

Muller, Nathalie & De Pietro, Jean-François. (2007). Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? : questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue. In Moore, Danièle (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes* (pp. 65-99). Paris : Didier. (CREDIF. Essais).

# Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ?

Questions méthodologiques et didactiques  
à partir de travaux sur le rôle des représentations  
dans l'apprentissage d'une langue

Non, mais les stéréotypes, c'est méchant... L'homme est fait comme ça (rires)  
(Lycéen, 17 ans)

## LES REPRÉSENTATIONS EXISTENT-ELLES ?

La réflexion en commun conduite dans le cadre de cette journée nous donne l'occasion de revenir sur les travaux que nous avons menés ces dernières années dans le domaine de l'apprentissage de l'allemand en Suisse francophone. Ce retour se veut avant tout critique : il s'agit en effet dans un premier temps de saisir les représentations qui se trouvent — souvent de manière implicite — au fondement des choix méthodologiques et théoriques liés à ces recherches ; ce retour nous amènera ainsi à expliciter quelques paradoxes de l'usage de la notion de représentation. Mais il nous permettra aussi, dans un second temps, de présenter une tentative de dépassement de ces difficultés à travers une transition didactique particulière... qui ouvre la réflexion sur d'autres types de paradoxes.

De fait, si nous jetons un regard sur nos différentes recherches<sup>1</sup>, un certain balancement épistémologique transparait entre une position "objectivante" — les représentations existent, indépendamment des situations d'interlocution dans lesquelles elles sont exprimées — et une position "constructionniste" — les représentations n'existent que dans et par la communication, au moment où elles sont actualisées par les acteurs sociaux (Gergen 1999). Cette oscillation est perceptible dans les choix méthodologiques jalonnant nos travaux, parfois subie parfois justifiée ou assumée.

Dans cette contribution, nous ne proposerons pas de définition a priori de la notion de représentation ; nous tenterons plutôt de saisir comment nous l'avons utilisée, avec quelles implications théoriques, méthodologiques et didactiques. Nous exposerons ainsi quelques-unes de nos recherches, qui prennent les représentations à la fois comme objets d'étude et comme points de départ dans une démarche pédagogique originale.

## DES REPRÉSENTATIONS EN MOTS AUX REPRÉSENTATIONS EN CONTEXTE

### Les théories sous-jacentes aux méthodes et démarches utilisées

La première recherche sur les représentations à laquelle l'IRDP (Institut de recherche et de documentation pédagogiques) a été associée est une étude internationale, menée sous l'égide de l'Unesco, réunissant la France, la Bulgarie, la Hongrie et la Suisse. Elle avait pour objectif de rendre compte des images que les élèves ont des pays dont ils apprennent la langue, à savoir, selon les cas, l'Allemagne, la Grande-Bretagne et la France<sup>2</sup>. En Suisse, 700 élèves romands (ou vivant sur la frontière linguistique, à Bienne et à Sierre), provenant du primaire, du secondaire I et du secondaire II, ont participé à l'enquête.

Dans cette recherche, la principale méthode utilisée pour faire apparaître les représentations des élèves est celle des "mots associés" : un élément déclencheur est présenté aux sujets qui écrivent rapidement les cinq premiers mots qui leur viennent à l'esprit (pour les détails méthodologiques et les résultats de cette étude, voir de Pietro 1994 ; Unesco 1995).

Voici, respectivement au niveau des postulats de base (points 1 et 2 ci-dessous) et au niveau des réponses obtenues (points 3 à 5), quelques-uns des présupposés et des hypothèses qu'on peut reconstituer derrière ce type d'approche :

1) En tout premier lieu, les chercheurs partent de l'idée que les représentations existent et qu'il est possible d'y accéder à travers des techniques, comme celle des mots associés. Dans le rapport Unesco (1995), on parle par exemple de "mettre au jour les représentations" (p. 6), d'"avoir accès aux représentations le plus directement possible" (p. 9)...

2) Il est également postulé qu'il est possible de catégoriser ces représentations, de les transcrire en chiffres et en tableaux, de les mesurer : les mots mentionnés par les élèves et sensés exprimer leurs représentations sont regroupés en catégories sémantiques (sur la base d'une pré-enquête de nature qualitative), quantifiés, pondérés, afin de faire apparaître des zones d'élection des représentations, des lacunes, etc.

3) Les chercheurs font en outre l'hypothèse que cette méthode permet d'accéder à un espace "authentique" sur lequel la pensée rationnelle n'a pas grande prise, à quelque chose de l'ordre de l'inconscient : " Cette technique classiquement utilisée en psychologie pour tenter d'accéder à l'inconscient d'un sujet..." (p. 9). Dans cette optique, les représentations sont considérées comme déjà-là, préformées, indépendantes de toute situation particulière de communication.

4) On part également du principe, semble-t-il, que l'ensemble des cinq mots obtenus constitue la trame, la charpente d'une construction plus vaste, qui équivaldrait, sur le plan symbolique, au pays évoqué.

5) Enfin, les réponses obtenues sont considérées comme reproductibles dans d'autres circonstances, d'autres situations, émergeant à nouveau lorsque le domaine de référence est évoqué.

Une définition de la notion de représentation émerge ainsi autour de l'idée d'antériorité, de pré-existence (et non d'élaboration dynamique en fonction du contexte), de fait (et non de construit), de résultat (et non de processus). Conscients des limites d'une telle conception des représentations, les chercheurs avaient d'emblée voulu compléter cette première approche par une démarche plus qualitative consistant à faire rédiger par les mêmes élèves un texte présentant à quelqu'un qui n'y serait jamais allé le pays auquel ils ont associé des mots ; il n'en reste pas moins que cette seconde partie n'a pu servir qu'à nuancer les résultats obtenus à travers les mots associés qui constituent le centre de la recherche.

1 - Cf. bibliographie.

2 - Pays auxquels il faut ajouter, pour les élèves suisses, la Suisse allemande.

## Des résultats qui interrogent

Malgré les limites de cette méthode des mots associés et les questions qu'elle pose par rapport à la conception des représentations à laquelle elle renvoie, il reste intéressant de s'attarder à l'étude de certains résultats.

Ainsi, il apparaît dans les réponses des élèves une forte convergence de points de vue s'articulant autour de mêmes thèmes<sup>3</sup>, comme si "quelque chose" était effectivement partagé<sup>4</sup>. Encore faut-il se demander : qu'est-ce que ce "quelque chose"? D'où vient-il ? La méthode choisie n'implique-t-elle pas l'aspect réducteur et stéréotypé des mots sensés représenter le pays évoqué ? Ne faudrait-il pas prendre en compte la situation dans laquelle ces mots ont été formulés, les acteurs ayant pu l'interpréter comme imposant, dans une certaine mesure, ce type de réponses ?...

Les résultats mettent également en évidence que les connotations ("+", "-", "=") que les élèves devaient attribuer aux mots qu'ils mentionnaient suivent dans une large mesure une même tendance quels que soient le pays source et le pays cible : c'est, par exemple, autour de 14-15 ans, surtout pour l'Allemagne, que les élèves ont le plus tendance à ajouter une connotation négative aux mots qu'ils choisissent, c'est souvent à cet âge que les images apparaissent le plus "stéréotypées"... (de Pietro 1994).

Mais plus intéressant encore — et c'est ce résultat qui a fondé nos recherches ultérieures — il apparaît dans les résultats suisses relatifs à l'Allemagne<sup>5</sup> que la tendance à attribuer des connotations négatives est liée de manière significative au fait de considérer l'apprentissage de l'allemand comme difficile, au fait de se sentir mauvais dans cette discipline et de ne pas l'aimer. Autrement dit — et soulignons-le une fois encore : malgré les réticences que la méthode des mots associés peut susciter — cette première recherche nous a permis d'étayer de manière relativement solide l'hypothèse d'un lien entre représentation (du pays dont on apprend la langue) et apprentissage de la langue (Gardner & Lambert 1972). Or, cette hypothèse n'est en aucune manière triviale : ce n'est pas parce qu'on n'aime pas la géographie qu'on n'aime pas marcher dans les montagnes...

## Vers une approche plus compréhensive

La recherche Unesco a donc permis d'étayer l'hypothèse d'une relation entre représentations et apprentissage. Toutefois, les méthodes de recueil de données appliquées lors de cette première recherche ne nous semblaient pas suffisantes pour rendre compte de la complexité du phénomène et de la dimension dynamique et contextuelle que, suite à de nombreux travaux conduits en psychologie sociale (Billig 1987; Grossen et al. 1997) et en linguistique (Cavalli et al. ici-même ; Oesch-Serra 1995 ; Quasthoff 1987), nous attachons aujourd'hui à la notion de représentation.

3 - Une grille d'analyse thématique a été élaborée et utilisée par chacune des équipes nationales pour analyser les réponses des élèves.

4 - Pour l'Allemagne, par exemple, ce sont les mots liés à la "guerre", comme Hitler, nazis, agressifs, etc., ou à la "nourriture", comme choucroute, saucisse, etc., qui reviennent très souvent.

5 - Les analyses dont il est question ici n'ont en effet été réalisées qu'à propos de l'Allemagne, et de l'allemand, et uniquement pour les élèves suisses, car il nous est apparu qu'il y avait là quelque chose d'intéressant.

C'est pourquoi, en prenant comme point de départ le fait que les représentations ne sont pas des choses en soi, mais sont en procès permanent, prenant une forme particulière en fonction des caractéristiques du contexte où elles sont actualisées, nous avons voulu multiplier les méthodes, afin de les faire apparaître sous diverses modalités, dans différents contextes. Choissant de travailler dans trois classes du secondaire II d'un lycée biennois<sup>6</sup>, nous avons réitéré auprès des 84 élèves (16 - 17 ans) constituant notre population l'exercice des mots associés, mais nous avons également mené des observations en classe et conduit des entretiens semi-directifs avec les enseignants et les élèves.

Chacune de ces méthodes est liée à des objectifs particuliers et a permis de mettre en évidence des phénomènes spécifiques. Nous n'évoquerons ici que quelques-uns des résultats obtenus (pour plus de détails, voir de Pietro & Muller 1997 ; Muller 1998).

## Des représentations au quotidien

Durant les observations conduites dans les classes, nous nous sommes aperçus que la langue allemande y est non seulement objet d'apprentissage... mais aussi objet de discours. Chaque classe met en effet en place des routines, des "contrats de communication" particuliers (Bange 1994 ; Trognon 1994), sur la base d'implicites plus ou moins partagés qui mettent, en quelque sorte, en scène des représentations. Ainsi, lorsqu'au détour d'une question, d'une plaisanterie ou d'une explication, les élèves évoquent l'allemand, il s'agit souvent d'énoncés exprimant sa difficulté ou sa complexité. Après avoir demandé la traduction du mot "production de film", un élève, par exemple, s'exclame: "*Il n'y a pas un autre mot plus compliqué ? C'est plus facile à prononcer anticonstitutionnellement !*". Mais le plus surprenant, c'est que les enseignants eux aussi utilisent les mêmes représentations, les mêmes stéréotypes que leurs élèves. L'un d'entre eux, par exemple, ajoute après l'explication d'un terme : "*Ces sons allemands qui vous font tellement plaisir !*"...

On le voit par ces quelques exemples, des images sur la langue s'échangent au cours des communications quotidiennes, s'élaborent, se revitalisent et se cristallisent ainsi jusque dans les routines de la relation didactique ; des représentations envers les langues enseignées (et les pays dans lesquels on les parle) ne cessent de circuler dans les classes de langue — sans qu'on puisse d'ailleurs définir si ces représentations sont construites, interactivement, dans le cours même de ces leçons ou si elles pré-existent et ne font l'objet que d'une réactualisation, d'une reconstruction interactive.

## Des représentations dont on parle

Pour mieux cerner ces représentations dans leur dynamique, et comprendre les représentations que les acteurs se font de leurs représentations, nous avons mené également des entretiens avec quelques élèves. Les questions posées concernaient notamment le vécu de l'apprentissage de l'allemand et les souvenirs qui y sont attachés, les expériences personnelles de l'Allemagne et les relations (concrètes et symboliques) avec la Suisse alémanique. De ces entretiens, on peut retenir un certain

6 - Bienne est située à la frontière entre les régions francophone et germanophone de la Suisse.

nombre de dimensions qui caractérisent les représentations et apportent de nouveaux éléments de réflexion pour cerner leurs fonctions et leurs usages dans les pratiques sociales et scolaires.

### 1) La dimension identitaire des représentations

L'affirmation d'une dimension identitaire des stéréotypes et des représentations sociales n'est certes pas nouvelle (Centlivres 1986 ; de Pietro 1994 ; Muller 1994). Mais les entretiens menés dans nos classes avec des groupes d'élèves présentent des illustrations intéressantes de ce phénomène. Dans l'un d'entre eux, on observe par exemple que la langue et la mentalité de l'"autre" — le Suisse allemand — sont (dans un premier temps) stigmatisées radicalement et que, à travers ce processus de mise à distance, c'est avant tout une élaboration de l'identité propre qui est opérée. Tout se passe comme si la mise en place de frontières symboliques constituait alors l'enjeu de la discussion<sup>7</sup> :

Jules - Ce que j'ai aussi vu, je fais pas mal de sport, et je fais des courses dans toute la Suisse, j'ai des copains autant à Glaris qu'au Tessin. Mais c'est clair que tous les Suisses allemands, du niveau mentalité, c'est quand même pas la même chose que chez nous.

Anne - Il y a quand même un problème là. Bon, moi je préfère le bon allemand au suisse allemand - je trouve que le suisse allemand c'est vraiment une langue horrible...

Jules - De toute façon, on est différents. Ce qu'il faut, c'est peut-être plus essayer de comprendre, plutôt que de dire c'est des têtes carrées, qui comprennent rien... faut essayer de comprendre. Là l'allemand peut un peu aider, mais on est différents, je veux dire.

Il est frappant en outre de constater que cette élaboration symbolique s'effectue sur un mode métonymique, comme si les éléments d'une représentation surgénéralisante se convoquaient mutuellement, de proche en proche, autour de représentations largement stéréotypées. C'est là, apparemment, une caractéristique forte des représentations, qu'on trouvait déjà dans la recherche UNESCO (cf. dans ce texte, point 4 des hypothèses et présupposés).

### 2) La dimension "située" et dynamique des représentations

Toutefois, les jeunes qui participent à cet entretien apportent, dans la dynamique même de la discussion, un élément intéressant et relativement nouveau. Nous pouvons en effet observer non seulement un travail d'élaboration de frontières mais également un travail d'élargissement des frontières... puisqu'une nouvelle catégorie est créée au cours de la discussion :

Carole - Je crois, il y a un problème avec les Suisses allemands, on leur a mis quelque chose sur le dos, vraiment, c'est les vieux Suisses allemands, les paysans surtout. Comme le r...stigraben par exemple, je suis désolée, mais quand on est en Suisse allemande, à part dans les familles de paysans et dans les fermes, ils en mangent pas forcément plus que nous, et ils ne les aiment pas forcément plus que nous...

Jules - Bon, chez les jeunes, quand même j'ai l'impression qu'on arrive, bon peut-être que ça va prendre 10 ans, on arrive à une mentalité universelle, j'ai l'impression. Vraiment, on arrive à quelque chose où la

7 - "... Le point crucial de la recherche devient la frontière ethnique qui définit le groupe, et non le matériau culturel qu'elle renferme" (Barth. 1969 : 213).

langue serait importante parce qu'on se comprendra pas sinon, mais au niveau des idées, tout le monde est soumis à la télévision, qu'on soit Suisse allemand, Suisse romand, je veux dire, on arrive tous à peu près dans le même chemin.

Une "supra-catégorie", qui réunit Suisses allemands et Suisses romands - à condition qu'ils soient jeunes, citadins et regardant la télévision - est ainsi construite dans le procès de l'interaction, et vient en quelque sorte remplacer les autres catégories jugées dès lors comme non pertinentes. Il nous paraît important de souligner que de tels mouvements, liés au contexte, ne pouvaient être saisis par la méthode des mots associés !

En suscitant une discussion autour des représentations, celles-ci sont réellement reconstruites, travaillées dans l'interaction, et elles apparaissent sous différentes formes : on passe en effet successivement, dans l'exemple de cet entretien, d'une proposition de rapprochement avec les Suisses allemands (une des étudiantes dit, en début d'entretien: "Quelque chose qu'on n'a jamais fait, c'est aller au gymnase allemand, c'est tellement près. On n'a pas de contact, c'est des inconnus, alors qu'on apprend une langue..."), remise en question plus tard au moyen de l'actualisation de certains stéréotypes, et réintroduite, différemment, à la fin de l'entretien. D'un désir de pratiquer l'allemand, qui implique un certain rapprochement avec leurs voisins alémaniques, les acteurs en arrivent à construire ensemble la distance entre Romands et Alémaniques pour finalement élaborer l'image d'une "mentalité universelle" où Suisses romands et Suisses allemands (jeunes) se retrouvent enfin...

Une telle dynamique, indissociablement liée à la dynamique conversationnelle, constitue une autre caractéristique forte des représentations. Et, comme nous allons le voir à présent, cette caractéristique nous semble d'autant plus intéressante qu'elle paraît susceptible de fonder un travail didactique autour des représentations et de leur rôle dans l'apprentissage.

## LES REPRÉSENTATIONS, POINTS DE DÉPART POUR UNE ACTIVITÉ DIDACTIQUE

Des représentations négatives circulent donc et jouent un rôle dans l'apprentissage de l'allemand en Suisse romande. Troquant notre identité de chercheur contre celle de didacticiens, nous avons tenté d'élaborer des activités à mettre en place dans les classes, non pas dans le but d'éradiquer des représentations qui seraient fallacieuses et néfastes — car il n'est guère possible de penser sans représentations... —, ni même de les transformer en d'autres qui seraient "justes" et favorables, mais d'amener les élèves à :

1) Faire émerger leurs représentations :

2) "Travailler" ces représentations, afin d'en mieux connaître la nature, la relativité, la contextualité, afin de devenir plus conscients de leurs propres modes de représentation de soi, de l'altérité et du monde :

- à travers la comparaison : sur un même objet, l'Allemagne par exemple, des élèves bulgares ou français n'expriment pas les mêmes représentations - compte tenu de leurs contextes de vie dif-

férents ; l'objectif est alors de confronter ces différents points de vue et ainsi de les relativiser ;

- à travers la discussion réflexive, qui permet, par les débats et la confrontation d'opinions, une réflexion sur ses propres manières d'appréhender l'autre et le monde, et ainsi de les remettre en question<sup>8</sup>.

L'activité proposée aux classes est ainsi composée de cinq étapes distinctes mais articulées<sup>9</sup> :

Première étape : Dans un premier temps, il est demandé aux élèves de faire l'exercice des "mots associés" : Malgré ses limites, cette technique permet de partir d'un matériau facilement appréhendable, non pas comme un constat reflétant une réalité mais comme un point de départ pour une réflexion et une analyse.

Deuxième étape : Elle consiste en un travail d'analyse de ces mots exprimés par la classe : les élèves, en groupes, sont invités à compter et classer les mots, puis à répondre à des questions telles que : *Un élément, un mot, quelque chose vous surprend-il quand vous reprenez votre liste, et le tableau que vous avez constitué ? Pouvez-vous - en quelques lignes - définir l'image du pays ou de la région de Suisse qui émerge de ces mots ? Que pensez-vous de cette image ? Correspond-elle à l'image que vous vous faisiez de ce pays ou de cette région ? Etc.* Ce premier travail d'analyse, de classement doit permettre une première mise à distance des représentations exprimées — dans cette situation bien particulière qu'est l'élicitation de mots associés dans le cadre même d'une leçon d'allemand ! — par le groupe classe.

Troisième étape : Restitution à l'ensemble de la classe des résultats des petits groupes et discussion en commun.

Quatrième étape : Les élèves sont ensuite répartis en trois groupes, chacun recevant un "dossier" permettant de travailler à partir de données différentes pour une approche essentiellement comparative (pour une présentation résumée des dossiers, voir annexe). Nous leur apportons en effet les résultats à l'exercice des mots associés d'élèves provenant de différents pays et régions (élèves genevois, français, bulgares), et qui ont exprimé des représentations sensiblement différentes. Les objectifs sont explicités en ces termes :

- 1) Réfléchir au rôle et à la place des images et des stéréotypes dans notre appréhension du monde ;
- 2) Prendre conscience du fait qu'un même objet peut être perçu de manière différente selon le point de départ de l'observateur ;
- 3) Réfléchir au rôle des images que l'on se fait d'un pays dans l'apprentissage des langues.

Cette quatrième étape constitue évidemment le moment-clé d'une mise à distance et d'une relativisa-

8 - Nous nous situons ici dans la perspective développée par Zarate : "Il serait vain de vouloir combattre [les préjugés] en apportant plus de connaissances, plus d'informations. Ainsi, le combat contre les préjugés ne relève ni d'une contre-information, ni d'une meilleure information sur autrui, mais d'un approfondissement de sa propre personnalité, de ses propres modalités de fonctionnement, de réaction, de façon d'être et de voir" (1983 : 189).

9 - Avant d'introduire en classe l'activité que nous avons préparée, les objectifs ont été discutés avec les enseignants, et nous leur avons apporté un dossier présentant chacune des étapes, de manière à ce qu'ils aient tous les éléments en main pour la conduire avec leurs élèves.

tion de ses propres représentations et de ses propres modes de représentation.

Cinquième étape : La dernière étape consiste en une synthèse en groupe classe et clôt l'activité.

## LA NATURE PARADOXALE DES REPRÉSENTATIONS ET SES IMPLICATIONS POUR UNE UTILISATION DIDACTIQUE

L'activité didactique, comme convenu, a été mise en place par les enseignants dans trois classes d'un lycée biennois. Les interactions ont été observées, enregistrées et analysées. De manière générale, les résultats sont positifs : les élèves (et les enseignants) se montrent intéressés, et s'avèrent capables d'élaborer une véritable réflexion sur leurs propres mécanismes d'interprétation.

### Des processus de relativisation

Voici quelques exemples intéressants des échanges qu'on peut observer dans les interactions entre élèves et enseignant et qui manifestent clairement un processus de prise de conscience et de relativisation des représentations :

- Ens. *Par exemple, qu'est-ce qui vous frappe, qu'est-ce qui vous semble bizarre ou bien*
- El.1 *"Salaud", moi je trouve un peu. "Salaud"*
- Ens. *"Salaud" ? Où ?*
- El.1 *Pour la Suisse allemande, il y a "salaud". Ils ont mis ça, enfin, il y a eu ça*
- Ens. *Quelle est la constatation que vous faites à partir de ça ?*
- El.2 *Chauvinisme !*
- El.1 *La constatation, c'est que moi je les trouve pas plus salauds que nous, hein, les Suisses allemands*
- Ens. *Oui, donc vous vous interrogez sur l'attitude, ou*
- El.1 *Ouais, moi je sais pas, ça me semble un peu, ouais ces stéréotypes sur les Suisses allemands, il me semble que c'est un peu ça.*

La démarche de l'élève 1 est ici intéressante car, dans un premier temps, il s'arrête sur le contenu du stéréotype pour le remettre en question (je les trouve pas plus salauds que nous) puis, dans un second temps, c'est au stéréotype lui-même qu'il s'en prend (ça me semble un peu, ouais ces stéréotypes sur les Suisses allemands...).

La prise de conscience que les mots et leurs connotations ne représentent pas la réalité, mais qu'ils se situent au niveau des représentations s'observe à différents moments, dans d'autres classes également. Un élève explique, par exemple :

- El.1 *Ouais, parce que ce que j'ai mis sur la Suisse allemande c'est plutôt les clichés que*

10 - Les trois X indiquent un passage inaudible.

*j'ai par rapport à la Suisse allemande, c'est pas exactement XXX<sup>10</sup>.*

Dans cette perspective, une autre élève met en évidence un phénomène que des auteurs ont appelé le "socio-centrisme" (tendance à attribuer des valeurs positives aux membres de son propre groupe et des qualificatifs négatifs au "hors-groupe" (voir Deschamps & Clémence 1990). Autour des connotations de la Suisse romande et de la Suisse alémanique, un petit échange se met en place :

- EI.1 (...) ça montre bien le fait que pour les langues, l'allemand c'est négatif, le suisse allemand c'est négatif, et le romand euh le français c'est positif  
 EI.2 Oui mais il faut bien dire quand même que c'est des Romands qui l'ont fait, et que si c'était des Suisses allemands ou des Allemands, peut-être que la Suisse romande ressortirait le contraire.

Un travail de réflexion à la fois sur le statut des mots exprimés pour caractériser un pays ou une région, et sur ses propres mécanismes de mise à distance peut ainsi s'observer dans ces échanges. C'est donc un travail sur soi que cette activité a permis de réaliser, mais un travail sur soi en relation avec l'autre, et qui prend en considération la nature dynamique de cette relation. Ainsi qu'Abdallah-Preteceille le recommande : "Plus qu'un discours sur l'Autre, il s'agirait de promouvoir un discours sur les rapports réciproques entre Moi et l'Autre. Une telle visée permettrait, sans doute, d'éviter la réification d'autrui" (1986 : 85). Par ailleurs, c'est dans et par l'interaction que ce travail peut avoir lieu, qu'une confrontation de points de vue et de perspective peut émerger de façon explicite. L'explicitation, la mise au jour, est ici centrale.

### Des ambiguïtés à prendre en considération

D'autres séquences tirées des mêmes échanges entre élèves nous amènent toutefois à nous interroger. Nous observons en effet d'autres mécanismes mis en œuvre qui semblent comme renforcer, justifier des stéréotypes, voire même en créer de nouveaux...

Dans l'échange qui suit, par exemple, des stéréotypes "non prévus" se cristallisent autour d'un des groupes impliqués dans la mise en comparaison : l'image d'un Français fanfaron est réactualisée dans cette activité alors qu'il était question plutôt d'y prendre distance avec ces images stéréotypées...

- Ens. Par rapport à l'apprentissage de l'allemand, que constatez-vous ?  
 EI.1 Ils aiment beaucoup apprendre l'allemand en Bulgarie  
 EI.2 Bon, les Français, ils disent "Ich heisse Hans" et ils se trouvent super bons !

Le fait que l'activité elle-même prenne comme objet la question des stéréotypes et qu'elle présente les thèmes à analyser sous une forme qui favorise justement la pensée catégorisante et généralisante (en évoquant "les" Bulgares, "les" Français, etc) semble amener les élèves à jouer avec les stéréotypes en en faisant apparaître d'autres encore ! Certains élèves ont particulièrement fait preuve de sens de l'humour, sans toujours, toutefois, marquer les frontières du rire et du sérieux :

- EI.1 Je sais pas, eux aussi, en Suisse, ils croient qu'il y a que des vaches et du chocolat. Des stéréotypes, il y en a partout, quoi  
 EI.2 Ben ouais. Voilà  
 EI.1 Ce n'est pas forcément plus par rapport à l'Allemagne. Je sais pas, la France, ce sera les essais nucléaires, la Hollande, les moulins. C'est XXX  
 EI.2 Voilà, c'est ça  
 EI.3 Non, mais les stéréotypes, c'est méchant! XXX L'homme est fait comme ça (rires)  
 Ens. Quand vous comparez les résultats des trois régions dont on a parlé, est-ce que, bon, on a souvent vu le mot "bière" pour l'Allemagne/  
 EI.4 Ouais, c'est nous qu'on est les meilleurs ! (...)  
 Ens. L'Allemagne neutre et la Suisse alémanique très négative. Comment est-ce qu'on peut expliquer ça ?  
 EI.3 Parce que c'est moche ! (rires).

Entre humour et prise de position, les élèves se situent non seulement par rapport aux contenus proposés mais aussi par rapport à l'activité elle-même, voire au cadre scolaire dans lequel elle est réalisée. Ils sont capables à la fois de présenter les stéréotypes comme des mécanismes "naturels" (L'homme est fait comme ça ; Des stéréotypes, il y en a partout, quoi) et non nécessairement liés à un pays en particulier (Ce n'est pas forcément plus par rapport à l'Allemagne. Je sais pas, la France...) - tout en ironisant, par ailleurs, sur le mécanisme de socio-centrisme à l'origine des différences de connotation : C'est nous qu'on est les meilleurs. On peut remarquer également que certains élèves, par leurs énoncés provocateurs, s'adressent davantage à l'enseignant et aux initiateurs de l'activité, montrant ainsi qu'ils sont bien conscients des objectifs implicites de ces derniers (Non, mais les stéréotypes, c'est méchant ! Parce que c'est moche ! (rires)).

Trois aspects problématiques, qui n'étaient pas prévus, apparaissent ainsi dans le cours des interactions liées à l'activité mettant en évidence les ambiguïtés constitutives d'un tel travail didactique sur les représentations :

- l'émergence de stéréotypes exprimés à l'égard de "cibles" qui, dans l'activité, jouent des rôles secondaires (les Français, les Genevois, les Bulgares...);
- le renforcement de certains des stéréotypes proposés ;
- la justification de l'existence de stéréotypes (Des stéréotypes, il y en a partout, quoi ; L'Homme est fait comme ça).

## CONCLUSION

Ces processus d'émergence, de renforcement et de justification des stéréotypes qui apparaissent dans les échanges entre élèves — et auxquels nous pourrions ajouter la provocation, l'humour et le jeu avec les représentations... et les enseignants — nous invitent à revenir aux fondements des activités proposées et à la nature même des représentations avec lesquelles nous travaillons.

Les représentations sont finalement des outils sémiotiques : mots de la langue pourvus de connotations, bribes de discours plus ou moins figées, phraséologies, etc. À ce titre, elles prennent forme, se transforment, se transmettent à travers la communication, et possèdent les caractéristiques propres aux signes. En particulier, elles intègrent toute la dualité des objets langagiers : inscrites dans la langue comme une manière d'organiser et de catégoriser le monde, elles ne sont pourtant actualisées que dans le discours ; insérées dans des arrangements syntagmatiques, elles renvoient en même temps, par association, aux paradigmes auxquels on peut les rattacher ; précodées, relevant de la mémoire discursive partagée, elles n'ont de cesse d'entrer dans des codages syntagmatiques nouveaux, influencés par le contexte, par la configuration situationnelle et conversationnelle. Ce sont cette richesse, cette souplesse, cette polyvalence qui permettent de comprendre les multiples fonctions que peuvent remplir les représentations, comme supports aux échanges interpersonnels, comme outils de cognition et d'appréhension du monde, comme marqueurs d'identité, etc. Ce sont ces caractéristiques qui en expliquent les usages ambivalents : ainsi lorsque, pour dénommer une catégorie, on recourt à un déterminant générique ("les X"), induisant un effet de généralisation qui n'est pas nécessairement intentionnel...

Pour saisir les différentes facettes des représentations, il nous paraît dès lors intéressant de diversifier les méthodes, tout en restant conscients des limites propres à chacune d'entre elles. La technique des mots associés permet un accès simple au lexique des représentations, mais il ne nous fournit pas la syntaxe ! Autrement dit, c'est un dictionnaire, mais qu'on risque sans cesse de confondre avec le monde, de réifier, et qui ne permet pas de saisir la dynamique à l'œuvre dans l'usage discursif des représentations. L'analyse des interactions, de son côté, fait émerger ces mouvements subtils de construction, déconstruction, reconstruction, mais la mesure reste difficile lorsque tout est en mouvement.

En proposant aux élèves des activités centrées sur leurs représentations et visant à les rendre plus conscients de celles-ci ainsi que des mécanismes qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils en font usage, c'est aussi à toutes ces caractéristiques, à toutes ces ambiguïtés, que nous nous confrontons : en voulant jouer avec les représentations, elles se jouent de nous en réapparaissant derrière les mots... Il n'est pas possible d'échapper à ces ambiguïtés constitutives du langage lorsqu'on veut exploiter didactiquement les représentations.

Mais les obstacles rencontrés au cours de nos expérimentations, et que nous avons voulu discuter ici, ne nous semblent pas remettre fondamentalement en question la pertinence des démarches didactiques proposées. Ils permettent plutôt, selon nous, de mettre le doigt sur des phénomènes qui appartiennent fondamentalement à l'objet que, tout à la fois, nous avons choisi pour jouer le rôle d'outil pédagogique et d'objet à transformer.

En disant cela et en nous contentant d'observer comment les représentations sont dites et nous disent, nous sommes conscients d'éviter de prendre position sur la nature "profonde" de cette notion ! les représentations "existent-elles" ? Ou ne sont-elles que des constructions discursives éphémères, n'existant que le temps de leur énonciation ?... L'important pour nous n'est pas là. C'est que nous puissions travailler - dans une perspective didactique - afin que les synergies négatives parfois observées entre représentations et apprentissage soient réduites sinon supprimées. En Suisse francophone, où l'enseignement de l'allemand fait souvent problème, l'enjeu est de taille !

Débutant par une tentative d'explorer les liens entre représentations et apprentissage des langues, passant par une réflexion sur le statut des objets auquel nous accédons à travers les méthodes choisies, nous avons tenté enfin une expérimentation didactique, qui nous amène à nouveau à réfléchir sur notre objet, l'apprentissage d'une langue et ses représentations. Ce processus de réflexion, d'action et de retour sur l'action est toujours en cours ; il fait l'objet, entre nous et avec nos collègues, de discussions, de confrontations, et suscite l'évolution de nos propres représentations. Mais nous restons convaincus que si l'apprentissage d'une langue engage l'individu dans toutes ses dimensions, cognitive, sociale, culturelle..., initier à l'intérieur de l'école un travail sur les représentations — et surtout un travail sur ses propres mécanismes d'appréhension de l'autre — s'avère essentiel.

## ANNEXES

## Présentation des dossiers de la quatrième étape de l'activité didactique

Les dossiers de la quatrième étape de l'activité didactique se présentent, de manière résumée, de la façon suivante :

## Dossier 1

"Soi et les Autres : Comment des élèves de Bienne et de Genève s'imaginent-ils l'Allemagne, la Suisse alémanique et la Suisse romande ? Petit jeu de comparaison"

A partir d'un texte "point de départ" - qui commence par ces mots : "*Qui sommes-nous ? À cette éternelle question, nous répondons souvent par le détour et par la négative : en général, nous ne sommes en tout cas pas ce que les autres sont*" - l'activité amène les élèves à comparer les réponses des Biennois et des Genevois (les élèves genevois ont également participé quelques mois auparavant, dans le cadre de l'enquête Unesco, à l'exercice des mots associés. Les réponses des deux groupes ont donc une forme comparable). Au sujet des ressemblances et des différences entre les réponses des uns et des autres, les élèves étaient interrogés en ces termes : "*En comparant les listes de mots et en reprenant les éléments que vous avez mis en évidence, est-ce que quelque chose vous surprend, vous interroge ?*". À la fin de l'exercice, ils étaient invités à relire le texte introductif : "*Relisez le texte de départ et essayez de tirer quelques conclusions de la réflexion menée jusqu'ici. En particulier: est-ce que le "voisin" (suisse alémanique) est présenté de la même manière à Genève et à Bienne ? Si oui, pouvez-vous proposer des explications ? Si non, pourquoi ?*".

Dossier 2

"Point de vue sur un même objet. Comment des élèves bulgares, français et suisses romands s'imaginent-ils l'Allemagne ?"

Ce dossier débute sur un texte abordant le thème général de la relativité : *"La réalité que je vois, que je vis, que je sens, est-elle la même pour tout le monde ? Comment les autres perçoivent-ils les mêmes choses ?"*. Il propose ensuite aux élèves de comparer les connotations que les Bulgares, les Français et les Suisses romands ont choisies pour définir l'Allemagne, ainsi que leur perception de l'apprentissage de l'allemand. Ces réponses, contrastées, sont ensuite l'objet de réflexions : *"Que pouvez-vous constater à partir de ces tableaux ? Est-ce que quelque chose vous frappe, vous étonne ? Notez vos observations. Pouvez-vous donner une ou des explications à ce que vous avez observé ?"*.

Dossier 3

"L'image que l'on se fait d'un pays et de ses habitants joue-t-elle un rôle dans l'apprentissage d'une langue ? Les élèves suisses face à l'apprentissage de l'allemand"

Le troisième dossier aborde plus particulièrement la question de l'apprentissage des langues en relation avec les représentations. Le texte d'introduction s'articule autour de cette problématique : *"Comment apprend-on une langue ? Quelles sont les meilleures conditions d'apprentissage ? De nombreux psychologues, linguistes, pédagogues ont déjà planché sur la question ! La qualité du manuel (...) va assurément jouer un rôle important. Mais apprendre une langue, c'est aussi - et peut-être surtout - une question de motivation et d'attitude. Or, celles-ci sont liées à l'histoire de la relation qu'une personne, avec ses émotions, ses désirs, ses expériences passées, entretient avec la langue à apprendre..."*. Ce sont les réponses des élèves de Suisse romande (enquête Unesco) à des questions concernant leur relation à l'apprentissage de l'allemand, qui font, cette fois, l'objet de l'activité didactique. Des thèmes de discussion sont ensuite proposés : *"N'est-ce pas étonnant qu'une langue soit considérée comme plus difficile du simple fait qu'on évalue plus négativement le pays dans lequel on la parle ? Qu'en pensez-vous ? Comment pourriez-vous expliquer ce lien ?" Ou encore : "A partir de ces observations et de vos réflexions, que faudrait-il faire pour changer cette situation ? Comment pourrait-on améliorer l'image que les élèves se font de la langue allemande et de l'Allemagne, à l'école ? Imaginez des solutions"*.