



Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants : le cas d'un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français

Grégory Miras, Jose Ignacio Aguilar Río, Fanny Auzéau

► To cite this version:

Grégory Miras, Jose Ignacio Aguilar Río, Fanny Auzéau. Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants : le cas d'un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français. *Le Langage et l'Homme*, 2016, Apprendre ou enseigner le français, un choix du cœur et de la raison, 2016-2, pp.51-64. halshs-01493024

HAL Id: halshs-01493024

<https://shs.hal.science/halshs-01493024>

Submitted on 11 Jul 2022

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

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

LE LANGAGE ET L'HOMME

Revue de didactique du français

2016 - 2

Apprendre ou enseigner le français, un choix du cœur et de la raison

*Numéro coordonné par Jean-Marc Defays
et Geneviève Geron*

*Publié avec l'aide du
Fonds National de la Recherche Scientifique*



**Apprendre ou enseigner
le français, un choix du cœur
et de la raison**

Directeur honoraire : Luc Collès

Directeurs : Lorenzo Campolini et Geneviève Geron

Comité scientifique : Nathalie Auger, Jean-Claude Beacco, Margaret Bento, Françoise Berdal-Masuy, Michel Berré, Philippe Blanchet, Serge Borg, Alain Braun, Christiane Buisseret, Véronique Castellotti, Jean-Pierre Cuq, Jean-Marc Defays, Juliette Delahaie, Anne-Rosine Delbart, Piet Desmet, Olivier Dezuttter, Ksenija Djordjevic-Leonard, Jean-Louis Dufays, Cyntia Eid, Rong Fu, Laurent Gajo, Khalid Jaafar, Joanna Jererczek Lipinska, Renata Kowalska, Vincent Louis, Aphrodite Maravelaki, Deborah Meunier, Rachele Raus, Christian Rehm, Haydée Silva, Doina Spita.

Les textes du présent volume appliquent les recommandations orthographiques de 1990, hormis pour les citations dont la graphie originelle a été conservée

**Adressez les commandes à votre libraire
ou directement à**

Éditions L'Harmattan

5,7 rue de l'École Polytechnique

F - 75005 Paris

Tél : 00[33]1.40 46 79 20

Fax : 00[33]1.43 25 82 03

<http://www.editions-harmattan.fr>

ISBN : 978-2-8066-3589-1

Dépôt légal : 2016/9202/037

© **EME Éditions**

Grand'Place, 29

B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays sans l'autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

www.eme-editions.be

Apprendre ou enseigner le français, un choix du cœur et de la raison

Numéro coordonné par Jean-Marc DEFAYS
et Geneviève GERON

Ce deuxième volume constitue en fait la suite du dossier initié dans le premier numéro de 2016. La thématique y est la même, bien que ce deuxième volume, pour des raisons éditoriales, porte un titre légèrement différent.

Sommaire

Vers une didactique de la francophonie pour modifier les représentations et travailler les motivations	7
Geneviève GERON	
Quand les Chinois – un peuple pragmatique – étudient le français	17
Dingrong LUO	
Images de futurs professeurs de français face à la langue et à son enseignement : une étude de cas auprès d’enseignants allophones en Allemagne	33
Sílvia MELO-PFEIFER	
Recueillir, analyser et didactiser les représentations d’apprenants et d’enseignants : le cas d’un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français	51
Grégory MIRAS, Jose AGUILAR et Fanny AUZÉAU	
Enquêter sur les motifs de l’apprentissage du FLE à l’université française	65
Laura NICOLAS	
Apprentissage du français : identité sociale et recherche du soi idéal	79
Mitsuru OHKI	
Devenir francophone : du poids des définitions dominantes à leur exploitation didactique	97
Alexei PRIKHODKINE et Laurent GAJO	

Représentations du français dans le cadre de la réception de la presse en ligne par des étudiants allophones	115
Meva RAZANADRAKOTO	
Images des langues et élèves migrants	131
Christian REHM	
Motivations à apprendre et enseigner le Français langue étrangère : étude de cas auprès d'enseignants et futurs enseignants	145
Christine RODRIGUES-BLANCHARD	
L'autobiographie langagière révélatrice des représentations du français et de son apprentissage dans un milieu plurilingue : cas des étudiantes en Master FLE/S de l'université de Balamand au Liban	161
Carla SERHAN	
Et si je rencontre des Français, aimerais-je plus la langue française ?	175
Germana Carolina SOLER MILLÁN	
Le français, langue d'enseignement des matières scientifiques à l'université au Maroc : représentations et perspectives motivationnelles	191
Abdelaadim TAHIRI	
Le choix du français en Chine : évolution et contextualisation de la motivation des étudiants de français langue étrangère	209
Jia TAN et Agnès PERNET-LIU	
Représentations de la discipline du FLE chez les étudiants en licence dans une université pluridisciplinaire : le cas de l'Université RENMIN de Chine	225
Yuan TIAN	
De l'utilité du français en République de Moldavie : représentations en contexte minorisé	245
Anna-Christine WEIRICH	

Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants : le cas d'un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français

Grégory MIRAS^{1, 2}, Jose AGUILAR¹, Fanny AUZÉAU¹

¹ DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

² CLILLAC-ARP, Université Paris Diderot

Abstract

Learner's beliefs affect the processes by which a language is learned and taught (Castellotti & Moore, 2002). It is not only important that they be accounted for because of their impact on what teachers think and do in a teaching and learning situation, but also because it allows teachers to adapt their curricula to the needs acknowledged by the learners. Factoring in the needs of learners is a timely issue given that language learning programs currently face important changes such as dematerialization or autonomy (Grin & Vaillancourt, 2015). This paper presents an international quantitative survey completed by 350 teachers of French as a foreign language, 251 learners of French, and 33 linguists. The data simulate a discussion about beliefs concerning norms of spoken French, as regards the oral characteristics of the French language, as well as learning and teaching goals. The empirical approach undertaken suggests that accounting for the beliefs of the participants of a teaching and learning situation is an important step within the overall process of designing a syllabus. This paper suggests that surveying the beliefs of teachers' and learners' is important for pedagogical engineering, with the aim of deconstructing such beliefs by using them as learning material and through the behaviour/action of the teacher¹.

Introduction

La doxa, selon Bourdieu (1997 : 30), est un « ensemble de croyances fondamentales qui n'ont même pas besoin de s'affirmer sous la forme d'un dogme explicite et conscient de lui-même ». Elle guide partiellement, et de manière (in)consciente, les actes des individus en participant aux représentations partagées par une communauté donnée. Représentations individuelles et doxa actionnent l'expression de comportements qui peuvent prendre la forme de résistances face aux changements, par exemple. Les dispositifs pédagogiques en

langues sont le théâtre de représentations de ses différents acteurs. Cet article pose la question de l'intérêt d'actualiser, de manière régulière, les représentations des apprenants et des enseignants afin d'en mesurer les effets probables dans les situations d'enseignement/apprentissage. Un questionnaire, mené auprès d'enseignants et d'apprenants du français comme langue étrangère/seconde (FLES), permettra de dresser une photographie contemporaine des représentations sur la norme du français oral et d'en questionner les liens avec les enjeux scientifiques, académiques et institutionnels qui promeuvent le plurilinguisme (Borg, 2015), par exemple.

1. Représentations

Si l'on adopte la perspective de Bloch (1999 : 753), les « représentations » peuvent être considérées comme « des modèles intériorisés que le sujet construit de son environnement et de ses actions sur cet environnement » et qu'il utilise « comme sources d'information et instruments de régulation et de planification de ses conduites », sans que cela comporte pour lui une « expérience consciente ». Situées au niveau d'une communauté, les représentations dites « sociales » sont définies comme des « [f]açon[s] de voir localement et momentanément partagée[s] au sein d'une culture » (*ibid.*, 754). Les notions d'historicité et de partage sont fondamentales au construit de « représentation sociale », si bien que « [n]ous apprenons moins à construire le monde que nous n'apprenons la construction déjà réglée de ce monde, les catégories qui l'organisent [...], les valeurs qui le polarisent [...], les principes mêmes de compréhension qui le rendent gouvernable. Nous recevons ces repères en héritage par le biais de l'éducation, des institutions, de l'environnement comme fait de culture, et des interactions de toute sorte » (*ibid.*).

La communauté définit sa portée et son périmètre, en partie, par le biais de représentations sociales, qui « garantissent aussi bien l'identité (l'appartenance sociale reconnue) de ceux qui en sont porteurs, que leur aptitude à distinguer » ceux qui ne le sont pas (*ibid.*, 755). En tant que mécanismes de découverte et de (re)construction, les représentations sociales sont mobilisées à tout niveau du monde environnant : « les modes (esthétiques, linguistiques, conceptuelles, éthiques), et jusqu'aux décisions du législateur, sont autant de lieux d'emprise et de terrains d'exercice pour les représentations en cours » (*ibid.*, 754). Ainsi caractérisées, il est possible de percevoir en quoi les représentations font partie intégrante de la structuration des individus, tant au niveau individuel que collectif. La question qui se pose, lorsque l'on se situe en didactique des langues

(DDL), est de déterminer les rôles et les influences de ces représentations sur la situation d'enseignement/apprentissage.

Les chercheurs en DDL se sont emparés de la notion de « représentation sociale »² afin de cerner plus efficacement les processus complexes qui déterminent non seulement l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, mais aussi les interventions au niveau des politiques linguistiques (Castellotti & Moore, 2002). Des variables associées à la sociolinguistique, telles que l'appartenance et l'intégration, l'altérité et l'identité, permettent à la DDL de déterminer les manières dont le discours agit comme vecteur d'implémentation, de création et de maintien de représentations qui peuvent ou non se traduire en pratiques sociales. À ce titre, Mucchielli (1967 : 27) souligne que les représentations sociales ne sont pas : « l'expression d'un déterminant réel de la conduite sociale, [mais] des opinions fortes et personnelles, celles qui sont à chaque instant capables de se traduire en actes, en réactions, en sentiments puissants, socialement significatifs ». Même si les représentations ne guident pas directement nos actes, on ne peut en minimiser l'impact (in)direct et notamment leur influence dans des réactions face à des situations perçues comme des obstacles d'ordres linguistiques, culturels, humains, développementaux, etc.

1.1. Représentations et pratique enseignante

Le lien entre les représentations et l'enseignement a connu une impulsion déterminante grâce à l'article de Pajares (1992), qui insistait sur l'importance de prendre en compte, en formation initiale et continue, les représentations portées par les (futurs) enseignants, éventuellement de langue, et forgées au cours de leurs expériences socio-éducatives. Depuis, d'autres auteurs se sont intéressés au poids des représentations pour l'enseignement des langues (Basturkmen, 2012 ; Kissau *et al.*, 2012), notamment par rapport (i) aux éventuelles différences entre les représentations des enseignants natifs et celles des non-natifs (Rahimi & Zhang, 2015) ; (ii) aux rôles de l'enseignant (Wan *et al.*, 2011) ; (iii) à l'enseignement de la prononciation (Orta Gracia, 2009) et de la grammaire (Phipps & Borg, 2009) ; (iv) à la (non) adhésion à un enseignement communicationnel (Woods & Çakir, 2011) ; (v) à l'évolution des représentations des enseignants par le biais de la formation continue (Borg, 2011). Ces auteurs soulignent l'importance des formations initiale et continue afin de permettre, non seulement la prise en compte des représentations des (futurs) enseignants, mais aussi la prise de recul par rapport à celles-ci. À la suite de laquelle de nouvelles représentations émergent, façonnées davantage par une observation empirique d'aspects faisant partie des processus d'enseignement et

d'apprentissage d'une langue. Les enseignants de langues, en tant qu'individus sociaux et (anciens) apprenants, sont traversés par des représentations qui peuvent partiellement influencer leurs pratiques enseignantes.

1.2. Représentations d'apprenants

La littérature scientifique en DDL suggère l'intérêt porté pour les liens entre les représentations des apprenants et le processus de développement langagier (Kalaja & Barcelos, 2003), traversés par des construits et attitudes tels que l'adhésion, la résistance, la motivation, l'échec et la réussite. Ainsi, nous trouvons des études sur le lien entre les représentations des apprenants par rapport au processus d'apprentissage et les émotions ressenties ponctuellement au cours de ce processus (Aragão, 2011), le caractère dynamique des représentations des apprenants de langue (Peng, 2011), leur impact dans le développement d'une identité plurilingue (Stratilaki, 2011), leur influence dans des situations d'auto-apprentissage (Navarro & Thornton, 2011) ou encore lors des séjours à l'étranger dans le cadre d'un projet de formation sur plusieurs années (Yang *et al.*, 2011). Ces études s'accordent sur l'importance de développer des méthodes de recherche grâce auxquelles il devient possible d'appréhender les représentations des apprenants comme un ensemble complexe d'attitudes, de ressentis et d'idéologies, qui façonne les possibilités d'apprentissage de chaque individu. La conscientisation des apprenants, tout comme la prise en compte par les enseignants (Negueruela-Azarola, 2011), s'avèrent en effet déterminantes afin de multiplier les conditions favorables à des apprentissages. Concernant les normes du français, certaines études dans la francophonie montrent un décalage entre les représentations des enseignants et les aspects linguistiques de la langue (Delahaie, 2008) ou les représentations des apprenants, par exemple, en Afrique centrale (Queffélec, 1994) ou au Mexique (Velázquez Herrera, 2011), le tout symbolisant les tensions entre les normes et les représentations (Pooley, 2012).

Les représentations traversent les individus. En tant que tels, apprenants et enseignants activent des représentations au sein du dispositif d'apprentissage dont les caractéristiques pourront dépendre partiellement de ces mêmes représentations. Elles participent à ce qui nous donne envie d'apprendre/enseigner une langue, à comment on souhaite l'apprendre/enseigner. Prendre en compte ces représentations pourrait permettre de mieux accompagner les individus dans la perspective d'une didactique engagée et actualisée.

2. L'apprentissage et l'enseignement du français parlé : des représentations

Le fait qu'un individu décide de s'engager dans un processus d'apprentissage d'une langue suppose l'activation de certaines représentations – « apprendre le langue française parce que c'est romantique », « les Français n'aiment pas qu'on leur parle dans une langue qui ne soit pas la sienne (*sic*) », « apprendre la langue française pour pouvoir communiquer aux Français (*sic*), lire facilement des livres, des nouvelles et bien pour me correspondre (*sic*) » (Lira, 2001). Le même phénomène est à l'œuvre chez les enseignants. Les locuteurs du français sont aussi nombreux que multiples et concernent une population de 125 millions de personnes en situation d'apprenants³. Le français *parlé* à Capesterre-Belle-Eau, à Laval ou encore à Bamako, présentent des matérialisations spécifiques. Ces dernières peuvent prendre la forme de normes qui nourrissent à leur tour l'imaginaire collectif. Elles participent à la validation ou non de représentations particulières sur ce qui est (non) souhaitable. Elles donnent également lieu à des attitudes, éventuellement matérialisées dans des actions – comme la décision de suivre un cours de français, voire de favoriser une variété de français parlé plutôt qu'une autre. Nous chercherons à déterminer si les représentations des apprenants peuvent coïncider avec celles des enseignants et si cet ensemble va dans le sens de la tendance épistémologique de la didactique des langues du XXI^e siècle.

2.1. Présentation de l'enquête : population, contextes, méthodes

Cette enquête quantitative vise à actualiser les représentations de la norme orale du français en contexte FLE/S en confrontant le point de vue de plusieurs acteurs du domaine. L'enquête a été créée sur la base d'un formulaire *Google* en ligne à destination de trois types de publics différents pour un total de 633 répondants : 1) des apprenants FLE/S (n=251), 2) des enseignants FLE/S et/ou didacticiens des langues (n=349), 3) des linguistes non spécialisés en didactique (n=33). Les répondants ont été recrutés via la diffusion de courriels sur des listes de diffusion (APLV, *Parislinguist*), des réseaux sociaux ou professionnels tels que *Viadeo*, *Linkedin*, ou *Facebook*. Les questionnaires des apprenants et des enseignants étaient principalement quantitatifs et celui des linguistes qualitatif. Les données ont été collectées automatiquement dans un document tableur. Chaque calcul a été contrôlé en comparant le nombre total de réponses et le nombre d'occurrences mesurées afin d'obtenir une corréla-

tion à 100 %. Nous donnerons les données, pour les linguistes, sous forme d'analyse qualitative réalisée à l'aide de QDA Miner Lite (Provalis Research).

Le profil socio-culturel des répondants sera présenté ici de manière synthétique⁴. L'ensemble des trois panels est composé majoritairement de femmes à 79,3 %. Les panels enseignant et linguiste ont une moyenne d'âge proche qui se situe autour de 39 ans tandis que celui des apprenants est de 28 ans. Il y a une forte représentation de locuteurs francophones natifs pour les enseignants (50,8 %) et les linguistes (16/33) même s'ils sont la plupart des locuteurs plurilingues. De nombreuses langues sont représentées tant dans les langues premières que les autres langues connues et/ou utilisées. Les trois panels montrent un niveau d'études élevé : 66,9 % des apprenants ont au moins un niveau licence ou équivalent bac+3, les enseignants et les linguistes, au moins un master ou équivalent bac+5 à respectivement 80 % et 100 %. Notons que la moitié des enseignants et des linguistes sont de nationalité française ce qui pourra constituer un biais, dans la prise en compte des représentations des communautés francophones hors France, que nous n'avons pas moyen de mesurer.

- Profil spécifique des apprenants

Les apprenants ont, en moyenne, commencé d'apprendre le français à l'âge de 19 ans (écart type = 9). Ils ont majoritairement pris des cours formels de français (82,1 %) dans des contextes éducatifs variés. Le panel déclare avoir un niveau « intermédiaire : B1, B2 » à 57 % et utilise très ou assez souvent le français à 73,7 %, principalement avec « des personnes qui parlent mieux et/ou autant bien [qu'elles] » (48,6 %) ou avec « des personnes francophones natives » (43,4 %). Ils apprennent le français principalement dans un but professionnel (43,3 %) mais aussi pour faire des études en France (23,1 %) ou par choix personnel (23,5 %). La moitié (41,5 %) des apprenants résidaient en France et 2,8 % dans un autre pays francophone lors du questionnaire.

- Profil spécifique des enseignants

Le panel d'enseignants vit actuellement dans divers pays du monde (42 mentionnés). Ils ont principalement suivi leurs études en France (54,7 %) et leurs études supérieures pour 41,9 % dans le domaine de la DDL mais d'autres spécialités sont mentionnées. Globalement, les sondés sont des enseignants avec une expérience supérieure à 10 ans (46,4 %) ; 55 % déclarent avoir déjà enseigné dans des structures à l'étranger (83 pays mentionnés) et de tous types. En général, ils enseignent plutôt à des niveaux débutants ou intermédiaires (84,4 %).

- Profil spécifique des linguistes

Les linguistes montrent la même tendance vers une représentation importante de la France dans leur lieu d'étude et de résidence principal ou actuel. Ils déclarent travailler dans de nombreux domaines liés aux sciences du langage (syntaxe, etc.). De manière générale, ils ne sont pas spécialisés dans la didactique/acquisition des langues et/ou l'analyse de l'oral et/ou de la prononciation et/ou des interactions verbales (22/33) même s'ils ont déjà suivi dans leur parcours universitaire des formations en didactique et pédagogie ayant pour but de sensibiliser à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ou seconde (21/33).

Grâce à cette analyse des métadonnées du corpus, il nous a été possible de mettre en évidence des profils socio-langagiers variés parmi les trois panels. Cette variété garantit, selon nous, la complexité des représentations exprimées même si cela ne nous permet pas, dans cette étude préliminaire, de mesurer des variables comme l'appartenance à une ou des communautés francophones.

2.2. Résultats et analyse des données

La question de la norme orale du français étant vaste, nous nous focalisons sur trois construits abordés dans le questionnaire soit les représentations sur ce qu'est le « bon français », ce qu'est « bien parler » français et les relations entre l'écrit et l'oral du français. Nous ferons une analyse comparée à chaque fois entre les tendances quantitatives des questionnaires à destination des apprenants et des enseignants avec les réponses qualitatives de celui des linguistes.

Les caractéristiques des construits du « bon français » et du « bien parler » s'inscrivent partiellement dans les représentations des individus. Une question fermée a permis de mettre en évidence une différence entre les représentations du panel d'apprenants par rapport à celui d'enseignants (figure 1). Nous constatons notamment qu'une majorité d'apprenants (77,3 %) reconnaît l'existence d'un « bon français » alors qu'ils ne sont que 54,7 % chez les enseignants. Ce « bon français » apparaît dans les réponses des linguistes lorsqu'ils mentionnent : « c'est ce que les grammairiens décrivent dans les manuels scolaires », « l'ensemble des comportements linguistiques imposés par une institution » ou encore « une construction idéologique parfois basée sur des descriptions scientifiques ».

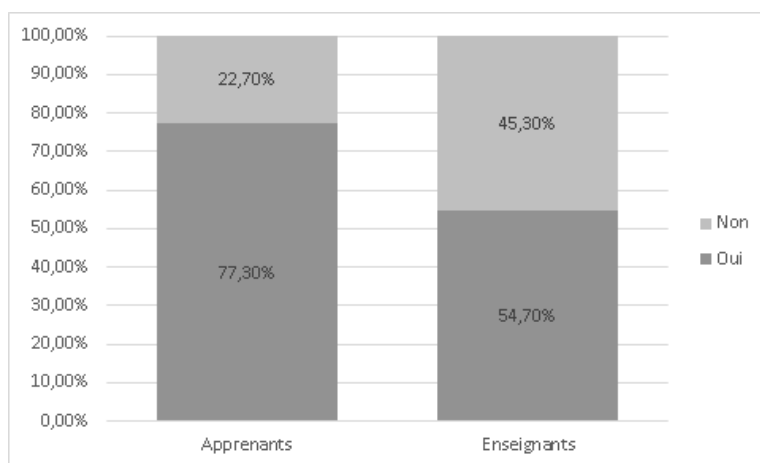


Figure 1 : Réponses des apprenants (n=251) et des enseignants (n=349) à savoir s'il existe « un bon français ».

Contrairement à la question précédente, une question à choix multiple a permis de montrer une congruence entre les représentations des enseignants et celles des apprenants en ce qui concerne ce qu'ils considèrent comme « bien parler » français (tableau 1). Selon les deux panels, c'est avant tout « parler avec fluidité et se sentir à l'aise » puis « savoir comment parler dans des situations différentes » ou « savoir répondre/se faire comprendre dans toutes les situations du quotidien ». Cette vision se retrouve dans les réponses des linguistes quand ils mentionnent les normes d'usage « dans le cadre de l'enseignement du FLE pour moi c'est ce qui s'emploie par la plupart des locuteurs natifs, les usages les plus fréquents » notamment parce qu'« il est plus pratique d'enseigner une variété moins marquée afin que cet apprenant ne soit le moins stigmatisé ». On retrouve également que ce sont les « règles du “bien parler”, définies et souvent imposées par un petit groupe de locuteurs [qui sont] reconnu[e]s comme ayant autorité en la matière ».

	Apprenants	Enseignants
on ne me reconnaît pas comme étranger	7,6 %	3,7 %
parler avec fluidité, me sentir à l'aise	38,6 %	46,4 %
savoir comment parler dans des situations différentes (tu/vous, familier/soutenu)	25,1 %	24,5 %
savoir répondre/me faire comprendre dans toutes les situations du quotidien	28,7 %	25,5 %
Total en pourcentage (nombre de réponses)	100 % (251)	100 % (601)

Tableau 1 : Réponses des deux panels à savoir ce que selon eux, « bien parler français » signifie. Plusieurs réponses étaient possibles.

Les apprenants ont principalement mentionné, que pour atteindre leur objectif, ils avaient surtout besoin de travailler la production/compréhension orale (65,7 %) contre 34,3 % la production/compréhension écrite (n=251). Notons que 43,4 % d'entre eux déclarent apprendre le français pour des projets professionnels, 23,1 % pour des études en France, 23,5 % par choix personnel, 2,4 % par nécessité familiale et 7,6 % d'autres réponses. Afin de préciser cette tendance, nous nous sommes questionnés sur leurs représentations des performances orales et écrites.

Affirmations	Tout à fait/plutôt d'accord		Moyennement d'accord		Plutôt pas/pas du tout d'accord	
	App.	Enseig.	App.	Enseig.	App.	Enseig.
On ne parle pas de la même façon que l'on écrit	87 %	96 %	8 %	3 %	5 %	1 %
L'oral est plus difficile que l'écrit	38 %	21 %	26 %	31 %	36 %	48 %
L'écrit est plus difficile que l'oral	45 %	47 %	21 %	27 %	34 %	26 %
Il est plus facile d'écrire que de parler en français	39 %	26 %	20 %	25 %	41 %	49 %
Je me sens/On peut se sentir plus étranger quand j'écris que quand je parle français	26 %	24 %	26 %	30 %	48 %	46 %
Les Français sont plus exigeants sur l'écrit que sur l'oral	49 %	60 %	28 %	20 %	23 %	20 %

Tableau 2 : Réponses des apprenants (n=251) et des enseignants (n=349) aux affirmations sur une échelle de Likert (tout à fait, plutôt, moyennement, plutôt pas et pas du tout d'accord). Les données ont été regroupées en trois catégories afin de mettre en évidence les tendances positives et négatives. En gris, les tendances supérieures à 35 %.

De manière générale, nous remarquons une congruence dans les tendances mises en évidence dans le tableau 2 entre les représentations des apprenants et des enseignants concernant le lien oral/écrit. Nous constatons qu'ils reconnaissent une différence de fonctionnement entre les formes et les usages du français écrit par rapport à l'oral. Ce point apparaît chez les linguistes qui mentionnent que les critères qui définissent l'acceptabilité de variation(s) linguistique(s) entre locuteurs d'une même langue dépendent de la « conscience de la variabilité de la langue, de la différence possible oral/écrit si la langue est écrite » ou encore que « la norme est la référence jugée conforme au bon usage d'une langue, validée par des instances (type académie), et elle est forcément écrite, même si elle s'applique aussi bien au parler oral qu'écrit ». Cependant, le panel montre une tendance bimodale en ce qui concerne le fait que l'écrit serait plus difficile que l'oral et vice-versa. Globalement, il y a plutôt une tendance contre

le fait que les apprenants se sentiraient plus étrangers à l'écrit qu'à l'oral mais ils pensent à 49 % que les Français sont plus exigeants sur la première modalité. L'écrit n'est mentionné que par un linguiste qui dit que « la norme prescriptive est élaborée par les autorités linguistiques, elle a trait à ce qui est correct/incorrect, souvent liée à la tradition écrite et à l'expansion des langues dites "nationales" ».

Cette analyse sur trois construits permet de mettre en évidence à la fois de congruences mais aussi des divergences entre les représentations des apprenants et des enseignants. Confronter ces tendances avec les représentations exprimées par le panel de linguistes permet de contextualiser ces représentations et d'en percevoir la portée.

3. Discussions et Conclusion

Même si un des linguistes sondés mentionne que l'« on peut s'interroger sur l'existence de « norme linguistique » dans le sens où les représentations de chaque locuteur sur la langue varient, tout comme leurs pratiques langagières. Dans ce cas-là, la notion de norme linguistique, étant abstraite, n'existe pas dans les échanges réels qui sont toujours contextualisés », nous constatons que les représentations sont au cœur de toute activité humaine. La prise en compte des représentations semble importante dans le sens où certains choix, dans une perspective plus humaine de l'enseignement/apprentissage des langues, peuvent se confronter à des obstacles individuels ou collectifs. Ils peuvent prendre leur source dans une remise en question déstabilisante de la doxa : le mythe du locuteur natif, l'enseignant comme prescripteur du savoir, *etc.* Cette étude avait pour but de mettre en perspective les représentations de linguistes, d'enseignants et d'apprenants afin de questionner la norme orale du français. Les données ont montré que sur les trois points étudiés « le bon français », le « bien parler » et les rapports écrit-oral, il y avait une forte congruence entre les représentations des apprenants et des enseignants interrogés. Cela tend à montrer qu'il y aurait, dans notre panel, un effet de résonances entre les attentes au niveau de l'apprentissage et l'enseignement. Cependant, nous avons pu constater une différence sur l'existence reconnue d'un « bon français ». On peut penser que les apprenants, qui sont des individus ayant déjà entamé un processus de développement langagier, se positionnent par rapport à ce « bon français » dans une démarche de repérage quant à leur progression. Ce « bon français » pourrait être une forme d'objectif leur permettant de visualiser un but plus ou moins mesurable et reconnaissable. Néanmoins, enseignants et

apprenants visent la même chose soit une capacité à savoir communiquer en français dans différentes situations. Cette perspective va dans le sens de la tendance épistémologique valorisant l'usage à une forme au centre des approches communicative et actionnelle.

Au cœur des dispositifs d'enseignement/apprentissage, il y a des individus qui sont traversés par des représentations. Apprendre une langue, c'est se positionner comme un individu face à d'autres individus, à une communauté et par extension à sa propre communauté. Notre positionnement assume le fait que les dispositifs d'enseignement/apprentissage des langues nécessitent une médiation des représentations apprenantes et enseignantes. Ce travail de médiation se fait indirectement par des choix de politique éducative (ex : le plurilinguisme au niveau de l'Europe) ou plus concrètement en « classe » lorsque ces représentations sont mises en action comme matériel pédagogique. Adopter une perspective éducative plus humaine, c'est prendre le risque de déstabiliser les individus dans une doxa parfois rassurante. La notion de représentation peut être prise comme indicateur par rapport auquel l'enseignant mobilise une responsabilité construite à partir d'un recul épistémique. L'enseignant se positionne en fonction des représentations des apprenants et accompagne une prise de recul. Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants est un processus qui peut permettre de confronter des réalités qui ne se rencontrent pas toujours au sein du dispositif d'apprentissage. Cependant, les représentations sont à la fois un indicateur sur les besoins et les objectifs déclarés des apprenants du XXI^e siècle afin de mieux adapter les outils disponibles pour accompagner les individus à travers les processus de tolérance au changement et de responsabilisation.

Bibliographie

- Aragão R. (2011), Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39(3), 302-313.
- Basturkmen H. (2012), Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295.
- Bloch H. (1999), *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Borg S. (2015), De la didactique du français langue étrangère et seconde aux politiques linguistiques – éducatives : vers de nouveaux enjeux institutionnels, académiques et scientifiques. In J.M Defays et al. (coord.), *20 ans de FLE, faits et gestes de la didactique de 1995 à 2015*. Fernelmont : EME.

- Borg S. (2011), 'The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
- Bourdieu P. (1997), *Méditations Pascaliennes*. Paris : Seuil, 1997
- Castellotti V. et Moore D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité de Politiques.
- Delahaie J. (2008), *Français parlés et français enseignés. Analyses linguistiques et didactiques de discours de natifs, de non-natifs et d'enseignants*. Thèse en linguistique à l'Université de Nanterre – Paris X.
- Grin Fr. et Vaillancourt Fr. (2015), The Economics of Language Policy: An Introduction to Evaluation Work. In F. M. Hult & D. Cassels Johnson (dir.), *Research Methods in Language Policy and Planning: A Practical Guide*. Boston : Wiley-Blackwell, 118-129.
- Kalaja P. et Ferreira Barcelos A. M. (2003), *Beliefs about SLA : New Research Approaches*. New York : Springer.
- Kissau Scott P., Algozzine B. et Yon M. (2012), Similar but Different : The Beliefs of Foreign Language Teachers. *Foreign Language Annals*, 45(4), 580-598.
- Lira M. (2001), Les représentations de la langue construites en langue maternelle et les transferts en langue étrangère. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 1/2001 (n° 121), 63-69.
- Mucchielli R. (1967), *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*. 10^e édition. Paris : Formation permanente en Sciences humaines.
- Navarro D. et Thornton K. (2011), Investigating the relationship between belief and action in self-directed language learning. *System*, 39(3), 290-301.
- Negueruela-Azarola E. (2011), Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom. *System*, 39(3), 359-369.
- Orta Gracia A. (2009), Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula. *PHONICA*, 5(0), 48-73.
- Pajares Fr. (1992), Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Peng J.-E. (2011), Changes in language learning beliefs during a transition to tertiary study: The mediation of classroom affordances. *System*, 39(3), 314-324.
- Phipps S. et Borg S. (2009), Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.
- Pooley T. (2012), Vers une norme pluricentrique ou une pluralité de normes en francophonie du nord ? *Langage et société*, 140, 117-134.
- Queffélec A. (1994), Appropriation, normes et sentiments de la norme chez des enseignants de français en Afrique Centrale. *Langue Française*, 104, 100-114.

- Rahimi M. et Zhang L. J. (2015), Exploring non-native English-speaking teachers' cognitions about corrective feedback in teaching English oral communication. *System*, 55, 111-122.
- Stratilaki S. (2011), Trajectoires plurielles et représentations identitaires chez les élèves plurilingues. *Cahiers de l'ACEDLE*, 8(1), 5-28.
- Velázquez H. A. (2011), Représentations sociales de la langue française et motivations de son apprentissage : enquête auprès d'étudiants universitaires mexicains spécialistes et non spécialistes. *Synergies Mexique*, 1, 57-69.
- Wan Wan L., Graham D. et Li M. (2011), From students' and teachers' perspectives : Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, 39(3), 403-415.
- Woods D. et Çakır H. (2011), Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39(3), 381-390.
- Yang J.-S. et Kim T.-Y. (2011), Sociocultural analysis of second language learner beliefs : A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*, 39(3), 325-334.

Notes

¹ Nous remercions Joo-Von Kim pour sa lecture attentive et ses corrections pertinentes.

² Nous proposons « beliefs » comme traduction en anglais, et « creencia » comme traduction en espagnol de « représentation (sociale) ».

³ Cf. <http://www.francophonie.org/Enseignement-Apprentissage-NOUVEAU.html> (consulté le 22-03-2016).

⁴ Une vision détaillée est disponible sur <http://urlz.fr/2k2w> (consulté le 31-03-2016).

Sommaire du numéro

Apprendre ou enseigner le français, un choix du cœur et de la raison

Vers une didactique de la francophonie pour modifier les représentations et travailler les motivations	7
<i>Geneviève GERON</i>	
Quand les Chinois – un peuple pragmatique – étudient le français	17
<i>Dingrong LUO</i>	
Images de futurs professeurs de français face à la langue et à son enseignement : une étude de cas auprès d'enseignants allophones en Allemagne	33
<i>Silvia MELO-PFEIFER</i>	
Recueillir, analyser et didactiser les représentations d'apprenants et d'enseignants : le cas d'un questionnaire quantitatif sur la norme orale du français	51
<i>Grégory MIRAS, Jose AGUILAR et Fanny AUZÉAU</i>	
Enquêter sur les motifs de l'apprentissage du FLE à l'université française	65
<i>Laura NICOLAS</i>	
Apprentissage du français : identité sociale et recherche du soi idéal	79
<i>Mitsuru OHKI</i>	
Devenir francophone : du poids des définitions dominantes à leur exploitation didactique	97
<i>Alexei PRIKHODKINE et Laurent GAJO</i>	
Représentations du français dans le cadre de la réception de la presse en ligne par des étudiants allophones	115
<i>Meva RAZANADRAKOTO</i>	
Images des langues et élèves migrants	131
<i>Christian REHM</i>	
Motivations à apprendre et enseigner le Français langue étrangère : étude de cas auprès d'enseignants et futurs enseignants	145
<i>Christine RODRIGUES-BLANCHARD</i>	
L'autobiographie langagière révélatrice des représentations du français et de son apprentissage dans un milieu plurilingue : cas des étudiantes en Master FLE/S de l'université de Balamand au Liban	161
<i>Carla SERHAN</i>	
Et si je rencontre des Français, aimerais-je plus la langue française ?	175
<i>Germana Carolina SOLER MILLÁN</i>	
Le français, langue d'enseignement des matières scientifiques à l'université au Maroc : représentations et perspectives motivationnelles	191
<i>Abdelaadim TAHIRI</i>	
Le choix du français en Chine : évolution et contextualisation de la motivation des étudiants de français langue étrangère	209
<i>Jia TAN et Agnès PERNET-LIU</i>	
Représentations de la discipline du FLE chez les étudiants en licence dans une université pluridisciplinaire : le cas de l'Université RENMIN de Chine	225
<i>Yuan TIAN</i>	
De l'utilité du français en République de Moldavie : représentations en contexte minorisé	245
<i>Anna-Christine WEIRICH</i>	

