

L'APPRENTISSAGE DES LANGUES, ESPACE DE REPRÉSENTATION

Patrick DAHLET

Il n'y a pas d'un côté la réalité et de l'autre la perception qu'on en a. Le réel est indissociable des représentations qu'on s'en forme: «le monde est notre représentation» (Schopenhauer, 1986, p.25). Les représentations sont ces savoirs que chacun, en l'absence de connaissances spécialisées, se constitue sur le monde pour le rendre intelligible, afin d'agir ou de croire agir sur lui. C'est un savoir composé à des fins pratiques pour remplir les rubriques vides d'une connaissance à la fois manquante et nécessaire.

Tout apprenant d'une langue est un locuteur. Or, qu'est-ce qu'un locuteur? C'est quelqu'un qui parle sa langue sans savoir comment il la parle, inconscient de la manière dont il transmet de la signification. Si on considère que les représentations communes émergent d'un savoir absent mais senti comme essentiel, il s'ensuit que plus que d'autres objets peut-être, la langue, et donc l'apprentissage de ses usages, sont investis de représentations.

Représentations et usages: les deux termes s'entrechoquent, s'incluant, s'annulant ou s'excluant dans des proportions variables selon les cas, mais sont indissociables dans l'apprentissage des langues. Cela tient assurément à la nature particulière de la langue sous l'angle disciplinaire: à la fois contenu et vecteur d'un enseignement spécifique, vecteur et support de tous les autres et principe d'humanité.

Si l'on adhère ainsi au fait qu'on ne pratique pas une langue, quelle qu'elle soit, sans interagir avec les représentations qu'on élabore des langues en contact et de leur appropriation, il devient nécessaire de les faire ressortir, elles et les manques qu'elles comblent, car c'est à partir de la relation de ce recouvrement que l'apprentissage peut croître.

Aussi se propose-t-on ici de dégager et de caractériser à des fins didactiques, à partir du croisement de catégories descriptives classiques, et d'entretiens et d'études personnels, quelques-unes des représentations prévalant dans des groupes d'apprenants ou d'enseignants en français langue étrangère, qu'on a commodément regroupées en trois grands types: représentations de l'objet, des apprentissages et de l'environnement. Dans la continuité de ces considérations, on évoquera la complexité du rapport entre représentations et usages et les conditions de sa gestion éducative.

LES REPRÉSENTATIONS DE L'OBJET

Concernant l'objet à apprendre, la tendance générale est d'estimer qu'apprendre une langue, c'est apprendre et engranger des mots. Cette idée commune est largement alimentée par l'école, qui dresse dans ses manuels de langue des listes de mots à apprendre dont la mémorisation constitue souvent un contenu d'enseignement (la leçon de vocabulaire sur le modèle de la leçon de choses), et un critère d'évaluation de la progression des élèves.

Ce primat attribué au vocabulaire est à l'évidence réductionniste puisqu'il ramène la langue à une énumération d'éléments et qu'il écarte de l'apprentissage ses conditions d'emploi. Mais après tout, il faut des mots pour parler. Et en ce sens, les mots constituent des clés fondamentales pour entrer dans l'étrange monde de la langue étrangère.

Ce qui est plus embarrassant que cette première réduction, c'est la conception du vocabulaire qui sous-tend cette volonté de mots. Pour une bonne partie des apprenants, et souvent aussi pour les enseignants, les mots en effet ne sont que des étiquettes des choses: ils les traduisent mais ne les organisent pas. Sous cet éclairage, apprendre une langue étrangère, c'est substituer un vocabulaire à un autre pour dire la même chose. Une telle représentation s'inscrit dans le prolongement du thème du langage-correspondance qui place l'ordre des mots dans la continuité de l'ordre des choses, forme de cette illusion réaliste qui subordonne la langue et les textes à la raison et aux idées.

Dans cette perspective, la langue disparaît en tant qu'activité de langage. Elle se confond avec un stock d'idées taillées sur mesure, s'identifiant de façon élémentaire à du prêt-à-porter un prêt-à-penser. Cette méconnaissance du travail du langage réagit sur la conception des habiletés à acquérir.

Lire c'est alors partir à la pêche au sens qu'un auteur déterminé a laissé dans un texte et écrire c'est rendre visible, sans perte ni ajout, la cohérence d'une pensée déjà donnée. On sait les conséquences perverses de ce point de vue: captif de l'auteur, l'apprenant ne lit pas et en attendant l'inspiration, il n'écrit pas, puisque l'écriture n'est pas envisagée comme un enchaînement d'énoncés à construire mais comme un enchaînement de pensées toutes faites à exposer à la vue, comme l'indiquent ces réponses d'étudiants en français de l'Université de São Paulo: *Ecrire, c'est faire des chaînes de pensée* (Mariana) - *J'écrivais comme je pensais* (Valeria) - *Ecrire pour moi, c'est traduire à l'aide d'un système de signes (la langue écrite), la compréhension, l'impression, la sensation qu'on a de tout* (cf. P. Dahlet, 1994).

Or la langue, on le sait, est un système qui crée des valeurs à travers la différence de ses termes. Comme l'a mis en lumière Saussure, qui s'impose donc aussi comme une référence didactique (!), *mouton* ne signifie pas la même chose que *mutton* parce qu'en anglais, à côté de *mutton* (le mouton que l'on consomme), il y a *sheep* (le mouton sur pied). Loin de ne faire que

coder le réel, la langue l'interprète à travers son lexique. Dans ces conditions le langage ne donne pas à voir la pensée, mais il la constitue en l'organisant et les discours en produisent une connaissance dans le mouvement même de leur énonciation.

Ainsi, apprendre des mots d'une autre langue, à travers d'autres discours, c'est aussi apprendre une autre manière de penser et de découper le réel. C'est devoir saisir le monde sous d'autres points de vue. L'enseignant de langue ne peut ignorer ce déplacement des références qu'opère, chez un apprenant, l'introduction d'un vocabulaire étranger, aussi bien pour la déstabilisation que pour l'élargissement de l'expérience cognitive des apprenants qu'elle peut déterminer, à la condition que l'entrée dans la langue étrangère s'accompagne d'un questionnement de la conception commune du mot-chose

LES REPRÉSENTATIONS DES APPRENTISSAGES

Elles renvoient à l'évaluation que font les sujets apprenant et enseignant des objectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère et des tâches impliquées par cet apprentissage.

Elles interviennent particulièrement dans les schémas de comportement qui conduisent leurs échanges en langue étrangère: le répertoire linguistique que les apprenants mettent en scène et la façon dont ils y positionnent leur identité. On considèrera successivement cette catégorie de représentations sous l'angle des objectifs, puis des stratégies d'apprentissage.

LES REPRÉSENTATIONS DES OBJECTIFS

Les objectifs de l'apprentissage des langues sont classiquement définis aujourd'hui en termes communicatifs. La légitimité de cet objectif est incontestable: on apprend, et on a d'ailleurs toujours appris, une langue étrangère en vue de communiquer avec les natifs de cette langue. Le problème, c'est la figuration des savoirs et des rôles qui découle de cet objectif lorsqu'il reste formulé à un niveau aussi général.

Tout se passe alors en effet comme s'il y avait un locuteur natif unique dont la compétence définirait l'idéal à atteindre. On trouve des traces de cet idéal jusque dans les interventions correctrices du professeur en classe de langue, telles que *ça ne se dit pas comme ça*, ou encore, *en France, on parle comme ça*. Que marque la répétition de *ça*, sinon la présence d'un sur-énonciateur fictif, sorte de locuteur idéal parce qu'indéterminé, qui figurerait l'existence d'un savoir linguistique intégral et homogène. Or, le locuteur de

la langue française n'existe pas. Aucun locuteur ne parle la totalité de sa langue : « la norme /.../ est une image construite et déformée par idéalisation des usages linguistiques de groupes dominants. Elle est par conséquent impossible à atteindre par quelque locuteur que ce soit » (Cuq, 1994, p.23). Chacun n'active jamais, et en plus de façon singulière, que des répertoires et des combinaisons linguistiques caractéristiques d'un groupe social ou d'une communauté de langage donnés.

Maîtriser une langue, ce n'est donc pas maîtriser la langue mais savoir reconnaître des lieux de variation et des instructions de discours attachées à des situations d'interlocution déterminées. La fonction d'une *grammaire polylectale*, dont le principe a été énoncé par Berrendonner, Le Guern et Puech (1983), serait précisément de rendre enseignable cette variation constitutive des systèmes linguistiques et la diversité des valeurs sociales qu'elle inscrit dans les échanges en la concevant elle-même comme une régularité.

Au-delà du sentiment d'avoir à maîtriser une illusoire vraie langue de l'autre, ce que peut aussi laisser sous-entendre une indéfinition de l'objectif communicatif est qu'apprendre à communiquer en LE, c'est parvenir à communiquer comme un natif de cette langue. Là encore, il n'est pas question de nier la légitimité de cette ambition. Il n'empêche qu'il faut être conscient non seulement de ses difficultés mais aussi et surtout de ses limites fonctionnelles.

Ces difficultés sont connues. Parler effectivement comme un natif représente un pari quasi impossible à tenir, si on admet que le bilingue parfait, comme le locuteur de la langue, n'existe pas.

Mais cette conception du parler comme un natif a aussi des limites opérationnelles. Ces limites tiennent aux conditions même de la communication en général et de la communication *exolingue* (terme utilisé pour définir la communication entre un natif et un non natif) en particulier. Communiquer avec l'autre, c'est s'identifier dans un réseau de différences et à partir de ses marques linguistiques. Le non natif qui s'exprime dans une langue qui n'est pas la sienne, sera nécessairement reconnu comme tel par le natif sur la base de critères que sa communauté sociale met à sa disposition pour le faire. En outre, rien ne dit que les natifs attendent aujourd'hui d'un étranger qu'ils parlent comme eux, ni d'ailleurs que des apprenants étrangers souhaitent apprendre une langue étrangère au prix d'un recul voire d'un effacement de leur identité langagière propre. Bien au contraire, les recherches actuelles sur la spécificité des interactions exolingues, démontrent que c'est en exhibant manifestement leur identité respective que le natif et le non natif avancent vers un langage commun. Ce langage, appelé aussi *xénolecte*, ne correspond ni à la façon dont le natif parlerait avec un compatriote, ni à la performance linguistique que réaliserait le non natif sans intervention du natif.

Ainsi, c'est précisément à la condition de ne pas parler comme un natif, autrement dit de faire reconnaître à certaines traces qu'il ne partage pas les mêmes connaissances linguistiques et rituelles que lui, que le non natif pourra

espérer obtenir la collaboration du natif au dialogue commun, et prévenir les risques de malentendu : «si l'on admet qu'une des conditions du bon déroulement de la communication est que chacun des partenaires affiche clairement son identité, il s'ensuit que l'apprenant engagé dans une interaction de type exolingue et/ou bilingue a tout intérêt à conserver des traces de sa première langue - signe d'une altérité constitutive de son identité personnelle» (Py, 1992, p.19). C'est bien le cas de cette ancienne étudiante brésilienne qui raconte qu'avant toute conversation avec un francophone natif, elle avertit qu'elle «parle mal le français», alors même qu'elle s'exprime aujourd'hui allègrement dans cette langue, pour s'attirer d'emblée la sympathie de son interlocuteur.

On peut donc ainsi se demander si plutôt que d'insister pour que les apprenants effacent toute trace de leur étrangeté, il ne vaudrait pas mieux les sensibiliser aux cases socio-cognitives que possède une communauté pour classer un locuteur comme étranger, et l'initier aux comportements et aux opérations langagières qu'il peut mettre en œuvre pour communiquer à partir de sa différence, quitte à chercher les moyens de la réduire progressivement tout en restant vigilant sur les troubles que peut occasionner l'assimilation qui apparaît avec la disparition des différences.

LES REPRÉSENTATIONS DES STRATÉGIES

D'ordre interlinguistiques, ces représentations renvoient à l'idée que l'apprentissage d'une langue étrangère n'obéit pas à des déterminismes simples (effets de la structure de L1 ou écarts entre L1 et L2 par exemple) mais correspond à la (re)construction d'un système de communication. Cette construction est envisagée comme un processus dynamique impliquant de la part de l'apprenant une constante activité cognitive d'élaboration et de mise à l'épreuve d'hypothèses sur les rapports entre sa L1 et la L2, qui combine des sources de connaissances multiples : le répertoire linguistique préalable de l'apprenant en L1 certes, mais aussi des savoirs généraux sur la communication fondés sur son expérience discursive en L1, ses connaissances du monde et la conception qu'il se fait de la L2 visée. La combinaison de ces sources définit l'interlangue de l'apprenant, c'est-à-dire la langue provisoire que forme sa construction hypothétique à chaque moment de son apprentissage, sans pour autant concorder avec le système de la L2.

L'établissement de cette interlangue et sa restructuration au fil de l'acquisition apparaissent étroitement liées aux représentations que les apprenants développent du degré et des zones de contact des langues qui entrent dans la constitution de leur interlangue.

Si dans le cas de langues ressenties comme lointaines, les sujets se gardent d'appréhender directement la L2 en fonction des catégories de leur L1

(ce qui ne veut pas dire qu'ils n'y recourent pas), dans le cas de langues considérées comme voisines, la tendance est au rapprochement maximal des langues en présence. Soumis à la tension de pratiques langagières distinctes, le sujet apprenant en phase initiale multiplie les calculs analogiques et généralise les procédures qui s'avèrent les plus opératoires, de manière à produire des formes qui puissent combler les cases vides de son savoir en fonctionnant comme des formes de L2. C'est à une telle activité de rapprochement que se livrent notamment des apprenants hispanophones en fondant leurs acquisitions, comme le démontre Giacobbe (1992, pp. 61-78), sur l'hypothèse que la suppression de la voyelle ou de la syllabe finales d'un mot espagnol polysyllabique produit nécessairement un lexème français.

Mais tous les éléments d'une langue ne font pas l'objet d'un rapprochement. Certains sont plus rapprochés que d'autres. Les lieux d'application de ces calculs de proximité dépendent ainsi eux-mêmes étroitement de la culture linguistique spécifique des sujets, et en particulier de l'idée qu'ils se font des constituants du noyau dur de sa langue. Les éléments couramment assimilés à ce noyau dur, tels que les locutions phraséologiques et figées ou encore la prosodie, tendent en effet à être soustraits au principe de rapprochement. Par ailleurs, comme le souligne B. Py (1992), ce mouvement de rapprochement est lui-même contrebalancé par des tentatives de différenciation, motivées par l'idée de bon sens que deux langues distinctes doivent forcément avoir des propriétés spécifiques, qu'il faut respecter sous peine de confusion communicative.

L'interlangue trouve sans doute dans cette alternance du rapprochement et de la différenciation (le mouvement de différenciation tendant à s'accroître avec l'avancement de l'apprentissage, sans pour autant que disparaisse jamais la prédisposition au rapprochement) les conditions de sa logique propre.

LES REPRÉSENTATIONS DE L'ENVIRONNEMENT

Les représentations du langage et des apprentissages qui viennent d'être évoquées, ne sont bien entendu pas dissociables, même s'il faut se garder de poser un rapport de genèse mécanique, des déterminations de l'environnement et de la façon dont les interactants de l'apprentissage filtrent ces déterminations. L'environnement est à comprendre ici dans une double dimension : les collectivités sociales et leurs pratiques langagières, les appareils éducatifs et leurs pratiques d'enseignement.

L'ENVIRONNEMENT SOCIAL

Le rapport aux langues, et aux langues étrangères surtout, est foncièrement un rapport aux sociétés et aux communautés qui les parlent. Le processus d'enculturation qu'inaugure l'apprentissage d'une autre langue se déroule toujours dans un contexte caractérisé par des pratiques de langage et des attitudes linguistiques données. Les comportements et les croyances linguistiques de la formation sociale et de l'entourage immédiat des apprenants, les jugements qu'ils portent sur leur langue et celle des autres, l'utilisation qu'ils en font, influent les pratiques d'apprentissage des sujets. En même temps qu'il acquiert une langue, l'apprenant intériorise les normes langagières, les attitudes envers les langues et les valorisations dont elles sont l'objet dans ses zones d'interactions quotidiennes (famille, voisins, école, travail, loisirs). La valorisation dans ces zones de telle ou telle langue ou aspect d'une langue (formel, fonctionnel, esthétique) oriente le processus motivationnel de l'apprenant vers la maîtrise d'un mode de communication plutôt que d'un autre.

Quand deux langues se côtoient avec des statuts sociaux différents et hiérarchisés, comme le créole et le français en pays antillais, et sans que le concept de *diglossie* soit forcément adéquat pour qualifier cette coexistence (J. Bernabé, 1983, caractérise la situation martiniquaise en termes de *continuum-discontinuum* et L.-F. Prudent, 1993, en termes d'émergence *interlectale* d'un *macro-système langagier*), on sait que les dispositions des locuteurs de la langue minorisée peuvent évoluer entre les deux extrêmes de la honte à parler ou de la rage à parler leur langue.

Si le préjugé des enseignants martiniquais, et des professeurs d'école notamment, à l'égard du créole a aujourd'hui faibli - 72,3% d'entre eux estiment qu'il ne fait pas obstacle à l'apprentissage du français, d'après l'enquête de R. Nazaire, 1998 -, il n'en demeure pas moins que pour plus d'un quart du corps enseignant, le créole contribue à instaurer un rapport négatif à l'accès au français - ainsi l'une de mes étudiants de maîtrise FLE vient de me proposer un sujet de mémoire intitulé *Le créole comme handicap à l'apprentissage de la lecture en français* (sic) - et que, en tout état de cause, les répercussions de la compétence créolophone sur l'apprentissage du français sont représentées en termes d'innocuité et non pas de positivité, ce qui conduit 94,4% des professeurs d'école (cf. R. Nazaire, 1998), ne serait-ce que par incertitude du résultat, à écarter l'utilisation du créole de leur enseignement, sauf à devoir préciser une consigne ou une réprimande.

Dans le prolongement de cette neutralisation disciplinaire du créole, pour les enseignants et les apprenants avec qui nous nous sommes entretenus, la relative dépréciation de l'oral, conjuguée à la valorisation de l'écrit, dans les représentations de la langue française objet des apprentissages, tend à fixer l'écrit dans cette langue comme un horizon de maîtrise idéal sur la pensée et

la communication, reconduisant d'autant le non-savoir de la communication en créole. Si le préjugé a diminué, le créole requiert encore qu'on en fasse l'éloge pour sortir ses ressources fonctionnelles et cognitives du mutisme (cf. J. Coursil, 1998).

Si la perception de l'environnement social des langues influence la finalisation des comportements d'apprentissage, elle le fait bien aussi, il faut le souligner, en s'inscrivant dans une structure de fantasmes. Et on ne songe pas seulement ici au fantasme que constitue la transformation de différences systématiques en inégalités entre langues mais à toutes les formes de remodelages et de glissements de la géographie et des figures des langues, auxquelles se prêtent les variables sociales et personnelles qui construisent les apprentissages.

Mentionnons seulement à titre d'exemple, l'incarnation dans les représentations collectives, de l'arabe standard contemporain comme langue des pays arabes, alors qu'il n'est la langue maternelle d'aucune des populations concernées, et pour s'en tenir à la Caraïbe, le fait que, selon qu'on exclut ou non son rivage continental, c'est l'anglais ou l'espagnol qu'on peut invoquer comme la langue la plus parlée, que Haïti perçu comme un pays francophone, ne l'est qu'à 15%, la grande majorité de la population étant créolophone, ou encore que pour 2/3 des personnes interrogées, en Martinique et dans l'Hexagone, on ne parle pas l'espagnol à Santo Domingo, mais dans l'ordre l'anglais, le portugais, le créole ou le français. D'ailleurs, pour beaucoup d'Européens, et de Français en particulier, l'espace linguistique brésilien n'est-il pas hispanophone ? Avec l'environnement social, c'est bien le rapport passionnel et idéologique, plus que linguistique ou didactique, qui vient organiser l'espace des langues.

L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF

Même si, ou parce que, la didactique des langues se donne aujourd'hui comme autocétrée et créatrice de ses propres références, c'est aux enseignants que revient concrètement l'intervention éducative. Or, pas plus que d'autres, leurs réponses ne sont vierges de représentations. Elles arrivent avec leurs convictions.

Ces convictions correspondent à des compositions de rapports entre de multiples éléments : le statut professionnel et la position institutionnelle des enseignants, le statut de leur discipline, leur cadre de référence méthodologique, leurs modes de théorisation des pratiques, leur accommodation des méthodes venues d'ailleurs, leurs croyances communicatives, leur implication dans les interactions instables de la classe, leur perception de cette culture de l'autre qu'ils enseignent sans en être, quand il s'agit de langue étrangère, la façon dont ils se conçoivent à travers ce décalage. Voilà autant

de facteurs - et la liste n'est bien sûr pas finie (voir Beacco, 1990 et 1992 ; Dahlet, 1994) - qui vont peser de façon déterminante, dans le sens du blocage ou du renouvellement, sur l'enseignement des langues et la variation des pratiques.

Ce n'est pas le même regard que porteront les enseignants de langues sur leur discipline selon que, durant leur formation, elle a été déclinée comme pédagogie des langues, linguistique appliquée, didactique des langues ou théorie de l'enseignement / apprentissage des langues, suivant que cette déclinaison s'est faite dans le cadre de départements de sciences du langage, de sciences de l'éducation, de lettres modernes, de philologie romane, de langues ou de français langue étrangère tout court.

De la même manière, les modèles d'autorité, les schèmes explicatifs, les moyens mnémotechniques auxquels ils recourront, les connotations de leur discours pédagogique seront différents, selon qu'ils enseignent des langues voisines ou non de la leur ou encore selon la famille de langues dont relève celle qu'ils enseignent.

Chacun a déjà pu éprouver que, quel que soit le pays d'exercice, un professeur d'anglais ne ressemble pas à un professeur de français, et vice versa, parce que l'enseignement d'une langue donnée est toujours plus ou moins sensible aux trajectoires méthodologiques de son pays d'origine et que les trajectoires romanes et anglo-saxonnes en l'occurrence n'évoluent pas au même rythme, dissonance dont il faut bien remarquer qu'elle n'est pas sans effet sur la qualité des relations qu'entretiennent entre eux les individus qui, en tant que professeurs, résonnent de cette dissonance.

A la culture méthodologique des enseignants, on se contentera encore simplement d'ajouter, le filtre, trop peu mentionné, que constitue pour les représentations de l'environnement éducatif, l'opinion commune, largement partagée dans le domaine français en particulier, sur la différence qualitative des apprentissages entre les secteurs de formation publics et privés. Globalement en effet, au secteur public est associée une modalité d'enseignement traditionnel, centrée sur des compétences de langue abstraite, organisée autour de niveaux standards, faisant peu de place à la diversité des exigences communicatives et professionnelles, en même temps que résistante à l'individualisation des apprentissages et aux dispositifs d'autoformation. En revanche, le secteur privé bénéficie et en tout cas exploite une représentation inverse, de modularité, de fonctionnalité et de modernité, qui l'offre comme un lieu d'apprentissage accéléré, justifiant le coût, souvent très élevé, des transactions qu'il propose.

Bien sûr, cette discrimination est grossière, mais elle ne peut pas être ignorée parce qu'elle hypothèque l'investissement de la collectivité en général, et des employeurs en particulier, dans l'instruction publique des langues, mais aussi parce qu'elle est intégrée par bon nombre de professeurs du secteur public, qui vivent l'offre en langues du secteur privé, les uns pour la

décrier, les autres pour la louer, comme plus économique, dans tous les sens du terme, et plus entreprenante, ce qui ne favorise pas nécessairement l'invention de nouvelles cohérences dans le système public.

LA GESTION DES REPRÉSENTATIONS

Amalgames de savoirs, de morale et de désirs, les représentations des locuteurs constituent ainsi un facteur indispensable à l'apprentissage, sous l'éclairage de l'expérience déjà acquise et de la curiosité d'apprendre qu'elles permettent de mobiliser, y compris et surtout peut-être chez ceux qui en sont exclus, et un obstacle sous l'effet des généralisations hâtives, mais pas incohérentes pour autant, que tout locuteur produit à partir de sa seule expérience, pour instrumentaliser au plus vite ce qu'il observe de la langue qu'il découvre. Car ces généralisations sont aussi relatives à un marquage social qui pousse à amarrer les battements du langage à une origine unique, les contrastes des langues à des règles immuables et la variabilité des pratiques aux régularités les plus valorisées.

Réduire l'apprentissage d'une langue à l'enracinement dans une pratique généralisée est un contre-sens, bien sûr, mais qui a été trop longtemps défendu par des descriptions aussi idéalisées que les communautés qu'elles étudiaient et dont il est loin d'être prouvé qu'elles aient renoncé à leur glacié. Cela ne veut évidemment pas non plus dire que la règle, et y compris celle de la norme la plus établie, ne soit pas importante mais simplement qu'à ne viser que celle-ci on s'expose à passer à côté de tout, les langues immergées dans les logiques de leurs discours, ne serait-ce que parce que ce tout refait la règle dans la contingence de ses constructions. À côté de l'enracinement contraint, il y a le mouvement des pratiques pour des nécessités de langage et d'identités.

Enseigner une langue, c'est alors essayer de faire jouer cette complémentarité de l'enracinement et du mouvement au sein des représentations.

La première décision à prendre en ce sens est par définition de s'informer des représentations des apprenants. Pédagogiquement, l'enseignant peut ainsi leur demander de raconter leurs pratiques de lecture et d'écriture à l'extérieur de l'école et de verbaliser leurs habitudes de communication non scolaires, celles qu'ils développent dans leur réseau social et familial. Cette explicitation, que bon nombre d'enseignants encouragent aujourd'hui, si elle ne facilite pas nécessairement l'entrée des apprenants dans la culture scolaire du langage, modifie au moins le regard de l'enseignant sur l'insécurité linguistique de ses élèves, ne serait-ce qu'en lui permettant de mettre un nom sur la ou les langues qu'ils parlent hors de l'école.

Combien d'enseignants en effet, qui ont en charge des classes plurilinguistiques et culturelles, comme c'est de plus en plus le cas aujourd'hui (en Guyane française, il est fréquent de trouver plus d'une dizaine de langues représentées dans une seule classe), ne savent pas, ou croient seulement savoir, quelle(s) langue(s) parlent leurs élèves en récréation ou à l'extérieur de l'enceinte scolaire. Ainsi, lorsqu'on les interroge sur cette question, les professeurs d'école de la Martinique répondent que 42,2% de leurs élèves dialoguent entre eux en français, 36,4% en français mélangé de créole et 21,4% en créole, tout en ajoutant par ailleurs que, dans ces mêmes activités, la majorité d'entre eux, soit 55,6%, monologue en français (chiffres d'après R. Nazaire, 1998). La contradiction est patente. Elle illustre bien le flottement du savoir des enseignants sur le langage de leurs élèves en même temps, notons-le, que la maintenance d'une hiérarchisation des rôles, entre le français, langue du discours intérieur, donc de la conceptualisation, et le créole, langue du dialogue, donc de l'impulsion.

Mais, à moins de réduire les représentations à l'enregistrement de savoir-faire plus ou moins familiers, il faut aller au-delà de la recherche d'informations sur les références acquises, sous peine d'en rester au recensement de pures formes, dont on ne saura trop que faire parce qu'elles n'auront pas retenu l'attention pour d'autres raisons que leur origine non scolaire.

Dans cette optique, la deuxième décision est de considérer ce qui fait mouvement dans les représentations des apprenants, autrement dit de reconnaître les valeurs cognitives et sociales dont sont investies leurs expériences personnelles de langage et qui les spécifient comme des lieux de questionnements sur les logiques conventionnelles et singulières des langues et du langage, en même temps que comme des appels à de nouvelles élaborations.

En ce sens, l'enseignant pourra assurément s'arrêter sur tous les indices d'une activité réflexive de l'apprenant, qui le localise explicitement à l'initiative de nouvelles problématiques : par exemple, dans les interstices du glaucis, la perception de la matérialité du langage et des opérations significatives de l'activité d'écriture, à l'image de ces remarques d'étudiants en français de l'Université de São Paulo - *Je pense à la façon dont j'écris, c'est-à-dire au mécanisme que j'utilise pour produire un texte* (Walter), *Ce n'est pas tout à fait vrai que l'homme exprime exactement ce que sa subjectivité désire ou pense. Car ce sont les mots qui forment l'image de son désir et de sa pensée* (Alexander), cf. P. Dahlet, 1994 - ou encore la manifestation d'une conscience des genres et des matrices de discours, souvent très inventive derrière les claudications de ses formulations, comme l'attestent ces affirmations d'élèves du 1er degré, l'un brésilien, l'autre colombien - *c'est une receita porque fala como fazer comida* (João), *c'est un texte culturel parce que sont des formes de préparer l'alimentation des peuples (sic)* (Lucia) - . Car que fait le premier sinon exprimer que ce qui définit la recette en tant que genre, c'est de programmer un ensemble d'actions - cf. *fazer* - et le deuxième sinon saisir

la synthèse conceptuelle, centrée sur la description de processus, caractéristique d'un discours théorique, anthropologique en l'occurrence (voir P. Dahlet, à paraître).

Mais au-delà, ou derrière, ces traces d'un travail réflexif concordant avec les rationalisations théoriques du langage, il y a toutes les interrogations des apprenants, sans oublier les éclaircissements des professeurs, qui portent le fonctionnement du système dans ses marges et se nourrissent du décalage irréductible entre les descriptions construites et livrées de la langue et la bigarrure des pratiques effectivement vécues.

Il s'agit bien entendu de la préoccupation permanente de tous les apprenants pour les irrégularités et les bizarreries de la langue au regard de leurs convictions propres ou de ce qu'on lui demande d'en accepter, à l'instar de cet élève anglophone, si surpris de devoir admettre que *changeabilité* n'apparaît pas en français qu'il interpellera cinq fois son professeur avec un *ça n'existe pas* avant de reprendre son discours sur le même terme.

Et cette insistance sur les bizarreries de langues est si commune en classe qu'on peut légitimement se poser la question de savoir si elle ne traduit pas tout simplement le rêve d'un langage dont les règles s'enlèveraient sur un ravissant fond(s) d'indéterminations et de turbulences, plutôt que l'inverse qui le banalise systématiquement aux yeux de tout un chacun.

Car les acteurs de l'apprentissage, apprenants et enseignants, n'en restent pas à l'épinglage des anomalies. Ils peuvent aussi les résoudre par des réponses absolument étrangères aux principes d'ordonnement formel des langues, comme cet adolescent anglophone qui dans un cours d'Alliance Française s'explique à haute voix le sens d'*écrabouiller* par le fait de mettre des *crabes* en *bouillie*, ou ce professeur lusophone qui, pour clarifier ce que veut dire *eclipse* en vient, de fil en aiguilles, à border son discours de *clips*.

Et manifestement ces réponses, données à rebours des cohérences affectées aux signes, deviennent bien le plus souvent les éclaircissements dont elles revendiquent la fonction: comme si, en matière de signe, comme en matière d'apprentissage de langues étrangères, l'efficacité communicative n'existait pas, sauf à être l'effet d'un sentiment d'entente final, par où la didactique conduit à revisiter les *différences significatives* (*significatives* pour qui? si ce n'est pour le sujet qui les entend) de Saussure.

CONCLUSION

Comme des marchandises, si l'on se souvient de la *théorie de la classe de loisir* de Veblen (1899), comme ces marchandises qu'elles sont aussi, les langues ne s'achètent ni ne se consomment selon les seules règles de l'utilité économique: leur possession a une fonction *ostentatoire*. Mais plus que

des marchandises, parce qu'elles (re)font les sujets qui se les approprient, les langues ne se consomment qu'à la condition d'en passer par les représentations et par l'imaginaire.

Pour apprendre une langue, il ne suffit pas de maîtriser l'analyse de l'objet, ni même les pratiques de la communication ou les techniques du savoir apprendre. Une expérience et des savoirs linguistiques nouveaux ne créent pas nécessairement un état d'expérience langagière nouveau.

Pour que le désir de savoir des langues étrangères se concrétise en effort et en moyen d'apprendre, il faut l'amener à un pouvoir plus étendu sur les conditions de représentation qui le rendent possible, en affirmant la transformation au sein de la tension d'enracinement et de mouvement qui les constitue. C'est en ce sens que l'appropriation d'une langue nouvelle ne peut se réaliser dans la mise à l'écart des représentations déjà acquises mais dans un travail sur et avec elles, toujours à la limite de ce qu'elles font découvrir et par quoi le lieu scolaire peut devenir un itinéraire d'apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, J. C., (1994): *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
- BEACCO, J.-Cl., (1990): «L'intervention didactique et les variables culturelles», *Le Français dans le monde/Recherches et applications*, Publics spécifiques et communication spécialisée, Paris, Hachette, Juillet, pp.8-16.
- BEACCO, J.-Cl., (1992): «Formation et représentations en didactique des langues», *Le Français dans le monde/Recherches et applications*, Des formations en français langue étrangère, Paris, Hachette, Août-Septembre, pp.44-47.
- BERNABÉ, J., (1984): *Fondal-Natal*, T.1,2,3, Paris, L'Harmattan.
- BERRENDONNER, A., LE GUERN, M., PUECH, G., (1983): *Principes de grammaire polylectale*, Lyon, PUL.
- CASTELLOTTI, V., DE CARLO, M., (1995): *La formation des enseignants de langue*, Paris, Clé International.
- CHERVEL, A., (1977): *Histoire de la grammaire scolaire... Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris, Payot.
- COURSIL, J., (1998): «Eloge de la muette», LINX, n° consacré à l'*Indicible*, Université de Paris X-Nanterre, Centre de Recherches Linguistiques.
- CUQ, J.-P., (1994): «Cadre théorique et modalités d'insertion de la variation linguistique dans l'enseignement du français langue étrangère et seconde», in J.-A. Coleman & R. Crawshaw, eds., *Discourse variety in contemporary french. Descriptive and pedagogical approaches*, Londres, AFLS/CILT, Middlesex University Press, pp.19-34.

- DAHLET, P., (1994): «Discours sur l'écriture et maîtrise de la rédaction», in J.-A. Coleman & R. Crawshaw, eds., *Discourse variety in contemporary french. Descriptive and pedagogical approaches*, Londres, AFLS/CILT, Middlesex University Press, pp. 255-279.
- DAHLET, P., (à paraître): «Appropriation des discours et didactique des écrits», *Actes du congrès international de linguistique appliquée*, Université de la Havane, Faculté des Langues Etrangères, 9-13.12.97.
- GIACOBBE, J., (1992): *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction*, Paris, CNRS.
- JODELET, D., (1989): *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- NAZAIRE, R., (1998): *Enseignement du français et didactique de la variation en Martinique*, Mémoire de maîtrise en FLE, Schœlcher, Université des Antilles et de la Guyane, Institut Supérieur d'Etudes Francophones.
- PORQUIER, R., VIVES, R. (1993): «Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé», *Etudes de linguistique appliquée*, 92, pp. 65-77.
- PRUDENT, L.-F., (1993): *Pratiques langagières martiniquaises: genèse et fonctionnement d'un système créole*, Université de Rouen, Thèse de Doctorat d'Etat en Sciences du Langage.
- PY, B., (1992): «Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant», *LIDIL*, 6, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 9-25.
- SCHOPENHAUER [(1859) 1986]: *Le monde comme volonté et comme représentation*, Paris, PUF.
- YAGUELLO, M., (1988): *Catalogue des idées reçues sur la langue*, Paris, Seuil.
- ZARATE, G., (1995): *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier-Credif.