
Politiques linguistiques et représentations sociales

Récit de recherche

*Politiche linguistiche educativa e rappresentazioni sociali, ricerca qualitativa,
educazione bi-/plurilingue*

Marisa Cavalli

🔗 <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=514>

DOI : 10.57086/cpe.514

@reference_electronique

Marisa Cavalli, « Politiques linguistiques et représentations sociales », *Cahiers du plurilinguisme européen* [@en_ligne], 5 | 2013, @mis_en_ligne_le 01 janvier 2013, @consulte_le 26 juin 2024. URL : <https://www.ouvroir.fr/cpe/index.php?id=514>

@licence

Licence Creative Commons – Attribution – Partage dans les mêmes conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

Politiques linguistiques et représentations sociales

Récit de recherche

Politiche linguistiche educativa e rappresentazioni sociali, ricerca qualitativa, educazione bi-/plurilingue

Marisa Cavalli

@TOC

Aperçu géo-historique et sociolinguistique du Val d'Aoste
Mesures d'aménagement linguistique au Val d'Aoste
Le système éducatif bilingue
Le cadre institutionnel
Objet de la recherche
Finalités de la recherche
La posture des chercheurs
L'échantillon et la méthodologie de la recherche
Les résultats de la recherche

@TEXTE_INTEGRAL

Cet article est dédié à Bernard Py, qui nous a quittés le 1^{er} octobre 2012. La recherche que ce texte relate fut une belle, intense aventure scientifique et humaine qui a eu l'immense privilège de pouvoir bénéficier de sa supervision. Notre espoir est d'avoir su, ne serait-ce qu'en partie, mettre en application son précieux enseignement.

1 Ce texte propose le récit d'une recherche réalisée au Val d'Aoste dans le cadre des activités de l'Institut auquel j'appartenais. Le but étant moins d'en illustrer les résultats, dont il sera, pourtant, partiellement

fait état, que d'en montrer les coulisses. Ce récit, qui n'apparaît forcément pas dans les deux rapports de recherche publiés (Cavalli et Colletta, 2002 ; Cavalli *et alii*, 2003), est ici soumis au lecteur en tant que réflexion critique *a posteriori* sur les enjeux visés, les difficultés rencontrées, voire les ratés de cette entreprise à côté des enthousiasmes vécus, des apprentissages et des acquis réalisés, des solidarités créées.

- 2 Pour ce faire, seront, d'abord, fournis quelques éléments utiles pour comprendre le contexte historico-socio-linguistique du Val d'Aoste ainsi que le contexte institutionnel et le contexte temporel dans lesquels cette recherche sur les représentations sociales (dorénavant RS) autour des langues, de leur enseignement et du bilinguisme a été réalisée.

Aperçu géo-historique et socio-linguistique du Val d'Aoste

- 3 Pays de montagne coincé dans l'arc alpin entre France (à l'Ouest), Suisse (au Nord) et Piémont (à l'Est et au Sud), le Val d'Aoste (désormais VDA) est la plus petite des vingt régions italiennes (128 507 habitants¹ ce qui représente 0,2 % de la population nationale sur un territoire de 3 262 km² constituant 1 % du territoire national).
- 4 Dix siècles de fidélité — depuis le XI^e jusqu'au XX^e siècle — l'ont lié à la maison de Savoie. À l'intérieur du Duché de Savoie, le VDA a, par ailleurs, joui dans le temps, d'une certaine autonomie liée, en partie au moins, à sa configuration géographique. Du point de vue linguistique, le VDA appartient à l'aire gallo-romane, notamment au domaine du franco-provençal, qui occupe un territoire s'étendant, à cheval des Alpes, aussi bien du côté de la Suisse que de la France. N'ayant jamais correspondu à une entité politique et administrative définie et n'ayant jamais atteint l'état de *koinè*, le franco-provençal se décline actuellement en de nombreuses variétés. Malgré le fait que plus d'un système de transcription existe et qu'il est utilisé dans certains genres littéraires (poésie, théâtre populaire, chansons,...), il est pour la plupart employé comme langue orale dans les situations informelles de communication quotidienne. Depuis quelques années le

franco-provençal fait l'objet d'une politique linguistique beaucoup plus affichée.

- 5 Introduit, dans un premier temps, comme langue de culture par la cour de Savoie et, à son imitation, par la noblesse, le français a été adopté comme langue pour les actes officiels, en lieu et place du latin, par un édit du duc Emmanuel Philibert en 1561, 22 ans après, donc, l'ordonnance de Villers-Cotterêts qui avait consacré, de façon analogue, l'usage du français pour la France sous François I^{er}.
- 6 Pendant des siècles, franco-provençal et français se sont ainsi partagé, sur un mode diglossique, les domaines d'usage.
- 7 De grands bouleversements surviennent pour le VDA au XIX^e siècle. En 1860 l'annexion de la Savoie à la France crée la première fracture. En 1861, l'unité de l'Italie, dont les ducs de Savoie devinrent les souverains, provoque le basculement du VDA d'un environnement franco-phone homoglotte (Dabène, 1994 : 37) à un environnement alloglotte, dont l'unité linguistique — encore à réaliser — se fera autour de l'italien. C'est donc à partir de là que le VDA a subi un lent processus d'italianisation dont l'aboutissement est représenté par les mesures explicitement répressives de politique linguistique du régime fasciste.
- 8 Après la deuxième guerre mondiale et suite aux manifestations d'un courant demandant l'annexion à la France, le VDA obtient un statut d'autonomie, qui reconnaît son bilinguisme (et non pas, comme au Sud-Tyrol, l'existence de deux communautés distinctes) et sanctionne l'italien et le français comme langues officielles de la Région. Les mesures de sauvegarde du français prévoient l'emploi des deux langues dans la rédaction des actes publics (sauf ceux de l'autorité judiciaire) ; l'enseignement paritaire (en termes d'heures) de l'italien et du français ; la faculté d'adapter les programmes scolaires de l'État aux exigences de la réalité socioculturelle du VDA et la possibilité d'enseigner certaines disciplines en langue française.
- 9 L'enseignement paritaire des deux langues officielles a été immédiatement introduit dans le système scolaire dans l'après-guerre, alors que la possibilité d'enseigner les disciplines en français n'a été envisagée que plusieurs décennies après : la réforme bilingue, prévoyant l'emploi du français à côté de l'italien dans l'enseignement des disciplines non linguistiques, n'a débuté, en effet, qu'au cours des an-

nées 1970. Elle n'a pas encore complètement abouti puisqu'elle n'a touché que l'école de base (école maternelle, primaire et secondaire du premier degré) alors qu'au niveau de l'école secondaire du second degré, n'est prévu, de façon générale, que l'enseignement du français et non pas en français, bien que des expérimentations soient réalisées en ce sens, sur une base volontaire, par des établissements scolaires.

- 10 Une modification du Statut Spécial en 1993 étend les mesures de sauvegarde linguistique à une autre langue minoritaire du Val d'Aoste, le *walser*, parler germanique de trois villages dans la vallée du Lys (pour un total de 1 491 habitants au 31 décembre 2002).
- 11 Une Université libre a été nouvellement instituée en 2000 pour laquelle une loi de l'État italien accorde au Val d'Aoste la faculté de nommer, dans la mesure maximale de 50 %, des professeurs ou des chercheurs recouvrant des postes analogues dans des universités étrangères.

Mesures d'aménagement linguistique au Val d'Aoste

- 12 De par son statut d'autonomie, le VDA est actuellement considéré comme une région bilingue. En réalité, le VDA est un territoire multilingue puisque son répertoire régional se compose de plusieurs langues. Outre l'italien et le français officiellement reconnus, des parlers vernaculaires coexistent : le francoprovençal (langue « du terroir »), mais aussi, comme nous l'avons vu, le *walser* — dans le cas de la vallée du Lys — et le piémontais (langue de proximité géographique, utilisée dans la partie sud-est de la région). D'autres (variétés de) langues proviennent des immigrations du passé (d'autres dialectes italiens) et du présent (depuis les pays de l'est et le Maghreb).
- 13 Les données sur la situation sociolinguistique actuelle (Fondation Chanoux 2001 et 2003 ; cf. aussi Région autonome du Val d'Aoste, 2007) permettent d'affirmer que l'italien est la première langue acquise et pratiquée par une large majorité de Valdôtains, que le franco-provençal, transmis par la famille, est une langue encore largement parlée dans la société valdôtaine et dans des proportions tout à fait enviables surtout si on les compare à celles des autres aires franco-provençales de l'au-delà des Alpes et que le français est une

langue apprise à l'école dans l'acquisition de laquelle la transmission intergénérationnelle ne joue que pour un pourcentage très réduit de la population.

- 14 Or les nombreuses mesures d'aménagement linguistique se sont concentrées, pour la plupart dans le passé, autour de la sauvegarde de la langue française (et de l'allemand pour ce qui est de la Vallée du Lys)² en tant que langue minoritaire.
- 15 Ces mesures visent essentiellement l'éducation, grâce à la mise en place d'un système scolaire bilingue généralisé (depuis l'école maternelle à l'école secondaire du 1^{er} degré) où tous les élèves et tous les enseignants, y compris de disciplines non linguistiques, seraient tenus à un fonctionnement bilingue. Elles concernent aussi les actes publics, l'affichage bilingue et les subventions aux *mass-media* pour l'emploi du français. En vue de la sauvegarde de cette langue, aucune mesure — ni explicite ni incitative — ne semble, par contre, toucher le rôle de la famille et de la communauté.
- 16 Le franco-provençal a fait, jusqu'à maintenant, l'objet d'une politique moins affichée moyennant diverses initiatives (création d'un Bureau Régional d'Ethnologie et de Linguistique, cours de franco-provençal pour adultes et enfants, subventions pour le théâtre en cette langue, un concours lancé annuellement dans les écoles...). Une loi-cadre régionale de 2005, en vue de l'adaptation de la dernière réforme scolaire nationale, exprime le souhait que le franco-provençal aussi soit introduit à l'école. Des actions concrètes allant dans ce sens sont actuellement à l'œuvre de façon expérimentale.

Le système éducatif bilingue

- 17 Le système éducatif valdôtain prévoit un « enseignement bilingue alterné dans les deux langues » (Coste, 2000) qui devrait concerner, d'après les dispositions de loi toutes les disciplines, toutes les activités didactiques et tous les enseignants depuis l'école maternelle jusqu'à l'école secondaire du premier degré. Le modèle de son école se démarque complètement de celui en vigueur dans d'autres situations minoritaires (cf. la constitution d'écoles distinctes suivant la langue utilisée ou la répartition des disciplines non-linguistiques entre les deux langues comme prévu, d'ailleurs, initialement par le

Statut d'autonomie). Ne sont pas non plus ainsi appliqués certains principes classiques parfois évoqués dans la littérature scientifique (cf. « une discipline = une langue » et « une langue = une personne »).

- 18 De ce fait, les lois scolaires optent pour le principe de l'alternance des langues, s'alignant, de la sorte, sur une conception scientifique du bilinguisme et de la personne bilingue (Grosjean, 1982, 2010 et 2011) dont une des caractéristiques est justement son « parler bilingue » (Lüdi et Py, 2002). Cette conception que nous devons aux apports d'universités suisses engagées dans des recherches autour du bilinguisme dans le cadre de l'immigration³, s'est accompagnée, dans sa transposition à l'école valdôtaine et moyennant des recherches-actions qui ont réuni des enseignants et des chercheurs dans un processus de co-construction, d'un argumentaire didactique très développé⁴ : l'emploi alterné du français et de l'italien a été conçu et expérimenté comme moyen supplémentaire, aux côtés des autres langues et des outils conceptuels de représentation, en vue de la reformulation linguistique des concepts visant une meilleure et plus solide, acquisition au niveau disciplinaire (cf. la première réflexion en ce sens dans Coste et Pasquier, 1988 et, pour une synthèse, Cavalli, 2005).
- 19 Dans le modèle bilingue valdôtain, l'italien et le français sont également enseignés en tant que matières. Une ouverture vers le plurilinguisme se fait par l'enseignement d'une langue étrangère (l'anglais), depuis l'école primaire et, parfois, de façon optionnelle et à la demande des parents, depuis l'école de l'enfance.

Le cadre institutionnel

- 20 L'Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi (IRRSAE) du Val d'Aoste, réformé en 2001 en Institut Régional de Recherche Éducative (IRRE), était une institution intermédiaire se situant entre le terrain théorique et académique des Universités et le terrain des pratiques dans le domaine éducatif. Son personnel de recherche provenait du monde de l'école. Lors de sa récente réforme, suite à l'autonomie accordée aux établissements scolaires, sa fonction a changé puisque, entre-temps, la recherche, la formation et la documentation éducatives sont devenus des domaines dont la compétence première relève des institutions scolaires. L'IRRE avait ainsi le

rôle, dans ce domaine, de soutien et d'appui des initiatives du monde de l'école pour finir par n'en avoir aucun, car il a été fermé par les autorités régionales en 2009.

- 21 La recherche dont il est question ici a débuté en 1998, avant la réforme de l'IRRSAE, et s'est conclue après cette dernière.
- 22 Avant 1998, l'ancien IRSRAE a été très actif avec d'autres institutions dans des actions en faveur de la réforme bilingue de l'école secondaire du premier degré. Des actions de formation surtout, auprès des enseignants de ce niveau scolaire, avaient permis de relever des phénomènes fréquents de malaise, d'insécurité et de résistance face à l'emploi du français dans les disciplines scolaires, phénomènes qui semblaient avoir des racines plus profondes qu'un simple sentiment d'incompétence et mériter un approfondissement.
- 23 La politique linguistique éducative au VDA ne peut, en effet, se vivre dans le contexte scolaire comme en vase clos, en totale abstraction des influences du débat politique – et souvent idéologique – qui se déroule au niveau sociétal. Aux enseignants est faite une demande institutionnelle d'utiliser dans leur enseignement la langue française, la langue minoritaire. Dans leur rôle de professionnels, ils sont donc tenus de mettre en pratique cette demande. Mais les enseignants jouent dans la société d'autres rôles aussi : de citoyens à part entière, de parents d'élèves, d'électeurs, de membres de partis politiques ou de syndicats... Et les idées qu'ils peuvent avoir sur la question linguistique au VDA dans ces rôles-là, peuvent aller complètement à l'encontre de celles qui seraient requises pour mettre efficacement en pratique l'enseignement bilingue en tant que professionnels de l'enseignement. Souvent ainsi les enseignants valdôtains se trouvent dans une situation inconfortable de double contrainte : ils n'adhèrent pas (du tout ou tout à fait) ou sont franchement opposés à la politique linguistique en faveur du français et, en même temps, ils sont appelés à œuvrer pour sa sauvegarde à travers l'enseignement bilingue.
- 24 L'IRRSAE (et puis l'IRRE-VDA) a toujours poursuivi la finalité de « désidéologiser » le débat autour du français à l'école en cherchant et en trouvant à cet emploi des arguments d'ordre pédagogique, didactique, culturel et interculturel. Mais cela ne semblait pas suffire pour vaincre certaines oppositions dont l'enracinement paraissait dé-

pendre d'autres facteurs que les influences du bilinguisme sur les processus d'enseignement / apprentissage.

- 25 C'est pour cette raison qu'il a été décidé d'accueillir la proposition faite à l'époque par Bernard Py, directeur du Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel, d'associer l'IRRSAE à une recherche internationale, financée, pour ce qui est des équipes suisses, par le Fonds national de la recherche scientifique. Le projet de l'IRRSAE, indépendant et parallèle, a pu ainsi s'appuyer sur les apports scientifiques et académiques des équipes universitaires tout en poursuivant ses buts institutionnels propres.

Objet de la recherche

- 26 L'objet de la recherche était le même dans les différents terrains qui y étaient engagés (divers contextes suisses, Andorre et VDA) : les représentations sociales autour des langues, de leur enseignement et du bilinguisme. De la même façon, le micro-contexte choisi était également comparable : l'école secondaire du premier degré. Une des raisons de ce choix est la difficulté que vit ce niveau scolaire face à l'enseignement bilingue. Si la mise en place de ce dernier au VDA ne semble rencontrer de difficultés ni d'oppositions majeures au niveau du primaire et même auparavant, au niveau de l'école maternelle, les résistances ou les perplexités face à cet enseignement deviennent plus tangibles de la part des familles et des enseignants dans le secondaire du premier et du deuxième degré où les enjeux, disciplinaires et autres (cf. les perspectives des études supérieures) se font plus complexes et exigeants.
- 27 Emprunté à la psychologie sociale (cf., parmi les contributions majeures, Moscovici, 1976 ; Jodelet, 1989 ; Abric, 1989 ; Moscovici et Vignaux, 1994 ; Guimelli (dir.), 1994) :

Le terme de « représentation sociale » renvoie aux produits et aux processus caractérisant la pensée de sens commun, forme de pensée pratique, socialement élaborée, marquée par un style et une logique propres, et partagée par les membres d'un même ensemble social ou culturel. (Jodelet, 2006 : 1003)

- 28 Pour une recherche à réaliser autour de thématiques comme les langues, objets on ne peut plus « sociaux » et, surtout, dans un contexte sociolinguistique particulier et particulièrement marqué par une politique linguistique éducative orientée par la volonté de sauvegarder une langue minoritaire, la jonction entre processus individuels et processus collectifs telle qu'envisagée par la psychologie sociale dans la construction des représentations sociales paraissait particulièrement féconde :

Les sciences cognitives s'attachent aux processus de l'activité cognitive qui, *via* le traitement de l'information (surtout perceptive), donne lieu à des représentations mentales intra-individuelles. La caractérisation comme « sociale » de la représentation n'intervient que pour l'activité cognitive appliquée à des objets de nature proprement sociale (individus, groupes, relations sociales). L'approche psychosociologique des représentations sociales intègre ces deux points de vue en ce qu'elle rend compte aussi bien des processus que des contenus de la connaissance en se rapportant aux conditions et contextes sociaux où celle-ci est produite et communiquée ainsi qu'aux finalités qu'elle sert dans le rapport à l'environnement matériel, humain et symbolique. La représentation sociale reproduit son objet tout en le transformant sous l'effet de facteurs psychologiques (relevant du fonctionnement cognitif ou psychique) et sociaux (liés à la communication, l'intersubjectivité, l'appartenance groupale, la localisation dans un champ social et un système de rapport sociaux). (Jodelet, 2006 : 1003)

- 29 Or, si l'objet de l'étude provenait, dans sa définition la plus aboutie, du domaine de la psychologie sociale, c'est à travers l'analyse interactionniste et du discours que l'équipe de recherche a décidé de l'appréhender : en effet, les représentations dans leur dimension « sociale » se créent, se structurent, se mobilisent, se diversifient, se transforment et changent dans et par le discours :

Non pas tant qu'il serait le vecteur ou le reflet d'activités cognitives qui échapperaient comme telles à l'activité directe, mais parce que le discours est le milieu naturel qui permet aux RS de naître, de vivre et d'exister, c'est-à-dire aussi de changer, de s'étioler et de mourir. (Py, 2004, cf. aussi, à ce propos, Moore (éd.), 2001)

- 30 C'est dans le discours qu'il est, en effet, possible de les saisir dans la dynamique même de leur construction, ce que la psychologie sociale elle-même admet en se défendant de certaines critiques qui lui sont faites à ce propos :

Malgré son statut central dans les sciences humaines, les notions de représentation et de représentation sociale ont fait l'objet de critiques en raison du réalisme qu'elles supposeraient, de la mise en cause des modèles mentalistes et de la préséance accordée à l'instance discursive. Ces critiques ne touchent que peu cependant la perspective des représentations sociales qui attribue au langage et à la communication un rôle décisif dans la constitution des représentations, elles-mêmes au fondement de la construction sociale de la réalité. Elles n'affectent guère la production de ce champ de recherche, remarquable par sa pénétration internationale et le nombre de publications (plus de 3000 en différentes langues) s'y rapportant. (Jodelet, 2006 : 1004)

Finalités de la recherche

- 31 Les finalités des diverses équipes de recherche étaient, toutefois, fort différentes : les équipes universitaires entendaient étudier la façon dont les représentations sociales se créent, s'activent et se mobilisent par et dans le discours et repérer ainsi les moyens et les ressources discursives dont les sujets se servent pour leur mise en mots. L'IRRS-
SAE entendait, par contre, connaître le contenu de ces représentations, en faire un inventaire dans la perspective d'actions possibles en vue du changement.
- 32 En outre, pour l'équipe de l'IRRS-
SAE, la recherche pouvait permettre d'envisager le discours comme le lieu par excellence dans lequel également agir en vue du changement des RS dans le cadre de la formation des enseignants à la didactique plurilingue. On voit là à l'œuvre deux perspectives très différentes : l'approfondissement d'un objet de recherche avec, d'un côté, un objectif de description, de l'autre, un objectif de connaissance d'abord et d'action par la suite, cette dernière ayant la finalité de favoriser des changements de représentations problématiques ou de sens commun et leur remplacement par des représentations scientifiques. Rien d'extraordinaire à ce deuxième objectif dans le domaine de l'éducation où justement le

propre de l'action didactique est de faire évoluer les représentations initiales des apprenants, dans quelque domaine que ce soit.

- 33 Mais des justifications autres et plus larges en vue de la nécessité de réaliser des recherches sur les représentations sociales dans le domaine des politiques linguistiques éducatives nous viennent d'instances européennes telles que le Conseil de l'Europe qui invite (Beacco et Byram, 2007 : 46) à ce « que toute politique linguistique éducative rencontre l'assentiment de la collectivité et qu'elle soit mise en œuvre avec des chances de réussite », à tenir compte entre autres facteurs :

[d]es représentations ordinaires que l'on peut avoir des langues et de ce qu'est l'enseignement / apprentissage des langues. Celles-ci influencent les choix des apprenants mais aussi ceux des décideurs politiques.

- 34 Et, ajoutons-nous, de tout acteur œuvrant dans le monde scolaire, *a fortiori* les enseignants.
- 35 Par ailleurs, un consensus est en train de s'établir en (socio)linguistique autour de la définition de ce qu'est une langue :

Il nous faut donc accepter de considérer la « langue » comme un ensemble de pratiques, souvent désordonnées, et comme un ensemble de représentations, celles des locuteurs bien sûr, mais aussi celles des linguistes, et chercher à comprendre comment fonctionne ce désordre. (Calvet, 2007 : 54-55)

- 36 Donc, dans notre cas précis, ce qui importait, c'était, à côtés des pratiques sociales et notamment scolaires des langues, les représentations que divers acteurs du monde scolaire avaient de ces langues (et de leurs pratiques) dans leur propre écosystème (Calvet, 1999) au VDA avaient divers acteurs du monde scolaire. Le présupposé étant que les politiques linguistiques — éducatives ou non — pour répondre de façon lucide et cohérente aux besoins d'un certain contexte sociolinguistique et pour obtenir ou carrément créer « l'assentiment de la collectivité » préconisé par le Conseil de l'Europe doivent s'appuyer sur les données provenant de deux types de recherches : celles sur les pratiques et celles sur les RS.

- 37 Et si les données chiffrées — à l'air si immédiatement « objectif » — rencontrent la faveur de tout le monde (académique et non)⁵, on ne peut pas en dire autant pour les données des recherches de type qualitatif.
- 38 Or le type de démarche scientifique que l'objet « représentation sociale » appelle est de type plutôt analogique que digital (Calvet, 2007), se situe plus du côté des données « significatives » que des données « représentatives » (*ibidem*) et s'inspire plus d'un paradigme interprétatif — c'est-à-dire qualitatif, compréhensif — que d'un paradigme explicatif (Blanchet, 2007).
- 39 Est-ce que cela peut signifier que les chercheurs s'adonnant à ce type de recherche œuvrent de façon artisanale, voire approximative, que leur démarche est par là-même « non scientifique » et que les connaissances qu'ils construisent sont plus proches des connaissances de type « ordinaire » que de celles qui proviennent de démarches scientifiques adoptant d'autres paradigmes ? Voici ce que Blanchet (2007 : 281) dit, de façon quelque peu sanguine, à propos des critères de scientificité des recherches de type qualitatif qu'il oppose aussi bien à celles de la linguistique traditionnelle qu'aux connaissances « ordinaires » :

Ce qui distingue les connaissances scientifiques des connaissances dites « ordinaires » (le terme ne me satisfait pas vraiment), et sans se leurrer naïvement sur les hiérarchisations sociales dans lesquelles elles sont intriquées, relève plutôt d'un type qualitatif. Elles ne sont pas tout à fait élaborées et restituées de la même façon : elles résultent de modalités de construction conscientes, explicites et différentes des modalités de construction des connaissances ordinaires ; elles ont des finalités au moins partiellement différentes. Et si elles ne sont pas confrontées aux « faits » au sens naïf des épistémologies positivistes, elles sont confrontées à ces faits sociaux que constituent les représentations directes des pratiques et indirectes des représentations ordinaires, dont la construction par le chercheur est située et explicitée, bien davantage que les linguistiques positivistes « de bureau » coupées de ces réalités construites par leur présupposé universalisant d'homogénéité et leur caractère asocial.

- 40 Ajoutons à ces arguments la fausse assurance que peut donner la sécheresse et l'« objectivité », parfois fausse elle aussi et faussée, des

chiffres face à des données humaines dont la richesse foisonnante pose au chercheur le défi permanent d'en faire émerger toutes les significations, d'en restituer et d'en interpréter les sens profonds et parfois contradictoires.

La posture des chercheurs

- 41 Hors d'un cadre simplement scolaire, un travail sur les RS pose des problèmes d'ordre éthique car les RS concernent les théories personnelles des gens, leurs croyances, leurs convictions profondes. Et ces problèmes éthiques sont d'autant plus aigus quand les objets des représentations concernent les langues dans un contexte minoritaire où elles sont marquées (affectivement, politiquement, idéologiquement,...), où le débat social autour d'elles est particulièrement vivace et où le positionnement personnel peut avoir des conséquences concrètes.
- 42 Cela posait aussi, pour notre équipe valdôtaine, des problèmes d'ordre déontologique : qui avait la légitimité d'interpréter la parole des témoins, de mettre en lumière, sous leurs mots, la construction de leur pensée ? comment garantir l'objectivité de l'interprétation ? comment ne pas imposer un point de vue, un positionnement politique et idéologique personnels, qui ne pouvaient pas — objectivement — ne pas exister, comme grille interprétative des représentations des autres ?
- 43 Car, pour les deux membres locaux de notre équipe, le point de vue de notre recherche ne pouvait se concevoir comme totalement « étique » (pour l'évolution de la notion due à Pike et à ses différents sens, cf. Duranti, 1997 : 172-174), mais à des degrés et des nuances différentes à cheval entre l'étique et l'émique : en effet, nous faisions en tant que personnes partie intégrante de la communauté que nous étions en train d'étudier (notre vision était donc de l'ordre de l'émique ou d'un émique « au second degré ») ; mais notre travail en tant que chercheurs nous plaçait d'un point de vue plus extérieur, et donc de l'ordre de l'étique. D'où des défis et des tensions pour notre travail de chercheurs.
- 44 Une forte garantie pour un certain degré d'objectivité (la subjectivité entrant toujours dans le travail du chercheur) nous paraissait le pro-

cessus de triangulation. Les deux chercheurs de l'IRRSAE sur ce projet avaient des autobiographies linguistiques et culturelles différentes, en quelque sorte opposées, dérivant aussi de leurs origines : l'une, originaire de Rome, venue habiter le VDA après ses études universitaires et y résidant depuis un certain nombre d'années, porteuse donc d'un vécu d'« immigrée » depuis « l'extérieur » comme est parfois ressenti le reste de l'Italie ; l'autre, valdôtaine de souche, ayant vécu dans un village de montagne et baigné dans un milieu franco-provençal qui ne lui a pas transmis cette langue. Ces deux points de vue étaient donc de l'ordre plutôt (au moins partiellement) de l'émique (vision depuis l'intérieur de la communauté valdôtaine) mais avec des degrés et des nuances différents d'adhésion affective et d'implication. La vision totalement étique était, enfin, représentée par le consultant scientifique de la recherche, Bernard Py, et les chercheurs suisses de son équipe qui ont pris part à la recherche au VDA.

- 45 Le croisement, le dialogue permanent et ouvert, la contamination entre ces différents points de vue devraient avoir permis non pas un résultat tout à fait objectif, mais un travail intellectuel partagé et, surtout, honnête dans toute la mesure du possible.

L'échantillon et la méthodologie de la recherche

- 46 Pour la constitution du corpus, nous avons eu recours à des entretiens semi-dirigés concernant un public spécifique et réduit (68 interviewés) d'acteurs engagés, d'une manière ou d'une autre et à divers titres dans le système scolaire (enseignants pour la plupart, chefs d'établissements, administrateurs, parents d'élèves, étudiants, syndicalistes, journalistes, élus,...). Les enseignants surtout représentaient un public particulièrement intéressant, puisqu'au VDA c'est à eux essentiellement que revient la tâche de mettre en pratique l'éducation bilingue.
- 47 Chaque groupe de discussion, comprenant entre trois à quatre personnes, était constitué d'acteurs relevant de la même catégorie, choisis sur la base du critère de la plus grande hétérogénéité possible (quant à leurs origines, aux langues parlées, aux disciplines enseignées, aux aires géographiques habitées au VDA, à leurs préfé-

rences idéologiques et politiques, à leur orientation par rapport à l'éducation bi-/plurilingue etc.). Cette composition très hétérogène devait permettre d'engager plus facilement un débat riche favorisant la construction, l'émergence et la mobilisation de RS autant que possible riches et contrastées.

- 48 Les entretiens prenaient la forme de débats s'animant à partir d'un certain nombre de déclencheurs (des affirmations relevant du sens commun, des définitions « scientifiques », un texte littéraire, un dessin de « cerveau bilingue » à compléter, un dessin à commenter, un échantillon de langue artificielle, un texte littéraire). Ces déclencheurs, présentés dans un certain ordre au cours de l'entretien par l'intervieweur, devaient stimuler et nourrir le débat, activer et étayer l'attention des participants leur ménageant également des surprises ou des sortes de ruptures par rapport aux attentes « classiques » dans ce genre de situation (comme, par exemple, le fait de devoir faire un dessin).
- 49 L'intervieweur assumait un rôle le plus neutre et effacé possible intervenant seulement quand et si nécessaire pour faire avancer le débat, pour le faciliter dans les moments de conflit éventuel ou pour le relancer à l'occasion d'impasses. Cette neutralité était, en fait, souvent mitigée par l'appartenance des intervieweurs à une institution depuis toujours engagée avec ses projets dans la mise en œuvre de l'éducation bilingue dans les divers niveaux scolaires et donc plutôt connotée : toutefois, cette appartenance institutionnelle, qui avait sans doute une certaine influence tout au moins au début de chaque entretien, était très rapidement « oubliée » par les participants, pris qu'ils étaient par leurs débats passionnés.
- 50 Les entretiens, enregistrés, transcrits selon les règles conversationnelles, découpés en extraits classés, à l'aide du logiciel *Filemaker*, suivant des mots-clés thématiques ou discursifs, ont fourni un corpus sur lequel nous avons réalisé nos analyses. Il a été ainsi possible de construire un vaste répertoire des représentations sociales circulant au VDA autour des questions linguistiques, répertoire utile pour pouvoir engager des actions qui favorisent une évolution aussi bien des pratiques que des représentations sociales du corps enseignant dans le domaine de l'éducation bilingue.

Les résultats de la recherche

- 51 Que reste-t-il, aujourd'hui, du travail que nous avons réalisé au VDA ? Deux produits concrets : un rapport final de recherche et un rapport de diffusion.
- 52 Le premier, excessivement volumineux, regroupe, autour de 5 grands axes thématiques (les langues au Val d'Aoste, le bilinguisme et la personne bilingue, le cerveau bilingue, l'école et les langues, une approche comparative des données suisses et valdôtaines) les extraits des interviews réalisées et leurs analyses plus ou moins détaillées et fouillées selon les chapitres et les auteurs. C'est la partie la plus vivante, la plus proche de la façon de vivre et de sentir la question linguistique de la part des gens, puisque le discours d'analyse s'ancre, s'agence et se développe autour et à partir des paroles des interviewés. C'est la partie « répertoire » de la recherche, celle qui inventorie en les saisissant presque sur le vif les représentations circulant au VDA autour de la question linguistique et de ses thématiques.
- 53 Il a été ainsi possible de vérifier que les RS au VDA autour de la question linguistique sont foisonnantes, très fortement argumentées, très contrastées entre elles et très loin d'être consensuelles. Ce qui fait toute la richesse des débats et la passion qui les anime au VDA. Sauf que ces RS s'appuient très rarement sur des représentations scientifiques : elles font référence à des connaissances, à des stéréotypes et préjugés de sens commun. Ce qui montre tout le chemin à parcourir non pas pour arriver à des RS convergentes — ce qui serait loin d'être souhaitable — mais tout au moins compatibles entre elles. Cette compatibilité devrait être assurée par la diffusion des connaissances élaborées au niveau scientifique.
- 54 Soulignons également que dans ce répertoire, l'analyse des RS des plus jeunes parmi les interviewés trouve aussi une grande place car nous avons considéré que c'est chez eux que se joue le futur des langues au VDA. Il importe aussi de rappeler que nous n'avons nullement fait de traitement quantitatif des RS relevées, ayant l'intime conviction que la plus rare, la moins représentée des RS peut contenir en germe ce qui pourrait déclencher l'évolution des stéréotypes ayant plus largement cours de nos jours.

- 55 Ainsi, à partir de ce vaste répertoire, le travail de synthèse nous a permis de dégager différents traits : éléments thématiques récurrents autour desquels, dans les discours, se cristallisent les opinions, les croyances, les attitudes des gens selon des configurations différentes et mobiles. Ce sont l'ensemble de traits et leurs configurations qui constituent les RS.
- 56 Nous avons repéré deux sortes de traits : des *traits fondamentaux*, relevant de l'ontologique et moins sensibles aux variations liées aux contextes ; des *traits contextuels*, plus proches des pratiques dans des contextes définis et donc plus variables. Sur la base des traits fondamentaux, nous avons construit des profils typologiques, sortes de silhouettes, pensés à l'intention des acteurs de l'école pour leur permettre de se situer personnellement face aux questions des langues, de prendre conscience de leur orientation personnelle et de sa proximité ou distance par rapport au projet officiel d'aménagement linguistique. Et cela surtout en relation avec la requête qui leur est faite, en tant que professionnels de l'enseignement, de se servir de deux codes linguistiques.
- 57 Le rapport de recherche se termine sur des perspectives et des recommandations à divers acteurs du système scolaire.
- 58 Le rapport de diffusion, trop concis lui, ne donne pas la mesure de la richesse des résultats de la recherche et son côté synthétique rend les réflexions excessivement abstraites, sinon franchement éthérées.
- 59 Une présentation officielle a rempli une entière salle de conférences. Une brève interview à la télé a informé l'opinion publique de l'existence de cette recherche.
- 60 Mais tout cela a été amplement insuffisant pour donner ne serait-ce qu'à la parole des interviewés la diffusion nécessaire.
- 61 Se posent, ainsi, avec une grande acuité, le problème de l'utilité concrète d'un travail de recherche qui a été long, fort intéressant et riche du point de vue humain et le problème de l'utilisation des données tout à fait précieuses et importantes qu'il a fournies et qui pourraient être utiles aussi pour d'autres analyses, à partir d'autres points de vue et d'autres perspectives scientifiques.

- 62 Certes, en tant que chercheur et formateur de l'IRRE-VDA, je pouvais désormais disposer des moyens conceptuels et méthodologiques pour faire émerger, lors de séances de formation, les représentations des enseignants et des futurs enseignants, d'en saisir et d'en étayer les moments – précieux et féconds pour leur évolution – de déstabilisation : mais cela est resté très sporadique. Puisque le problème des RS concerne la société entière et tous ses acteurs, et, premiers entre tous, les décideurs auxquels il incombe de prendre des décisions de politique linguistique en pleine connaissance de cause.
- 63 Pensée, en effet, comme moyen de connaissance utile aussi en vue de la mise en œuvre des politiques linguistiques éducatives, cette recherche a raté son ambition et nous avec elle. Ce sont des chercheurs, essentiellement d'universités étrangères, qui apprécient cet ouvrage : il est parfois utilisé au niveau universitaire pour des cours pour des doctorants. Mais son impact local est nul.
- 64 La stratégie de communication, de diffusion et de vulgarisation des résultats y est sans doute pour beaucoup, comme on vient de le dire. Ce qui pose tout le problème de la mise à la disposition des résultats de la recherche en général pour des publics engagés dans l'action : et alors, en guise de conclusion quelques questions auxquelles j'aimerais que d'autres cherchent à trouver une réponse : comment, sans réduire ni simplifier la complexité, transformer et rendre disponible et utilisable pour des décideurs politiques, pour des enseignants, pour des parents d'élèves, pour des étudiants, pour l'opinion publique... ce que la recherche met en évidence ? et, dans ce cas précis, comment faire en sorte que la parole vivante, vibrante et généreuse des gens et le travail passionné des chercheurs ne demeure lettre morte ?

@BIBLIOGRAPHIE

ABRIC, J.-Cl., 1989, « L'étude expérimentale des représentations sociales », dans JODELET, D. (dir), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 205-223.

BEACCO, J.-C., BYRAM, M., 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg,

Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

BLANCHET, P., 2007, « Quels "linguistes" parlent à qui, quand, comment et pourquoi ? – Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques », dans BLANCHET, P.,

- CALVET, L.-J., ROBILLARD de, D., *Un siècle après le Cours de Saussure : La Linguistique en question*, Paris, Carnets d'Ateliers de linguistique, L'Harmattan, p. 229-294.
- CALVET, L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon, p. 304.
- CALVET, L.-J., 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », dans BLANCHET, P., CALVET, L.-J., ROBILLARD de, D., *Un siècle après le Cours de Saussure : La Linguistique en question*, Paris, Carnets d'Ateliers de linguistique, L'Harmattan, p. 13-80.
- CAVALLI, M., 2005, *Education bilingue et plurilinguisme – Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier.
- CAVALLI, M., COLETTA, D., 2002, *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de diffusion*. Aoste, IRRE-VDA.
- CAVALLI, M., COLETTA, D., GAJO, L., MATTHEY, M., SERRA, C., 2003, *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de recherche*, Introduction de Bernard PY, Aoste, IRRE-VDA, p. 61.
- DABÈNE, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Références, Paris, Hachette.
- COSTE, D., 2000, « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances », dans DUVERGER, J. (dir), *Actualité de l'enseignement bilingue, Le français dans le monde – Numéro spécial*, Hachette, Paris, p. 86-94.
- COSTE, D., PASQUIER, A., 1988, « Principes et Méthodologie », dans *Langues et savoirs – Due lingue per sapere, Matériaux pour un apprentissage bilingue à l'école primaire*, Supplément à L'Ecole Valdôtaine 14.
- DURANTI, A., 1997, *Linguistic anthropology, Cambridge textbooks in linguistics*, Cambridge, Cambridge University press.
- FONDATION CHANOUX, 2001, *Sondage linguistique*, en ligne, consulté le 28 décembre 2007, <http://www.fondchanoux.org/site/pages/sondage.asp>
- FONDATION CHANOUX, 2003, *Plurilinguismo amministrativo e scolastico in Valle d'Aosta / Plurilinguisme administratif et scolaire en Vallée d'Aoste*, Aosta, Fondation Chanoux.
- GROSJEAN, F., 1982, *Life with Two Languages – An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts and London, England, Harvard University Press, p. 384.
- GROSJEAN, F., 2008, *Studying Bilinguals*. Oxford, New York, Oxford University Press.
- GROSJEAN, F., 2010, *Bilingual: Life and Reality*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- GUIMELLI, C., 1994, « Introduction », dans GUIMELLI, C. (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 11-19.
- JODELET, D., 1989, « Représentations sociales : un domaine en expansion », dans JODELET, D. (dir), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 47-78.
- JODELET, D., 2006, « Représentation sociale », dans MESURE, S. et SAVIDAN, P. (dir), *Le dictionnaire des sciences humaines*, Quadrige. Paris, PUF, p. 1003-1005.

- LÜDI, G., PY, B., 2003 [1986], *Être bilingue*, Berne, Lang, 3^e édition revue.
- LÜDI, G., PY, B. et al., 1995, *Changement de langue et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, Lausanne, L'Âge d'homme.
- MOORE, D. (dir.), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage – Références, modèles, données et méthodes*, Collection Essais – CREDIF, Paris, Didier.
- MOSCOVICI, S., 1976 [1961] *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- MOSCOVICI, S., VIGNAUX, G., 1994, « Le concept de Thémata », dans GUIMELLI, C. (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 25-61.
- PY, B. et al., 2000. *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme. Travaux neuchâtelois de linguistique* (TRANEL) 32, p. 39-53.
- PY B., 2004, « Pour une approche linguistique des représentations sociales », dans BEACCO, J.-C. (dir.), *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours in Langues*, n° 154, juin, p. 6-18.
- PY, B., 2007, « Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues », dans *Contact: Framing its Theories and Descriptions, Journal of Language Contact – Evolution of languages, contact and discourse*, THEMA series, Number 1, p. 93-100.
- RÉGION AUTONOME DU VAL D'AOSTE, 2007, *Rapport régional, Conseil de l'Europe – Profil de politique linguistique éducative*, Strasbourg, en ligne, consulté le 28 décembre 2007, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Aoste_Rapport_Regional_FR.pdf

@NOTES

- 1 Données ISTAT 2011.
- 2 Dans ce qui va suivre, pour simplifier la tâche, je ne ferai référence qu'à la situation de deux langues minoritaires du VDA – le franco-provençal et le français – vis-à-vis de la langue majoritaire – l'italien.
- 3 « l'équipe à géométrie variable qui, entre les Universités de Bâle, Lausanne et Neuchâtel, a développé entre 1984 et 2000 une approche collective et globale de ces trois domaines [les recherches sur l'appropriation d'une nouvelle langue, le bilinguisme et les contacts de langues au sein d'une communauté politique, géographique ou culturelle] dans des recherches sur les migrations et les contacts de langues. Voir Lüdi, Py et al. (1995), Lüdi et Py (2003), ainsi que Py et al. (2000).», d'après Py, 2007.

4 Deux recherches-actions ont été lancées par l'ancien bureau d'inspection technique (UIT) de la Surintendance aux Écoles, notamment par deux inspectrices techniques : la première – *Disciplines et bilinguisme* – par Graziella Porté, qui est à l'origine du concept initial, et la deuxième, en guise de suivi, *Projeter l'alternance*, par Irene Bosonin, actuel directeur de l'IRRE-VDA. D'autres recherches-actions ont pris le relais de ces premières initiatives dont une auprès de l'IRRE-VDA en collaboration avec l'École de Langue et de civilisation française de l'Université de Genève sous la coordination scientifique de son directeur Laurent Gajo, ayant donné lieu à l'analyse de séquences vidéo-enregistrées, actuellement indisponibles à cause de la fermeture du site de l'IRRE-VDA.

5 Encore faut-il rappeler que pour une recherche sociolinguistique quantitative d'une certaine envergure, il a fallu attendre au VDA l'initiative de la Fondation Chanoux en 2001.

@RESUMES

Français

Ce texte propose le récit d'une recherche réalisée au Val d'Aoste sur les représentations sociales autour des langues parlées dans ce contexte social précis, de leur apprentissage scolaire, de l'éducation bi-/plurilingue et de la politique linguistique éducative (et non seulement) de cette région italienne. Cette recherche, qui a été réalisée dans le cadre des activités de l'Institut Régional de recherche éducative pour le Val d'Aoste, sera présentée dans ses rapports avec le contexte socio-historico-linguistique de cette région et avec les mesures d'aménagement linguistique entreprises en vue de la sauvegarde de la langue française. En seront mis en relief le cadre institutionnel, l'objet de recherche, les finalités, l'échantillon choisi et la méthodologie adoptée, sans oublier les problèmes éthiques et de posture qui se sont posés aux chercheurs au cours du travail d'analyse et les problèmes, encore non résolus, liés à la vulgarisation des résultats de la recherche auprès des divers acteurs susceptibles d'y être intéressés. Il s'agit d'une relecture critique et problématisante du travail réalisé et de ses ambitions, qui posera sans doute plus de questions à ses lecteurs qu'elle ne donnera de réponses à leur questionnement.

Italiano

Questo testo propone il racconto di una ricerca realizzata in Valle d'Aosta sulle rappresentazioni sociali riguardanti le lingue parlate in quel contesto specifico, del loro apprendimento scolastico, dell'educazione bi-/plurilingue e della politica linguistica educativa (ma non solo) di questa regione italiana. La ricerca, realizzata nel quadro delle attività dell'Istituto regionale di

ricerca educativa per la Valle d'Aosta, sarà presentata nelle sue relazioni con il contesto sociale, storico e linguistico di questa regione e con le decisioni di politica linguistica prese in vista della salvaguardia della lingua francese. Ne saranno messi in rilievo il quadro istituzionale, l'oggetto, le finalità, il campione scelto e la metodologia adottata, senza trascurare i problemi etici e di postura che si sono posti ai ricercatori nel corso del lavoro di analisi e i problemi, non ancora risolti, legati alla divulgazione dei risultati della ricerca presso i diversi attori che potrebbero esserne interessati. Si tratta di una rilettura critica e problematizzante del lavoro realizzato e delle sue ambizioni: in questo senso il testo sottoporrà più domande ai suoi lettori che risposte ai loro quesiti.

@INDEX

Mots-clés

éducation bi-/plurilingue, politique linguistique éducative, recherche qualitative, représentation sociale, récit de recherche

Parole chiave

educazione bi-/plurilingue, politica linguistica educativa, rappresentazione sociale, ricerca qualitativa, storia di ricerca

@AUTEUR

Marisa Cavalli

Enseignante chargée de recherche auprès de l'ex-Institut régional de recherche éducative du Val d'Aoste (IRRE-VDA) jusqu'en 2009 (date de sa fermeture), les problématiques de l'enseignement des langues, du bi-/plurilinguisme, de la construction plurilingue des connaissances et des représentations sociales liées aux questions linguistiques ont constitué son domaine d'action. Elle est intéressée aux rapports qui s'établissent, dans un contexte donné, entre la situation sociolinguistique, la politique linguistique générale et la politique linguistique éducative. Associée à quelques actions et projets du Conseil de l'Europe, elle est, depuis 2012, consultante du programme à moyen terme 2012-2015 du Centre européen des langues Vivantes de Graz.

IDREF : <https://www.idref.fr/050790269>

ISNI : <http://www.isni.org/0000000001371699>

BNF : <https://data.bnf.fr/fr/13546719>