *Études de Linguistique Appliquée 104 : Comprendre les langues voisines*. Paris : Didier Érudition.
- de Pietro, J.-F., 1994, « Une variable négligée : les attitudes. Représentations culturelles de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand », *Education et Recherches*, 1, 89-110.
- de Pietro, J.-F., 1995, « Vivre et apprendre autrement les langues à l'école », *Babylonia 2/95*, 32-36.
- de Pietro, J.-F., & Muller, N., 1997, « La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène », *Bulletin VALS/ASLA 65, Communication et pragmatique interculturelles*, 25-46.
- Doise, W. & Palmonari, A., (Ed), 1986, *L'Etude des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Gajo, L., 2000, « Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique », *Tranel 32*, Université de Neuchâtel, 39-53.
- Gardner, R. & Lambert, W.E., 1972, *Attitudes and motivation in second-language learning*, Massachusetts : Newbury House Publishers.
- Giordan, A. & de Vecchi, G., 1987, *Conceptions et connaissances*, Berne : P. Lang.
- Grandcolas, B. & Vasseur, M.-T., 1999, Conscience d'enseignant, Conscience d'apprenant, Réflexions interactives pour la formation, Socrates-Lingua Action A no. 25043-CP-2-97-FR-Lingua-LA.

- Grosjean, F., 1984, *Life with two Languages : An Introduction to Bilingualism*, Cambridge/London : Harvard University Press.
- Guimelli, Ch. (Ed), 1994, *Structures et transformation des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Haas, G., 1995, « Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond », dans Moore, D. (Ed), 1995, op. cit., pp 153-162.
- Hawkins, E., 1987, *Awareness of language. An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- James. C. & Garrett, P., 1991, *Language Awareness in the Classroom*. London : Longman.
- Jodelet, D. (Ed), 1989, *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kayser, D., 1997, *La représentation des connaissances*. Paris : Hermès.
- Lafontaine, D., 1986, *Le Parti-pris des mots*. Bruxelles : Mardaga.
- Luc, C., 1992, « Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire », *Repères* 6, 23-40.
- Lüdi, G. & Py, B., 1986, *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Macaire, D., 2001, L'éveil aux langues à l'école primaire : étude des représentations, des pratiques et de la formation des enseignants dans le cadre d'une action d'innovation. Thèse de doctorat, Université Paris V René Descartes.
- MarquilloLarruy, M., 2000, « Métaphores et représentations de cerveau plurilingue : conceptions naïves ou construction du savoir ? Exemples dans le contexte d'enseignement andorran », *Tranel* 32, 115-146.
- Matthey, M., 2000, « Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative », *Études de linguistique appliquée* 120, 487-496.
- Matthey, M. (Ed), 1997a, *Contacts de langues et représentations*, *Tranel* 27, Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel.
- Matthey, M. (Ed), 1997b, *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : IRDP Editeur.
- Matthey, M. & Moore, D., 1997, « Alternance des langues en classe : pratiques et représentations dans deux situations d'immersion », *Tranel* 27, 63-82.

- Mettello de Seixas, M.-J., 2000, *Le portugais en classe d'accueil. Portrait de l'élève bilingue en jeune scripteur*. Lisboa : Instituto de Inovação educacional.
- Mondada, L., 1999, « L'accomplissement de l'étrangéité dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs », *Langages* 134, 20-34.
- Moore, D., 1995, « Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues », *Babylonia* 2/5, 26-31.
- Moore, D. (Ed), 1995, *L'éveil aux langues, Notion en Questions 1*, Crédif, ENS Editions.
- Moore, D., 1997, « L'école et les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues chez les enfants », dans Allemann-Ghionda, C. (Ed), 1997, *Multiculture et éducation en Europe*. Berne : Peter Lang, 123-135.
- Moore, D. (Ed), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*. Paris : Collection Crédif-Essais, Didier.
- Moore, D. & Castellotti, V., 2001, « Comment le plurilinguisme vient aux enfants », dans Castellotti, V. (Ed), 2001, op. cité, 151-189.
- Moscovici, S., 1961, *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.
- Moscovici, S., 1989, *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Muller, N., 1998, « *L'allemand, c'est pas du français !* » *Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Neuchâtel : INRP-LEP.
- Muller, N. & de Pietro, 2001, « Que faire de la notion de représentations ? Que faire des représentations ? », dans Moore, D. (Ed), 2001, op. cité, 51-64.
- Oesch-Serra, C., 1995, « L'évolution des représentations », dans Lüdi, G. & Py, B. (Eds) *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne : L'Age d'Homme, 147-170.
- Oesch-Serra, C. & Py, B., 1993, « Dynamique des représentations dans des situations de migration. Etude de quelques stéréotypes », *Bulletin Cila* 57, 71-83.
- Paganini, G., 1998, *Entre le très proche et le pas assez loin : différences, proximité et représentation de l'italien en France*. Thèse de doctorat nouveau régime, sous la direction de A. Rocchetti et G. Zarate, Université Paris 3.

- Pekarek, S., 1997, « Images contrastées en classe de français L2 : compétences et besoins langagiers des élèves-apprenants », dans Matthey, M. (Ed), 1997b, op. cité, 203-210.
- Perrefort, M., 1996, « Formes et fonctions du stéréotype dans des interactions en situations de contact », *Aile 7 : Le bilinguisme*, 139-154.
- Perrefort, M., 1997, « Et si on hachait un peu de paille ?, Aspects linguistiques des représentations langagières », *Tranel* 27, 51-62.
- Perregaux, C., 1993, « Awareness of language, prise de conscience de l'usage, du fonctionnement et de la diversité des langues », *La Lettre de la DFLM* 13, 7-10.
- Perregaux, C., 1995, « L'école, espace plurilingue », *LIDIL 11 : Jalons pour une Europe des langues*, 125-139.
- Porcher, L., 1997, « Lever de rideau », dans G. Zarate (Ed), 1997, op. cité, 5-27.
- Porcher, L. & al., 1986, *La civilisation*, Collection Didactique des Langues Etrangères, Clé International.
- Py, B., 2000, « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques », *Tranel* 32, 5-20.
- Py, B. (Ed), 2000, « Analyse conversationnelle et représentations sociales », *Tranel* 32, Neuchâtel : Institut de Linguistique.
- Roulet, E., 1999, *La description de l'organisation du discours*, Paris : Crédif-Didier, Collection LAL.
- Tajfel, H., 1981, *Human groups and social categories, Studies in social psychology*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Trevisse, A. (Ed), 1996, *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, *Aile 8*, Université de Paris 8 : Encrages.
- Vasseur, M.-T. & Grandcolas, B., 1997, « Regards croisés. Rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : le français dans l'enseignement secondaire britannique », dans M. Matthey (Ed), 1997b, op. cité, 218-224.
- 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* « Publics spécifiques et communication spécialisée », août-septembre 1990.
- Zarate, G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier, Coll. Crédif-Essais.

Zarate, G., 1997, « La notion de représentation et ses déclinaisons », *NeQ* 2, 5-9.

Zarate, G. (Ed), 1997, « Les représentations en didactique des langues et culture », *Notions en Questions* 2, Didier Erudition.