

La notion de représentation en didactique des langues

HIMETA Mariko

Résumé

Cet article propose une réflexion sur la notion de représentation en didactique des langues. Il s'agit notamment de définir la nuance qu'elle présente dans ses usages, suivant qu'on vise le plurilinguisme ou le pluriculturalisme.

1. Didactique des langues, cadre pluridisciplinaire

Depuis qu'on a pointé du doigt l'indissociabilité de la langue et de la culture, parallèlement à la complexité de la problématique didactique, l'enseignement des langues étrangères a besoin pour sa tenue scientifique des théories relevant de diverses disciplines autres que la linguistique. Selon Bogaards, « *la psychologie cognitive ainsi que la psycholinguistique ont fait des progrès que la linguistique appliquée n'a pas toujours su mettre à profit* » (1991, p. 10). De fait, l'apport de la psychologie cognitive, voire des sciences sociales, confère un fondement scientifique aux impressions diffuses ressenties sur le terrain, lorsqu'on constate par exemple que tel groupe-apprenant ou tel apprenant parvient plus facilement ou plus difficilement que d'autres à un résultat favorable.

D'autre part, au fur et à mesure qu'on intègre une notion empruntée à une autre discipline, les passerelles interdisciplinaires s'évanouissent, et apparaît une certaine incompatibilité intradisciplinaire de la définition. La notion de représentation en est un exemple.

Moore indique que la « *recherche sur les représentations sociales se présente aujourd'hui de manière pluriforme et polyandre, puisqu'elle intéresse*

aussi bien les sociologues que les anthropologues, les linguistes que les psychologues sociaux ». Laissant de côté la question de l'absence de passerelles inter/intra-disciplinaires à propos de la théorie et de l'emploi de ce concept, nous constatons, comme l'ajoute Moore, que « *la notion de représentation est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues* » (2001, p. 10). Les lignes qui suivent s'attachent à observer les conditions de l'introduction de la notion de représentation dans la didactique des langues et, d'autre part, s'efforcent de répondre, bien que de manière non exhaustive, à la question posée en ces termes par Zarate, en tant qu'amorce de débat :

« *On peut parler de « représentations des langues », comme le montrent les travaux de Michel Candelier et de Gisela Hermann-Brennecke, de « représentation de l'apprentissage », ou encore de « représentations de l'étranger » comme je l'ai moi-même fait. Dans ces différents cas, la notion sert parfois les élèves, parfois les formateurs, parfois les chercheurs. Cette diversité d'emploi renvoie-t-elle à des usages équivalents ?* » (1997, p. 8)

2. Les notions limitrophes

2.1 Attitude ≠ Motivation ?

Moore suggère que le regard porté sur les représentations des langues remonte à une série de recherches qui lient les attitudes et les représentations à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage (2001, p.11). Elle ne fait pas mention de la motivation. Cependant, parmi les variables individuelles considérées comme intervenant dans l'acquisition des langues, les facteurs affectifs, c'est-à-dire les notions d'attitude et de motivation, nous paraissent proches de celle de représentation. Selon Bogaards, qui synthétise les théories psychologiques, « *la motivation est « une tendance spécifique vers telle catégorie d'objet »* », alors que « *l'attitude est une évaluation ou une appréciation d'un objet* » (1991, p. 51) ¹⁾.

On constate avec Bogaards, tant dans la recherche expérimentale en didactique des langues que dans la pratique quotidienne des enseignants, « *une tendance à considérer comme plus ou moins synonymes les deux termes* » attitude et motivation, qui sont toujours traités séparément

dans les travaux des psychologues. Dans le domaine de la psychologie cognitive, « *la motivation, en tant que tendance, peut être plus ou moins forte ; elle se mesure en termes d'intensité et peut varier entre 0 (absence totale) et 1 (présence maximale). L'attitude, par contre, est tout d'abord polarisée ; elle est positive ou négative et peut donc varier entre -1(extrêmement négatif) et +1(extrêmement positif)* ». En revanche, quand on s'intéresse au motif de l'étude du français décelable chez un apprenant, son intensité, qui correspond au degré de motivation du sujet, est rarement mesurée ; on préfère souvent réunir les diverses appréciations exprimées par l'apprenant à propos de la langue cible, et les classer selon qu'elles sont positives (associées à la réussite, y compris la continuité de l'apprentissage) ou négatives (elles renvoient à l'échec, y compris le désir d'abandon) ; cette forme d'évaluation concerne donc plutôt l'attitude, comme le souligne Bogaards (*ibid*, pp. 48-52). Si l'on respecte la distinction rigoureuse des psychologues entre attitude et motivation, il apparaît clairement que l'attitude est un critère plus pertinent que la motivation, au moins en ce qui concerne l'étude de l'influence des facteurs affectifs sur le résultat de l'apprentissage de telle ou telle langue.

Actuellement, si l'on fait abstraction de son emploi quotidien parmi les enseignants pour justifier, limiter ou critiquer le contenu de l'enseignement proposé, qui doit correspondre à la « motivation » des élèves², on sait bien qu'il n'est ni facile ni même pertinent d'impliquer la notion de motivation, en particulier, comme l'indique le problème laissé en suspens par Gardner et Lambert, lorsqu'il est question du succès ou de l'échec relatif à l'apprentissage de la langue.

2.2 Attitude ⊂ Motivation

Personne ne nie que Gardner et Lambert « *ont contribué à établir que l'attitude joue un rôle non négligeable dans l'apprentissage des L2 (= langues non maternelles) et qu'elle le fait d'une façon dynamique et en interaction constante avec d'autres variables tant individuelles que sociales* » (*BOGAARDS*, 1991, p. 55). Sous l'influence des idées socio-behavioristes, ces chercheurs inventent la distinction entre motivation intégrative et motivation instrumentale, et posent que la première est plus solide et

mène l'apprentissage plus loin. Si l'apprentissage d'une langue s'appuie sur la sympathie éprouvée à l'égard de la communauté où on la parle et sur l'espoir d'y être accepté en tant que membre, la motivation est dite intégrative. Par contraste, si l'étude d'une langue a pour objectif la valeur utilitaire de la performance linguistique, par exemple quand elle doit servir à faire carrière, la motivation est dite instrumentale. Après avoir mesuré l'intensité des deux motivations, déterminée par l'attitude vis-à-vis de la langue, de la communauté où elle est parlée, et des membres de celle-ci, Gardner et Lambert vérifient leur hypothèse en s'intéressant d'abord à l'apprentissage du français à Montréal. Cependant, le résultat obtenu dans ce contexte québécois ne peut être généralisé aux autres cas. D'autres motifs que l'attitude envers les locuteurs de la langue cible, telle la valeur utilitaire — qui peut être une représentation socialement partagée —, fonctionnent mieux chez les apprenants d'anglais aux Philippines par exemple (GARDNER & LAMBERT, 1972). En effet, la distinction qu'ils ont établie entre motivation intégrative et instrumentale est trop imprécise, notamment en ce qui concerne les critères de mesure de l'intensité, pour qu'il soit possible d'en tirer une théorie universelle susceptible d'expliquer dans tous les contextes le résultat positif de l'apprentissage d'une langue étrangère : en fait, à chaque contexte correspond une base d'attitude qui lui est propre. On sait aujourd'hui, grâce à Berger par exemple, que certains élèves, bien qu'éprouvant peu de sympathie pour la Grande-Bretagne, réussissent sur le plan scolaire en cours d'anglais (BERGER, 2001, pp. 45-49).

Gardner et Lambert affirment qu'ils ont été « *consternés de trouver dans chaque situation une structure distincte et unique de variables interrelées, ce qui indique clairement que chaque communauté, américaine ou autre, a son propre réseau complexe d'influences sociales* » (1972, p. 54) ³⁾. En mettant de côté certaines faiblesses de la théorie et de la méthodologie de Gardner et Lambert, on peut estimer provisoirement que les recherches expérimentales qui concernent les représentations des élèves sont plus ou moins les héritières de leur démarche. Leurs successeurs doivent néanmoins reconnaître le poids non négligeable de l'influence sociale sur l'attitude de chaque apprenant. Par ailleurs, alors

que les recherches à propos de l'attitude connaissent de nos jours un certain développement dans le domaine de la méthodologie, tant quantitative que qualitative, la notion de « motivation » fait quant à elle l'objet d'une nouvelle définition. Elle ne figure plus parmi les facteurs affectifs mais accède à la sphère des concepts cognitifs⁴⁾. Il semble que la motivation recouvre différents éléments de manière trop complexe pour pouvoir être décrite.

2.3 Motif, Attitude ∈ Représentation sociale

Supposons pour le moment que l'introduction de la notion de représentation dans la didactique des langues concerne la prise en considération du contexte social, dont les variables affectives des apprenants ne sont pas indépendantes. Selon Billiez et Millet, « *d'une part, les difficultés qu'il y a à démêler « représentations » et « attitudes » dans les discours pourraient bien être dues à l'imbrication de ces deux dimensions. D'autre part, cette imbrication jette un doute sur les techniques [...] qui cherchent à mettre en évidence les attitudes, sans les relier nécessairement au « complexe représentationnel »* » (2001, p. 37).

Dans leur ouvrage réalisé en collaboration, Candelier et Hermann-Brennecke optent pour le terme « motif », à la place d'« attitude », pour désigner les raisons du choix ou du désir d'abandon des langues étrangères à l'école. Le premier remarque que certains des « motifs » étudiés par eux correspondent à la caractérisation appliquée par Jodelet à la notion de représentation sociale :

« *C'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.* » (JODELET, 1999, p. 53)⁵⁾

Candelier souligne également que d'autres « motifs » ne répondent pas à la même définition. Selon lui, les motifs baptisés « influence d'autres personnes », « ajustement et non-ajustement (*c'est-à-dire désir d'imiter d'autres personnes, ou de vouloir faire autrement qu'elles*) » et « familiarité (perçue par *le fait d'entretenir déjà des relations avec des locuteurs de la langue, ou d'avoir eu l'occasion d'en apprendre quelques éléments*) », ne

s'enracinent pas vraiment dans la société au sens large, mais dans le contexte scolaire ou les données de l'expérience personnelle ; d'autre part, il estime que les motifs « utilité », « beauté » et « difficulté » peuvent être considérés comme des représentations sociales. Candelier ajoute que le traitement en termes d'« attitude » dans les études sur la « motivation » des mêmes catégories que celles citées ci-dessus « ne limite en rien la possibilité d'en parler en termes de représentations » (1997, pp. 46-47). Ce qui lui paraît essentiel, dans la discussion ayant trait au problème théorique de l'articulation entre les deux concepts « attitude » et « représentations sociales », « c'est que le recours à la perspective des représentations sociales permet, comme le souligne Doise, »

« [...] de libérer les recherches sur les attitudes de leur centration trop exclusive sur l'organisation psychologique individuelle. Étudier l'ancre des attitudes dans les rapport sociaux qui les génèrent revient à les étudier comme des représentations sociales. » (DOISE, 1999, p. 244) ⁶⁾

Premier point à retenir concernant l'introduction de la notion de représentation dans la didactique des langues : elle résulte de la prise de conscience de l'existence non seulement de motifs, qui ne correspondent pas forcément à ce que l'on désignait auparavant par le mot « attitude », et qui peuvent influer sur le résultat positif (ou négatif) de l'apprentissage, mais aussi du fait que les phénomènes recouverts par ces deux termes, motifs et attitudes, s'enracinent dans la vie des individus, donc, inévitablement, dans les rapports sociaux.

3. La réalité sociale ou la représentation

3.1 Plurilinguisme et représentation sociale

Citant le même passage de Doise que Candelier, Moore admet aussi que « ces notions voisines », attitudes et représentations sociales, « sont souvent difficiles à cerner les unes par rapport aux autres, malgré (ou peut-être à cause de) l'intérêt qu'on leur reconnaît pour la didactique des langues, et pour toutes les questions qui relèvent de la construction (scolaire ou non) des plurilinguismes » (2001, pp.10-11). Cette idée nous conduit à supposer que la préférence accordée à l'emploi de l'un ou l'autre terme,

malgré la difficulté à distinguer chez les sujets étudiés ce qui est « attitude » et ce qui est « représentation », dépend peut-être de l'objectif de chaque étude : l'implication de la notion de représentation dans la didactique des langues ne concernerait-elle pas non seulement la prise en considération de l'ancrage des motifs dans les rapports sociaux, mais aussi l'élaboration des objectifs de cette discipline ?

Selon Candelier et Hermann-Brennecke, leur travail avait en effet pour ambition « *la promotion de telle ou telle langue moins enseignée* en Allemagne et en France et *du principe même de la diversification* » (CANDELIER et HERMANN-BRENNECKE, 1993, p.184), plutôt que la recherche des facteurs permettant de mener plus loin l'apprentissage d'une langue donnée. Ils ont essayé de mettre en évidence le fait que, « *nés de l'expérience individuelle ou issus de représentations collectives, les attitudes, stéréotypes, clichés, concernant les langues, leurs locuteurs et les pays où elles sont parlées, leur difficulté d'apprentissage supposée, leurs possibilités d'utilisation présumée, professionnelle ou non, constituent des freins puissants à la réalisation d'un enseignement plus diversifié* ». Ils ont situé leur travail comme pouvant être à l'« *origine d'un mouvement d'opinion capable d'infléchir les politiques linguistiques actuelles* » (ibid., pp. 21-22). Le terme « représentation » qu'ils ont choisi se retrouve en fait plus fréquemment dans l'affirmation de leurs visées que dans l'analyse des « motifs » relevés chez les élèves. Pour atteindre leur but, c'est-à-dire pour infléchir les politiques linguistiques, il est stratégiquement important de renvoyer les motifs individuels aux représentations sociales.

Pour notre part, nous avons la forte impression que le recours à la notion de représentation dans le cadre de la didactique du FLE est parallèle non seulement au mouvement qui, sur le plan psychologique, suggère que « *étudier l'ancrage des attitudes dans les rapports sociaux qui les génèrent revient à les étudier comme des représentations sociales* », mais aussi à l'émergence de la proposition de plurilinguisme européen : c'est pourquoi il est possible que cette notion s'accompagne le plus souvent d'un discours visant à sonder les terrains porteurs de plurilinguisme ou/et de pluriculturalisme, et destiné aux décideurs du secteur de l'éducation plutôt qu'à ceux qui s'intéressent aux facteurs permettant d'obtenir

un résultat favorable s'agissant de l'apprentissage de telle ou telle langue.

Deuxième point à souligner à propos de l'introduction de la notion de représentation dans la didactique des langues : la notion de représentation sociale est impliquée dans la didactique des langues lorsque l'attention se porte sur le plurilinguisme plutôt que sur les facteurs déterminant la réussite de l'apprentissage.

Il nous semble que, lorsque l'angle choisi est le plurilinguisme, l'étude passe le plus souvent par la comparaison de quelques langues données, mais en fait, Paganini par exemple, définit sa recherche relative aux représentations de l'italien et de la culture italienne en France comme un jalon vers une véritable diversification linguistique et culturelle du contexte européen (1998, pp. 8-9). En revanche, l'étude comparative concernant les représentations de certaines langues dans quelques pays européens, menée par Cain et Briane, ne vise pas le plurilinguisme (1994, pp.11-13). Elle se présente comme une contribution apportée aux enseignants de terrain plutôt qu'aux observateurs professionnels du plurilinguisme.

La notion de représentation, qui comporte un « *aspect à la fois collectif et partagé, et individuel et hétérogène* » (MOORE, 2001, p.10), peut être nuancée suivant l'intention de son utilisateur. Serait-ce là la raison pour laquelle, autour de cette notion, la réflexion sur la méthodologie de l'observation reste à entreprendre⁷⁾? La méthode applicable à une étude doit varier suivant le destinataire et ce sur quoi se focalise l'attention parmi les caractéristiques de la représentation sociale : conditions de production, circulation, ou fonction, efficacité, par exemple.

3.2 « Cultural Awareness » et représentation

A la recherche d'une voie vers la réalisation du plurilinguisme, certains pays européens se préoccupent en même temps des questions éducatives concernant les enfants des minorités ethniques et de l'enseignement des langues étrangères. C'est ainsi que le concept de « Language Awareness » (Prise de Conscience de la langue) a été proposé en Grande-Bretagne :

La notion de représentation en didactique des langues

« *La finalité des programmes de ‘Language Awareness’ est de sensibiliser les élèves au rôle de la langue dans leur vie, dans la vie de leurs sociétés comme dans celle d’autres sociétés. Dans les écoles où il y a des élèves bilingues, on transmet la notion de prise de conscience de la langue en incluant dans l’enseignement les langues de tous les élèves. L’objectif est de sensibiliser les anglophones monolingues au fait qu’ils vivent dans un milieu multilingue et de valoriser les langues des élèves bilingues dans le cadre de l’institution représentative de la majorité.* » (BYRAM, 1992, p. 58) ⁸⁾

« Cependant, dit Byram, la solution qui consiste à prôner le ‘Language Awareness’ se limite presque par définition à la langue, et à une appréciation de la valeur des langues minoritaires, plutôt que de promouvoir un apprentissage actif. La culture minoritaire n’en fait pas partie, contrairement à ce qui se passe dans un programme d’apprentissage de la langue. A cet égard, cette direction d’étude n’aide que partiellement à comprendre le rôle que joue la langue dans la culture et dans l’identité » (ibid., p. 59). Pour ne pas oublier que « *la langue incarne essentiellement les valeurs, et les significations d’une culture ; qu’elle fait référence à des artefacts culturels et signale l’identité culturelle d’un individu*» (ibid., p. 65) », Byram, se référant à la théorie des schèmes, apport des domaines psychologique et anthropologique, met l’accent sur la composante « Cultural Awareness » (Prise de conscience de la culture), qui « *se développe à partir de la prise de conscience de la dimension sociolinguistique de la langue et en parallèle avec celle-ci, par analyse comparative par exemple des champs sémantiques des deux langues et de leur relation avec les significations culturelles*» (ibid., p.180) ». Les notions de « Language Awareness » et « Cultural Awareness » s’intéressent toutes deux à la relation entre langue et culture, mais la composante « Cultural Awareness » « *prend également en compte les dimensions non linguistiques de la culture et est davantage centrée sur la question du passage d’une compétence monoculturelle à une compétence interculturelle*» (ibid., p.183) :

« *La pratique actuelle en cours de langue est plus proche de celle de l’ethnographe qui cherche à comprendre et à expliquer la culture, mais les enseignants de langue et les apprenants vont rarement jusqu’à essayer de*

comprendre les phénomènes culturels qu'ils remarquent du point de vue de l'autre culture. L'enseignement de Cultural Awareness devrait cependant faire intervenir les deux points de vue, faisant de l'apprenant à la fois un ethnographe et un informateur, et lui permettant d'acquérir une vision, par la comparaison des deux, qui ne soit complètement ni l'une ni l'autre. » (ibid., p.184).

Byram voit ainsi dans le contenu de la composante « Cultural Awareness », en partie issu de l'apprentissage et de la prise de conscience de la langue, l'importance accordée à ce qui amène « *les apprenants à réfléchir sur leurs propres concepts clés et à les expliciter, même si le processus est dérangeant, en les obligeant à se voir eux-mêmes comme les autres les voient et à modifier leurs schèmes et leur compétence culturelle*

(ibid., p.186) ». Sans doute pouvons-nous superposer à l'expression schème, qui apparaît dans cette affirmation de Byram⁹⁾, la notion de représentation, introduite en ces termes par Zarate dans la didactique des langues :

« [...] les représentations de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité. Les représentations ne sont pas seulement solidaires de la description de l'espace où elles sont produites, elles s'appliquent également aux communautés extérieures aux groupes qui les produisent. Elles aménagent la relation entre le groupe et l'autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de référence interne au groupe. A l'instar de toutes les autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit. » (ZARATE, 1995, p. 30)¹⁰⁾

Selon Zarate, la classe de langue est « *définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture enseignée entrent en relation* (ibid., p.11) ». Les élèves sont invités là à objectiver leur représentation de la culture cible et à relativiser la description scolaire de celle-ci, pour construire « *une relation dialectique entre l'identité sociale des élèves et la culture enseignée* (ibid., p.10) ».

En effet, le « schème » et la « représentation », impliqués en classe de langue respectivement par Byram et par Zarate, s'y laissent examiner

et même modifier par leurs porteurs, c'est-à-dire les apprenants eux-mêmes, plutôt que par des observateurs professionnels tels que les chercheurs. « *Le diagnostic des représentations* (ibid., p. 75) » n'est pas ici un point de départ méthodologique servant au décideur en matière d'éducation, mais bien à l'enseignant. Le diagnostic relatif aux représentations ne sert pas à déterminer si elles doivent être associées à la réussite ou à l'échec de l'apprentissage, mais à redéfinir ce qu'est la réussite dans l'apprentissage de la langue qui est « *défini comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture enseignée entrent en relation* ». Les objectifs de l'apprentissage, « *propres à un public et à une situation d'enseignement donnés*, peuvent être fixés après diagnostic (ibid., p. 73) ». Ce qui signifie que le sens du mot « réussite » varie selon les cas. En effet, « *tous les élèves ne sont pas à égalité devant la relation à l'étranger* (ibid., p.124) ». L'enseignant, responsable de la création d'un environnement favorable au processus qui conduit les apprenants à entamer une analyse réflexive de leurs propres représentations, doit d'autre part relativiser ses propres représentations pour « *ne pas réduire la description* (concernant la culture cible) *aux valeurs auxquelles il s'identifie* (ibid., p. 59) ».

3.3 Sujet ≠ Agent

On voit que, chez Zarate, le terme « représentation », qui est éclairé par des citations de Bourdieu, est affecté d'une nuance plus sociologique :

« *En effet, les représentations sociales construisent les limites entre le groupe d'appartenance et les autres, définissent « des proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités ». Elles mettent le monde en ordre. [...] les représentations rendent compte des régularités qui structurent la perception de l'autre, « sous forme de catégories de perception, de principes de vision et de division, de classes logiques ». Mais elles portent aussi en elles une lecture dynamique d'un espace social, agité par des rapports de force, par « la lutte des classements, lutte pour imposer telle ou telle manière de découper cet espace, pour unifier ou pour diviser», par des « stratégies classées et classantes, par lesquelles les agents se classent et classent les autres». Le jeu des*

perceptions échangées entre groupe sociaux et les effets réciproques de ces perceptions installent la description des représentations dans des rapports de force symboliques toujours susceptibles d'être révisés, remaniés, voire renversés. » (ibid., p. 30) ¹¹⁾

Le terme « agents », mentionné ici, nous semble devoir être relevé pour faire émerger la différence entre l'apport de la notion de représentation à un objectif de plurilinguisme d'une part, à une proposition de compétence interculturelle d'autre part.

« [...] l'individu n'est pas défini en tant qu'être psychologique unique. Le terme d'agent social, utilisé dans une sociologie de la représentation symbolique et de sa matérialité, renvoie à une vision dynamique de l'identité sociale, plus dynamique que celle de « sujet » qui introduit plutôt une description où l'individu est présenté en situation de dépendance par rapport à un conditionnement social. » (ibid., p. 29)

La représentation sociale, où sont déterminés entre des groupes « *les proximités et les affinités, des éloignements et des incompatibilités* », résulte de « *la lutte des classements, lutte pour imposer telle ou telle manière de découper cet espace, pour unifier ou pour diviser, etc.* » (BOURDIEU, 1987, p. 93) » répétée individuellement par les agents. Les agents sont des « *classeurs classés par leurs classements* »¹²⁾. Les rapports sociaux représentés sont donc sans cesse révisés, remaniés, et renversés. Quand on prête attention à la conception de « lutte » symbolique dans la représentation sociale, on voit mieux les motifs de Candelier et Hermann-Brennecke « *ajustement et non ajustement* » et « *familiarité* » être bien renvoyés à la notion de représentation. La notion de représentation impliquée dans la recherche d'obstacles au plurilinguisme nous paraît relativement plus statique, bien qu'elle doive de même prendre en compte l'« *articulation dynamiques individuelles et dynamiques sociologiques* »¹³⁾.

Bourdieu affirme :

« Ce que nous considérons comme la réalité sociale est pour une grande part représentation ou produit de la représentation, en tous les sens du terme (ibid., pp. 68-69). »

Pour en revenir à la question inspirée par Zarate et évoquée au tout début de cet article à propos de la notion de représentation dans la didactique des langues, à savoir : les divers emplois de la notion de représentation dans la didactique des langues sont-ils équivalents ?, ne pourrions-nous pas, en profitant de cette dernière citation de Bourdieu, répondre que dans l'un de ces emplois, plus précisément dans le cas où il s'agit de convaincre les décideurs de l'existence d'un obstacle au plurilinguisme relevant d'un enseignement trop sélectif par exemple, la représentation témoigne de la réalité sociale. Dans ce cas, le discours consacré à l'examen de la représentation contribue donc à faire exister la réalité sociale, comme « les mots du sociologue », dont Bourdieu dit qu'ils « *contribuent à faire les choses sociales* (ibid., p. 69) ».

En revanche, dans l'autre situation, c'est-à-dire celle de la classe de langues visant « Cultural Awareness », la réalité sociale est constituée de la représentation. Les élèves se voient attribuer là le même rôle que « les sociologues de l'avenir », dont Bourdieu dit qu'ils « *découvriront de plus en plus dans la réalité qu'ils étudieront les produits sédimentés des travaux de leurs devanciers* (ibid.) ».

4. + La question de la traduction

Nous savons aujourd'hui que l'analyse du problème de l'apprentissage d'une langue donnée dans un pays donné, ou les propositions constructives qui en découlent, ne sont pas valables telles quelles dans un autre contexte. Pour analyser la situation dans tel contexte ou émettre des propositions, nous avons pourtant recours, presque sans hésitation, à des termes utilisés dans le cadre de travaux relatifs à un autre contexte — la didactique d'une autre langue dans un autre pays — ou à leur traduction. Par exemple, dans les recherches didactiques concernant le FLE au Japon, menées en japonais, le vocabulaire choisi est souvent emprunté à la didactique de l'anglais ou du japonais langue étrangère, tantôt traduit en japonais, tantôt transcrit en katakana : en utilisant des termes ainsi partagés, on espère que cette analyse ou ces propositions contribueront à l'accumulation des données en matière de didactique des langues et auront leur place dans cette discipline

internationale.

Or, l'addition de connotations à un terme lors de sa transplantation d'une discipline ou d'une sous-discipline dans une autre (comme de la didactique de l'anglais dans celle du FLE) et de sa traduction d'une langue en une autre est aisée. Un terme accepte d'ailleurs le cumul de diverses connotations ajoutées par les différents chercheurs de la même discipline. Suivant l'intention de l'utilisateur, il est présenté avec la connotation la plus adéquate, sans que les autres disparaissent pour autant.

« Cultural Awareness », par exemple, n'a pas la même signification que l'action désignée par l'expression « Prise de Conscience de la culture » : en fait, elle désigne un état. Si l'on adoptait alors, pour la traduire, le terme « compétence interculturelle », d'autres connotations viendraient s'y associer, et certaines des connotations originelles seraient supprimées. Dans le cas de la traduction en japonais, « ibunka-rikai » ne donne pas autant que « Cultural Awareness » l'impression de se trouver face à un terme technique. De plus, cette traduction s'accompagne des connotations propres à ce mot japonais déjà vulgarisé¹⁴⁾.

Quant au terme « représentation », largement usité semble-t-il, malgré la facilité de sa traduction en anglais, il ne figure pas dans *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, édité par Byram, qui, prenant en considération l'internationalité de cette discipline, y inclut des termes issus de langues autres que l'anglais et difficiles à traduire dans cette langue¹⁵⁾. Ainsi, dans cet ouvrage, c'est le mot « stereotype » qui, est mis en relation avec « Cultural Awareness ». D'autre part, dans la traduction japonaise de *La Distinction* de Bourdieu, le mot « hyôshô » remplace « représentation », que Bourdieu utilise « *au sens de la psychologie mais aussi du théâtre, et de la politique, c'est-à-dire de délégation, de groupe de mandataires* (1987, p. 68) ». Or, ce mot japonais n'a pas de sens politique. Prenez à sa place « sutereotaipu » (stéréotype), ou « imēji » (image), à travers lesquels, selon Zarate, la notion de représentation est vulgarisée, et les connotations d'ancre social ou de lutte symbolique se trouveront affaiblies...

Notre intention n'est pas de proposer une recherche de termes purs,

mais de susciter une prise de conscience des petites tendances arbitraires que chacun implique dans l'utilisation de termes techniques. La didactique des langues se veut utile au traitement des problèmes de terrain, mais ne serait-il pas utile, avant toute proposition constructive, d'entreprendre une réflexion sur les conditions de transplantation ou de traduction des termes utilisés dans le cadre de cette discipline, sur les différences inter/intra-disciplinaires et inter/intra-langues de leur définition, sur le processus de leur diffusion et de l'évolution de leur définition ?

Notes

- 1) Quant à la définition de la motivation, Bogaards cite Nuttin (1980), p.114.
- 2) Byram remarque que les professeurs ont tendance à accepter l'approche communicative parce qu'ils la considèrent comme « *un meilleur moyen de motiver les élèves* » ; cf. Byram (1992), p. 28. S'agissant de la « *motivation traditionnelle* » qui apparaît parfois chez les enseignants comme un prétexte à l'inertie méthodologique, se référer à Porcher (1986), pp. 47-51, ou Beacco (2000), pp. 87-88.
- 3) Cité et traduit par Bogaards (1991, p. 54). C'est nous qui soulignons.
- 4) Cf. Dörnyei, Z. (1998) ; Le centre d'intérêt paraît cependant évoluer, passant de la question « Qu'est-ce que la motivation à l'autre ? » à « Comment motiver les apprenants ? » ; cf. William, M. and Burden, R. (1997).
- 5) Cité par Candelier (1997, p. 46).
- 6) Cité par Candelier (1997, p. 47).
- 7) Cf. Candelier (1997), pp. 48-65 ; Billiez et Millet (2001), p. 38 ; Paganini (2003), pp.34-43.
- 8) Byram se réfère à Donmall (1985) et à Marland (1986).
- 9) A propos de la notion de schèmes, Byram cite Rumelhart (1980) ; pour la notion de « scénario », se référer à Shank & Abelson (1977), et pour celle de « représentation sociale », à Moscovici (1984).
- 10) Zarate fait elle-même allusion au « schème » en le rapportant à la notion de représentation. Cf. Zarate (1995), p. 29.
- 11) Les trois premiers passages mis entre « ... » sont extraits de Bourdieu (1987), p. 93, p. 69, p. 93 ; la dernière citation est issue de Bourdieu (1979), p. 563. C'est nous qui soulignons.

- 12) Porcher aussi, en remettant en question l'enseignement de la civilisation dans le cadre de celui de la langue, cite cette « célèbre formule », qui figure sur la quatrième couverture de *La Distinction*. Cf. Porcher (1986), pp.12-13.
- 13) Pour trouver la définition de la notion pluridisciplinaire de représentation, Doise rapproche Moscovici et Bourdieu. Il dit : « *Bourdieu veut aussi rendre compte de la manière dont les individus participent au fonctionnement d'un champ. Ce sont surtout les notions d'habitus et de disposition qui doivent rendre compte de cette articulation entre dynamiques individuelles et dynamiques sociologiques* ». Cf. Doise (1986), p. 86.
- 14) Le terme « ibunka-rikai », dont la traduction littérale en français pourrait être « compréhension de culture(s) différente(s) », apparaît au Japon presque au même moment que la notion d'« interculturel ». Souvent prononcé en guise de conclusion, il sert aussi parfois d'introduction lors de débats portant sur l'enseignement des langues étrangères. Par ailleurs, ce terme admet des interprétations diverses. La difficulté de lui trouver une traduction définitive en français en est un premier indice : faut-il, en effet, parler de compréhension ou d'entente ? S'agit-il de « certaines » ou de « toutes les » cultures différentes ? Ou encore, cette expression fait-elle allusion à « une » ou à « la » culture différente ? Tout ce dont on est sûr, c'est qu'aucun des éléments qu'elle contient ne correspond au sens du préfixe « inter ».
- 15) Cf. Byram (2004), p. xvi.

Bibliographie

- BEACCO, J.-Cl. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris : Hachette.
- BERGER, C. (2001), « Des lycéens et l'anglais. Rôle des variables socioculturelles dans la représentation des pays anglophones », PAGANINI, G. (coord.), *Differences et proximités culturelles : l'Europe*, Paris : L'Harmattan, pp. 39-52.
- BILLIEZ, J. et MILLET, A. (2001), « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », MOORE, D. (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier, pp. 31-49.
- BOGAARDS, P. (1991), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues*

La notion de représentation en didactique des langues

- étrangères, collection LAL, Paris : Didier.
- BOURDIEU, P. (1987), *Choses dites*, Paris : Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1979), *La Distinction, Critique sociale du jugement*, Paris : Editions de Minuit.
- BYRAM, M. (1992), traduit de l'anglais par Blamont-Newman, K. et Blamont, G., *Culture et éducation en langue étrangère*, collection LAL, Paris : Didier.
- BYRAM, M. (ed.) (2004), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London : Routledge.
- CAIN, A. et BRIANE, C. (1994), *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue*, Paris : INRP.
- CANDELIER, M. et HERMANN-BRENNCKE, G. (1993), *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Collection CREDIF essais, Paris : Didier.
- CANDELIER, M. (1997), « Catégoriser les représentations », in ZARATE, G. et CANDELIER, M. (dir.), *Notions en Questions 2, Rencontres en didactique des langues, Les Représentaions en Didactique des Langues et Cultures*, Paris : ENS de Fontenay/Saint-Cloud, pp. 43-65.
- DOISE, W. (1986), « Les représentations sociales : définition d'un concept », in DOISE, W. et PALMONARI, A. (dir.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé S.A., pp. 81-94.
- DOISE, W. (1999), « Attitudes et représentations sociales », in JODELET, D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, 6^e édition (1^{re} édition : 1989), pp. 240-258.
- DONMALL, B. G.(ed.) (1985), *Language Awareness*, London : C.I.L.T.
- DÖRNYEI, Z.(1998), « Motivation in second and foreign language learning », *Language Teaching* 31, pp.117-135.
- GARDNER, R. C. and LAMBERT, W. (1972), *Attitudes and motivation in second-language learning*, Massachusetts : Newbury House.
- JODELET, D. (1999), « Représentations sociales : un domaine en expansion », in JODELET, D. (dir.), *op.cit.*, pp. 47-78.
- MARLAND, M. (1986), « Towards a curriculum policy for a multilingual world », *British Journal of Language Teaching* 24, 3, pp. 123-138.
- MOORE, D. (2001), « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques », in MOORE (coord.), *op.cit.*, pp. 7-22.
- MOSCOVICI, S. (1984), « The phenomenon of social representation », in FARR,

- R.M. et MOSCOVICI, S. (eds), *Social Representations*, Cambridge : C.U.P.
- NUTTIN, J. (1980), *Théorie de motivation humaine, Du besoin au projet d'action*, Paris : PUF.
- PAGANINI, G. (1998), *Entre le « très proche » et le « pas assez loin » : différences, proximité et représentation de l'italien en France*, Thèse de doctorat, Paris III.
- PAGANINI, G. (2003), « Enquêteur et ses informateurs : regards partagés et identités alternées », *Le Français dans le Monde, Recherches et Application, La médiation et la didactique des langues et des cultures*, janvier 2003, pp. 34-43.
- PORCHER, L. et al. (1986), *La Civilisation*, Paris : Clé international.
- RUMELHART, D. E. (1980), « Schemata : the building blocks of cognition », in SPIRO, R.J. et al. (eds), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- SHANK, R. C. and ABELSON, R.R. (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding*, Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- WILLIAM, M. and BURDEN, R. (1997), *Psychology for language teachers*, Cambridge : C.U.P.
- ZARATE, G. (1995), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Collection CREDIF essais, Paris : Didier.
- ZARATE, G. (1997), « La notion de représentation et ses déclinaisons », in ZARATE, G. et CANDELIER, M. (dir.), *op.cit.*, pp. 5-9.

(Université Daitôbunka)