

La construction de l'image de l'autre dans l'interaction : des coulisses de l'implicite à la mise en scène

Autor(en): **Pietro, Jean-François de / Muller, Nathalie**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA**

Band (Jahr): - **(1997)**

Heft 65: **Communication et pragmatique interculturelles**

PDF erstellt am: **08.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-978343>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

La construction de l'image de l'autre dans l'interaction Des coulisses de l'implicite à la mise en scène

Jean-François DE PIETRO
Nathalie MULLER

Abstract

Pupils learning german in the french-speaking part of Switzerland have *representations* about Germany, the german language... and about the german-speaking part of Switzerland. These representations sometimes seem to influence the process of learning german. The authors have elaborated observations in some classes, on the hypothesis that discourse is not only where these representations circulate, but is also a tool for re-evaluating them. The goal for this study was to have a better understanding of the links between representations and learning, and to act on them.

The results show that a "working" relativity and transformation exists, when the representations are in the centre of a discursive and didactical activity. The results also show that it is not so easy to question these representations as they are anchored into a cognitive, discursive and identity process, concerning the apprehension and the construction of the reality.

1. Prologue

Les Romands qui étudient l'allemand à l'école possèdent tous, parfois à leur insu, des représentations de l'Allemagne, de la Suisse allemande, de la langue allemande, des dialectes alémaniques... Sous ces différents contenus, c'est aussi la figure de l'*autre* qui apparaît — le Suisse allemand, l'Allemand, celui qui n'est pas *nous* — ou, plutôt, son image, dans un jeu de miroirs sans fin qui la forme et la déforme selon le lieu d'où elle est regardée, selon le moment et avec qui elle est évoquée.

C'est cette image, souvent stéréotypée, de l'autre que nous essaierons ici de cerner, lorsque, discrète, elle s'insinue dans les discours quotidiens de la salle de classe, dans les "coulisses" de l'enseignement (chapitre 3); puis lorsqu'elle est mise en scène — ou, pour filer la métaphore, lorsqu'elle est placée sous les feux de la rampe —, qu'elle devient elle-même l'objet des discours et qu'elle est (re/dé-)construite interactivement par les acteurs (chapitre 4). Autrement dit, nous allons tenter d'observer, sur la scène de l'école, des représentations "en acte", afin de mieux comprendre comment elles sont jouées — ou comment elles se jouent de nous — dans cette sorte de petit drame interculturel que représentent bien souvent les leçons d'allemand en Suisse romande...

Nous convions ainsi le lecteur à une représentation de représentations sociales. Mais il ne faudrait pas en déduire qu'il s'agit de choses futiles, ou même irréelles: les représentations, comme les pratiques, sont constitutives de la

réalité sociale qu'elles contribuent à façonner. C'est ce que nous aurons l'occasion de rappeler en examinant les liens que les représentations de l'Allemagne entretiennent, chez les élèves romands, avec l'apprentissage de la langue allemande. L'enjeu plus général de nos travaux sur les représentations des élèves consiste d'ailleurs à améliorer les conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement de cette langue en Suisse romande et les résultats obtenus en ce domaine.

2. Le décor

Notre recherche s'inscrit dans la problématique constituée par l'enseignement et l'apprentissage de l'allemand en Suisse romande. Comme le commente la CDIP, l'enseignement de la langue représente assurément une *pragmatique interculturelle*: "L'enseignement de la langue seconde doit favoriser les contacts avec des interlocuteurs parlant une autre langue que la leur, tout d'abord en Suisse, puis aussi à l'étranger"(1992, 14). Mais qu'en est-il vraiment? Comment, en Suisse romande, cette pragmatique fonctionne-t-elle? Quel rôle y jouent les représentations de l'Allemagne? de la Suisse allemande?...

Nous nous contenterons à ce propos d'une remarque, sur laquelle nous ne nous étendrons pas, mais qui constitue en quelque sorte une prémisse à notre démarche: il existe en Suisse romande un "problème" de l'enseignement de l'allemand, souvent mentionné dans les médias et dans la littérature pédagogique (ALLAL et al. 1978; HEXEL et al. 1991), qui se manifeste à la fois dans les attitudes des élèves envers l'apprentissage de cette langue et dans les résultats obtenus, en fin de scolarité par exemple.

En 1990, l'IRD (Institut de recherches et de documentation pédagogiques) a été invité, sous l'égide de l'UNESCO, à participer, avec la France et la Bulgarie, à une vaste recherche interculturelle consistant à comparer les représentations que les élèves de ces trois pays se font des pays ou régions dont ils apprennent la langue (UNESCO 1995; CAIN et DE PIETRO 1996).

Cette première étude faisait ressortir, parmi d'autres résultats:

- le caractère souvent stéréotypé et lacunaire des représentations des élèves;
- l'attitude globalement plus négative des élèves suisses romands à l'égard de l'Allemagne, de l'allemand et de son apprentissage;
- l'impossibilité, pour la Suisse romande, d'appréhender la question de l'enseignement de l'allemand sans simultanément prendre en compte la place

que la Suisse alémanique et ses dialectes occupent dans les représentations des élèves.

C'est pourquoi nous avons décidé, dans le cadre de l'IRDP, d'approfondir deux aspects de la problématique:

- a) les liens que les représentations de l'*autre*, lorsqu'il est voisin, entretiennent avec la construction de son identité propre (MULLER 1994);
- b) les liens que les représentations et les attitudes des élèves envers le pays dont ils apprennent la langue entretiennent avec la perception qu'ils ont de leur apprentissage de cette langue (DE PIETRO 1994).

Or, les résultats sur ce dernier point ont fait apparaître une relation significative entre, d'un côté, les représentations que les élèves se font de l'Allemagne et, de l'autre, l'estimation qu'ils font de leur niveau en allemand, de la difficulté de la langue allemande ou, encore, du plaisir qu'ils ont à apprendre cette langue: plus ils ont des représentations négatives, plus ils considèrent l'allemand comme difficile, rébarbatif et s'estiment eux-mêmes incompetents... Autrement dit, représentations du pays et expérience de l'apprentissage, telle qu'elle est perçue, vont de pair¹.

C'est dans le prolongement de ces recherches que nous avons mis sur pied l'étude — en cours — que nous présentons ici. Celle-ci constitue en effet un approfondissement, essentiellement qualitatif, des précédentes et vise prioritairement deux objectifs:

1. examiner dans quelle mesure et comment les représentations interviennent dans le cours même de l'enseignement / apprentissage, en l'occurrence donc dans les leçons d'allemand;
2. examiner la possibilité d'une intervention didactique sur ces représentations — et sur les attitudes qu'elles expriment, souvent de manière implicite, envers la langue allemande — dans le but indirect d'améliorer la relation des élèves à leur apprentissage, en proposant des activités de divers types et en analysant la manière dont les élèves "travaillent" alors et, éventuellement, modifient leurs représentations.

La recherche a été conduite dans quatre classes d'un gymnase de Bienne/Biel — ville bilingue située à la frontière entre Suisse francophone et Suisse germanophone — afin que les processus identitaires en jeu puissent se manifester avec netteté. Basée sur les méthodes de la psychologie sociale, de

¹ Il est difficile, et probablement peu pertinent, de déterminer ce qui est cause de quoi: l'influence est vraisemblablement réciproque entre ces deux champs.

l'analyse de discours et de l'analyse conversationnelle, elle comportait (a) un questionnaire sur les représentations, les pratiques langagières et le vécu scolaire des élèves, (b) des observations en classe, (c) l'expérimentation d'activités didactiques, et (d) des entretiens avec les enseignants et avec quelques élèves de ces classes².

Les activités expérimentées reposent largement sur les données comparatives recueillies lors de la recherche UNESCO. Elle consiste à demander aux élèves à quoi leur font penser l'Allemagne, la langue allemande, la Suisse allemande et la Suisse romande, puis à les faire comparer leurs représentations avec celles d'autres populations d'élèves (genevois, français, bulgares), dans le but de les amener à poser un regard critique sur leurs propres représentations et attitudes.

3. Les représentations en coulisses

Entrons dans les salles de classe pour y deviner les *coulisses* de l'enseignement. N'y découvrirait-on pas des représentations sur la langue allemande qui affleurent dans les discours?

En écoutant élèves et enseignants des quatre classes biennoises interagir autour de la langue dans un but (explicite) d'apprentissage, certains commentaires "méta" émergent en effet. Nous évoquerons ici quelques-uns d'entre eux qui permettent de suivre la manière dont, en classe, l'objet "langue allemande" se construit³. Nous nous arrêterons sur deux observations:

- 1) Les énoncés des élèves ayant la langue pour objet se trouvent en général liés au thème de la difficulté ou de la complexité de l'allemand (par rapport au français). 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!* De manière encore plus radicale, un autre affirme: *Moi, je suis pas d'accord avec l'allemand.*
- 2) Mais ce qui nous a le plus frappés, c'est de découvrir parfois des enseignants eux-mêmes utiliser les représentations que les élèves sont supposés avoir sur cette langue. L'un d'entre eux, par exemple, ajoute après l'explication d'un terme: *Ces sons allemands qui vous font tellement plaisir!* Exprimé sous une forme ironique, cet énoncé est intéressant dans la mesure où il se fonde sur

² Les résultats de cette recherche, à laquelle a également contribué Gabriela ZAHND, seront disponibles début 1997 à l'IRDP.

³ A ce sujet, voir par exemple BANGE (1994) qui recourt à une approche interactionniste pour analyser la classe de langue étrangère: il la considère "comme un domaine particulier de construction interactive de la réalité sociale quotidienne" (BANGE, 1994: 203).

l'implicite — censé partagé par les élèves — selon lequel la langue allemande ne serait pas agréable à entendre.

Si les représentations des élèves sur l'allemand tournent autour de sa difficulté, certains enseignants également exploitent parfois cet implicite dans leurs interventions didactiques. L'un d'entre eux, par exemple, expliquant l'invariabilité de "welches" (welches ist/welches sind) commente: *Pour une fois, l'allemand est plus simple que le français dans ses terminaisons. Pour une fois, en allemand, vous n'avez qu'une terminaison.*

Même si la fréquence de ces commentaires chez les enseignants devrait être examinée de manière plus approfondie, la possibilité même d'un tel mécanisme suscite quelques interrogations. La langue allemande est-elle l'objet de tant de stéréotypes connus, partagés, dans le sens commun que les enseignants eux-mêmes les ont intégrés et émaillent leur enseignement des images qu'ils supposent connues de leurs élèves? Tout se passe comme si, en énonçant les caractéristiques (négatives) attribuées à l'allemand, les enseignants voulaient prévenir les jugements des élèves. Ou serait-ce aussi une manière de se les concilier, de se rendre complices, en faisant usage des mêmes stéréotypes? Mais en anticipant leurs réactions, ces enseignants n'en viennent-ils pas alors à "collaborer" à la construction de l'image négative de la langue qu'ils enseignent?...

"On" sait, "on" entend dire, "on" croit comprendre que l'allemand est une langue difficile, que les élèves ont de la peine, qu'il s'agit d'une discipline peu aimée... Mais c'est lorsqu'on entre dans les classes (et il s'agit, dans notre enquête, d'un contexte privilégié, le gymnase!) qu'on a de temps à autre la "chance" d'observer comment de telles représentations peuvent fonctionner et circuler, comment elles sont partagées, reproduites, non seulement entre les élèves, mais avec la complicité parfois des enseignants eux-mêmes! Ces représentations sous-tendent en fait la relation didactique et s'ancrent certainement aussi dans la relation que les élèves élaborent avec l'objet d'apprentissage.

En nous glissant dans les coulisses de quelques classes, nous avons donc pu surprendre des représentations en acte et pu applaudir leur sens théâtral. En effet, ces représentations sont aussi *représentées*, dans le sens de "présentées devant un public" qui les comprend, les attend, les anticipe... Ce sont leurs fonctions relationnelles et discursives qui sont ainsi mises en évidence: en les mettant en scène, on rit ensemble, on joue ensemble, on "crée du lien". En fait,

loin de n'être qu'objet d'apprentissage, la langue est également objet de discours mis en scène.

A présent, examinons par conséquent, de manière plus détaillée, les mécanismes et le sens de cette mise en scène.

4. Les représentations jouées

En mentionnant les résultats de nos recherches antérieures, puis, surtout, en *entrant dans les coulisses* de l'enseignement, nous avons vu, d'une part, qu'il existe des liens significatifs entre les représentations que les élèves se font du pays dont ils apprennent la langue et la perception qu'ils ont de leur apprentissage; d'autre part, que ces représentations de l'*autre* langue, souvent stéréotypées et plutôt négatives, transparaissent parfois dans le cours même des leçons, dans le jeu des paroles échangées par les enseignants et les élèves, qui participent ainsi conjointement à la confirmation, voire à l'élaboration de ces représentations.

C'est sur cette base que nous pouvons maintenant préciser notre projet didactique. Celui-ci consiste fondamentalement à faire émerger les représentations qui font obstacle à l'apprentissage, non pour les éradiquer mais pour les *travailler*, en faire prendre conscience aux élèves, les amener à les relativiser, voire à les modifier; autrement dit, il s'agit de faire monter ces personnages, parfois indésirables, sur le devant de la scène, pour qu'ils participent à l'action et cessent d'oeuvrer en coulisses. Schématiquement, ce projet repose sur les quatre hypothèses suivantes:

- 1. les représentations se manifestent le plus souvent de manière discursive, parfois implicite, parfois explicite (QUASTHOFF 1987; FRANCESCHINI et al. 1989-1990; OESCH-SERRA 1995);
- 2. en tant qu'objet discursif, elles sont susceptibles de toutes les opérations et de toutes les manipulations langagières constitutives du discours: prise en charge énonciative, présupposition, modalisation, argumentation, etc.
- 3. en tant qu'objet cognitif, les représentations constituent une forme de savoir et sont susceptibles d'être modifiées, enrichies, remises en question, par exemple lorsque surgit un conflit socio-cognitif.
- 4. le discours apparaît dès lors à la fois comme le lieu privilégié où les représentations font l'objet de processus de construction, de reconstruction et de déconstruction collectives de la part des acteurs sociaux, et comme le moyen de ces processus.

Afin, donc, d'évaluer les possibilités d'action sur les représentations des élèves au moyen de discussions qui mettent justement en scène ces représentations, il est nécessaire de mieux comprendre comment fonctionnent ces représentations en discours, comment elles sont travaillées lorsqu'elles sont l'objet de la communication.

Pour cela, nous allons examiner quelques exemples enregistrés durant l'expérimentation de notre séquence didactique, et lors des entretiens organisés avec quelques élèves des différentes classes. Nous présenterons d'abord, à titre d'illustration, quelques mécanismes langagiers qui sous-tendent la circulation conversationnelle des représentations (4.1), puis nous suivrons de manière plus approfondie comment se construisent et se modifient des représentations dans le jeu d'une interaction (4.2).

4.1. Les mécanismes de la mise en scène

La légitimation interactive des représentations partagées

Le premier exemple met en évidence quelques-uns des mécanismes conversationnels de base qui assurent l'existence et le partage des représentations. L'échange a lieu dans une classe, au cours d'une leçon portant sur l'activité proposée par nos soins. Les élèves parlent de représentations concernant la nourriture dans les trois régions (Allemagne, Suisse alémanique et Suisse romande) prises en compte par l'activité, et commentent les connotations, positives ou négatives, qui ont été attribuées aux aliments mentionnés ainsi que la fréquence de telles mentions⁴:

- (1) E d'accord, autre chose? Concernant la nourriture, est-ce qu'on peut dire quelque chose?
- e les trois sont positifs
- E pourquoi?
- e normalement, on aime bien manger!
- E oui, généralement on aime bien manger, donc on a plus tendance à dire positif. Mais pour les chiffres, pourquoi plus on vient vers nous et moins la catégorie nourriture apparaît?
- e parce que ce n'est pas exceptionnel, tandis que la cuisine allemande c'est exceptionnel
- E d'accord, quoi d'autre? D'autres choses à rajouter?

⁴ Les transcriptions des échanges entre les élèves correspondent à ce que GADET (1989) nomme une transcription orthographique aménagée. Les X majuscules indiquent des fragments incompréhensibles; "E" représente l'enseignant(e), "e" les élèves (les indices marquant, lorsque cela est possible, qu'il s'agit d'un même locuteur).

Par sa question initiale, l'enseignant introduit dans le discours, et active chez les interlocuteurs, un champ de représentations (*la nourriture*) dont on sait qu'il est fondamental dans les représentations interculturelles (PERREFORT 1991). Un élève tente alors d'expliquer les connotations positives qui sont attribuées aux termes appartenant à ce champ; il est frappant de constater que son explication fait appel à une évidence partagée, à une normalité qui n'a pas à être justifiée (*normalement, on aime bien manger*), et que cette explication est immédiatement confirmée, validée, par l'enseignant (*oui, généralement on aime bien manger, donc on a plus tendance à dire positif*). La même figure conversationnelle, assertion - validation, se répète lorsqu'un autre élève justifie, sous le mode de l'évidence et de la généralisation (*tandis que la cuisine allemande c'est exceptionnel*), l'attention plus grande prêtée à la cuisine allemande en se fondant sur une double opposition *nous - les autres* et *normal - exceptionnel*.

Ces figures expriment en fait des opérations langagières caractéristiques d'une construction sociale d'une réalité partagée à l'intérieur d'un groupe: ancrage d'un champ qui permet l'actualisation d'un domaine de représentations, validation d'un ensemble de représentations partagées, sans réelle discussion; tout concourt à la confirmation mutuelle d'une même appartenance, marquée par le partage des mêmes représentations.

La relativisation des représentations dans et par l'interaction

L'un des buts visés par les activités proposées aux élèves consiste à les amener à relativiser leurs représentations, à s'en distancier. Certains des mécanismes qu'on observe dans nos données expriment clairement une telle relativisation des représentations qui font l'objet de la discussion et illustrent ainsi comment cette relativisation peut être réalisée:

- (2) N Ben justement qu'est-ce que vous pensez que l'Allemagne se résume presque au mot bière?
 e XX
 e1 je sais pas, eux aussi, en Suisse, ils croient que il y a que des vaches et du chocolat; des stéréotypes, il y en a partout, quoi
 e ben ouais, voilà
 e1 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 XX
 e voilà, c'est ça
 e non mais les stéréotypes c'est méchant XX l'homme est fait comme ça (rires)

L'enquêtrice, N, qui participe à une discussion avec quelques élèves, provoque ici un débat en mettant l'accent sur un mot (*bière*) qui lui-même renvoie à tout un champ de représentations (à nouveau ce qui est lié à la *nourriture*). Ce faisant, N cherche à susciter un travail autour de ce stéréotype, si souvent associé à l'Allemagne.

Après l'intervention inaudible d'un premier élève, e1 réagit en refusant de répondre directement et en relativisant de façon radicale le statut des stéréotypes: elle se joue d'eux en déplaçant les sources virtuelles d'énonciation (*eux ils croient...*) et en citant d'autres exemples; elle relativise donc la portée des stéréotypes... tout en reconnaissant leur existence. Suit — comme on l'avait déjà observé dans l'exemple (1) — une intervention de ratification produite cette fois par un autre élève et non par l'enseignant ou le chercheur.

L'échange suivant reproduit — avec une pointe d'ironie — le même processus de relativisation (*la France, ce sera...*) avec ratification. Mais la dernière intervention, d'un autre élève, nous rappelle toutefois que, même s'il en existe pour chaque pays, et même si les autres en ont sur nous, dont on sait à quel point il faut les relativiser, le stéréotype reste un mécanisme guère avouable⁵... et pourtant si naturel!

Ou plutôt si culturel, car si c'est bien de l'homme qu'il s'agit, c'est en fait de l'homme en société, de *nous* et des *autres*. L'exemple 3 ci-après, qui débute par le rappel d'une représentation partagée (*l'allemand c'est...*), illustre en effet un même mouvement de relativisation par déplacement de la source d'énonciation virtuelle (*si c'était des Suisses allemands ou des Allemands, peut-être que la Suisse romande sortirait le contraire*) mais fournit en plus une tentative d'explication sociale, identitaire, des stéréotypes, immédiatement confirmée par E au moyen d'une véritable micro-théorie de la perception interculturelle:

- (3) e moi je trouve pas étonnant, 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
- e 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 sortirait le contraire
- E donc vous mettez en évidence le fait que le test a été fait par des Romands, et ils avaient à juger l'autre; vous vous êtes jugés vous-mêmes et vous avez jugé l'autre. Effectivement, en règle générale, on est assez tendre envers soi-même et dur envers les autres. D'accord, autre chose ?

⁵ Il existe certes des stéréotypes positifs, mais, de manière générale, l'idée même de stéréotype n'est pas trop valorisée.

L'échange ci-dessous fournit une autre tentative d'explication/relativisation, intéressante car elle contribue elle aussi à atténuer le caractère caricatural des stéréotypes en opposant cette fois connaissance réelle, concrète, et représentation:

- (4) E vous avez l'impression que le fait d'être plus proche, d'être sur la frontière linguistique fait que les clichés sont moins prononcés?
e ouais
e parce qu'on côtoie des Suisses allemands tous les jours, je sais pas il y en a partout! (rires)
e je sais pas, on voit aussi qu'ils ne sont pas très différents de nous, à part la langue, on apprend en fait à voir que c'est des clichés (...)

Les rires qui ponctuent la troisième intervention d'un élève pourraient toutefois ici laisser à penser que, même si elles sont remises en question au niveau du discours explicite, les représentations continuent d'agir... dans les coulisses du discours!

Il est intéressant également de constater que la relativisation exprimée ici se réalise en quelque sorte en produisant d'autres représentations: c'est en caricaturant d'autres Romands que les élèves biennois défendent le caractère moins stéréotypé de leurs propres représentations... Voici, en effet, le début de l'échange qui figure dans l'exemple (4):

- (4') N par rapport à la Suisse romande, vous avez l'impression que des Genevois, des Vaudois, ils auraient à peu près les mêmes clichés que vous, les mêmes images, qui ressortiraient ?
e ce serait pire! Les Vaudois, il faut pas leur parler des Suisses allemands!

Bref, c'est plus compliqué qu'on aurait pu un instant le croire: chassez les stéréotypes, ils reviennent au galop — surtout lorsque l'enquêtrice, évoquant l'autre en termes de groupes, joue la souffleuse...

La résistance des stéréotypes

L'exemple suivant, également extrait d'une discussion avec des élèves, exprime clairement, malgré les mouvements de relativisation qu'il inclut, cette résistance des stéréotypes — comme si les interactions qui amènent à les négocier, les relativiser, ne parvenaient pas réellement à attaquer le noyau central de la représentation stéréotypée:

- (5) N est-ce que vous avez l'impression que le fait de connaître des gens, des Allemands, transforme un petit peu votre image de l'Allemagne?
e2 bon il y a plein de Suisses allemands qui sont sympas, mais, pour moi, le suisse allemand... (rires)

- N est-ce qu'il y a une différence entre des gens que vous connaissez et la région ou le pays...
- e2 ouais, parce que ce que j'ai mis sur la Suisse allemande c'est plutôt les clichés que j'ai par rapport aux Suisses allemands, c'est pas exactement...
- e cinq et demi! (...)
- e2 n'empêche, même si je connais beaucoup de Suisses allemands, je ne trouve pas que la langue elle est jolie.

Pourtant conscient de recourir à des clichés, e2 exprime en effet clairement qu'il ne peut pour autant renoncer à certaines de ses représentations sur la langue: *mais, pour moi le Suisse allemand...; rires; n'empêche, même si...*

En outre, il faut selon nous interpréter l'intervention de e (*cinq et demi!*) — qui fait semblant d'attribuer une bonne note (5,5 sur 6) à son camarade — comme une moquerie qui sous-entend que le discours de e2 est surtout motivé par le contexte scolaire, par une bonne compréhension de ce qui est ici attendu de lui, et que, en fait, il n'exprime pas vraiment ce qu'il pense...

Les deux derniers exemples nous forcent par conséquent à être plus circonspects, comme si le fait de discuter les représentations ne les remettait finalement pas vraiment en question, comme si en voulant jouer avec les représentations c'est nous qui étions joués par elles...

Nous avons vu en effet que la relativisation de certains stéréotypes pouvait conduire à en produire d'autres; nous avons vu aussi que ce n'était parfois que l'habit et non le corps qui était touché; nous avons vu, enfin, que l'école pouvait susciter des comportements particuliers qui ne peuvent rendre la mise en scène que plus complexe encore... D'où la question: peut-on réellement, en les mettant en jeu dans le discours, relativiser les stéréotypes?

Les représentations illégitimes

Comme on l'a vu, entre autres, dans le premier exemple, l'enseignant joue un rôle très important dans la légitimation des représentations exprimées par les élèves. Dans certains cas, ce travail de légitimation peut même aller un peu plus loin!

- (6) E quelle image vous vous faites maintenant des Genevois ?
- e ils aiment bien leur canton; ils sont fiers de leur canton
- e ils savent pas très bien ce qui tourne autour de leur canton
- E oui, donc, tendance un peu nombriliste

Le rôle de l'enseignant ressort tout particulièrement lorsqu'une représentation explicitée contrevient par trop aux normes de légitimité acceptables, dans le

contexte scolaire en tout cas. Voici un exemple, tout à fait frappant, d'intervention normative qui nous semble revenir en fait, implicitement, à donner une fin de non recevoir à ce qui est dit, malgré une ratification apparente:

- (7) e un mot nous a étonnés: con
E d'accord, on passe à l'image globale, quelle est l'image globale qu'on a de la Suisse allemande? (...)

Le changement immédiat de sujet exprime clairement selon nous un refus d'entrer en matière...

4.2. La construction du sens

Nous avons mis en place une activité didactique qui avait pour objectif le "travail" des représentations; les représentations des élèves étaient donc elles-mêmes au coeur de l'activité. Après avoir étudié la manière dont elles sont remises en question, relativisées, ou maintenues et légitimées, dans l'interaction, nous centrerons ici notre étude sur *ce qui fait l'objet* de la transformation, au cours d'un entretien. L'analyse portera principalement sur la construction du contenu et du sens, en considérant le travail interactif par lequel ce sens est élaboré.

C'est la *dimension identitaire* des représentations qui sera plus particulièrement ici l'objet de notre étude. Nous partons de la prémisse selon laquelle identité et altérité forment un couple indissociable: tout processus d'élaboration d'identité (dans le travail de construction d'un "nous") implique des processus de mise à distance des "ils". Dans cette construction, la mise en place de *frontières symboliques* est une pratique importante⁶. L'élaboration de ces frontières peut prendre diverses formes, l'usage de moqueries, de stéréotypes ou d'emblèmes en sont des exemples.

La question que nous nous posons ici est la suivante: comment des Biennois francophones — mais fréquentant au quotidien des Suisses alémaniques, et possédant, parfois, quelques connaissances du dialecte — se situent-ils par rapport aux Suisses allemands? Quels types de catégories de sens commun utilisent-ils et construisent-ils pour parler de ces derniers?

Nous vous convions donc à présent à l'analyse — ou à la critique, au sens de critique littéraire — de la représentation des représentations. Celle-ci a lieu dans

⁶ "... 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). Au sujet de la relation dialectique entre identité et altérité, voir, par exemple, CENTLIVRES 1986.

un café, en ville, après les cours, une fin d'après midi d'hiver 1995. La scène consiste en une discussion. Cinq acteurs la jouent: deux gymnasiennes (Anne et Carole) et deux gymnasiens (Jules et Ric⁷) de première année, une expérimentatrice (N.). Trois "actes" seront présentés⁸ — dont nous avons sélectionné certains passages clés — qui permettent de saisir les dynamiques identitaires en oeuvre lorsqu'il est question de *l'autre*: le premier s'articule autour d'un " rapprochement " entre Suisses romands et Suisses allemands, à partir des représentations sur l'allemand et le suisse allemand; le deuxième met en scène l'idée de la différence (entre Suisses allemands et Suisses romands); dans le troisième, une nouvelle catégorie, construite pour l'occasion, est convoquée, qui réunit — dans un happy end? — les représentations jouées jusque-là.

Acte premier

Vers un rapprochement des Suisses romands et des Suisses allemands

Anne. - Quand on est en classe, on parle, mais en fait **on ne parle jamais en dehors des leçons d'allemand.**

Carole. - 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...

Anne. - Je sais pas. J'ai eu l'occasion de connaître pas mal d'Allemands, avec ces échanges, **pis je trouve qu'ils⁹ se ressemblent un peu.** Au point de vue de la mentalité. En Allemagne, ils étaient beaucoup plus dans des groupes politiques, beaucoup plus à gauche.

Au début de cette séquence, le thème de la discussion porte sur la pratique — problématique — de l'allemand: apprise à l'école, cette langue n'est pas exercée en dehors des cours (Anne). Carole enchaîne en amenant une idée supplémentaire: si on veut pratiquer l'allemand, pourquoi ne pas aller au gymnase allemand tout proche (de l'autre côté de la cour d'école!)? Avec ce tour de parole, Carole, de fait, propose d'améliorer la communication entre les deux gymnases, francophone et germanophone, et par conséquent la communication entre Romands et Suisses alémaniques, dont l'absence actuelle est soulignée dans le discours par *On n'a pas de contact, c'est des inconnus.*

A partir de l'enchaînement entre pratique de l'allemand et gymnase allemand, nous voyons apparaître une mise en relation — sous-jacente — de l'allemand avec le suisse allemand. Mise en relation accentuée par la prise de parole d'Anne

⁷ Il s'agit de prénoms inventés afin de respecter l'anonymat des acteurs.

⁸ Certains passages, considérés comme importants, ont été mis en écriture grasse pour faciliter la lecture. En outre, pour identifier les tours de parole qui jouent le rôle d'articulation entre un "acte" et un autre, le nom du locuteur est également en gras.

⁹ Nous interprétons ce "ils" comme englobant Allemands et Suisses allemands.

qui passe de la langue aux locuteurs, et à leur mentalité: les Allemands et les Suisses allemands *se ressemblent un peu*.

Carole. - Il y a une chose qu'il ne faut pas oublier, **les Suisses Allemands, pour eux, l'allemand, c'est une langue étrangère**. Ils peuvent pas s'exprimer entre copains en bon allemand, et avec des Romands, ils vont plutôt parler français que le bon allemand. Ils ne vont jamais parler bon allemand, jamais. Donc, qu'on apprenne le bon allemand c'est un peu stupide. Oui pour l'Allemagne, d'accord, mais pour les Suisses allemands qu'on côtoie tous les jours, ça nous sert à rien.

Mais Carole apporte une rupture dans ce travail de construction de la relation entre allemand et suisse allemand: elle rappelle, et insiste sur ce point, que l'allemand est très différent du suisse allemand. Elle va jusqu'à remettre en question le fait d'apprendre l'allemand en Suisse romande (*Donc, qu'on apprenne le bon allemand c'est un peu stupide*). En brisant ainsi le travail de mise en relation entre allemand et suisse allemand, Carole ouvre une *brèche*, qui sera élargie par ses partenaires dans la suite de l'entretien.

Acte II

La construction de la différence

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** - surtout les Romands, ils disent à quoi ça sert d'apprendre le suisse allemand on le parle de toute façon qu'en Suisse.

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.

C'est Anne qui reprend la proposition de Carole (elle reprend et développe l'idée *qu'on apprenne le bon allemand c'est un peu stupide*), en apportant un jugement de valeur sur la langue: *je trouve que le suisse allemand c'est vraiment une langue horrible*. Elle poursuit en amenant la notion d'inutilité (*on la parle de toute façon qu'en Suisse*).

La brèche ouverte par Carole permet l'expression de stéréotypes caractéristiques des Romands à l'égard des dialectes alémaniques. La tentative de rapprochement - dont la justification se référait au contexte spécifique de Bienne - est balayée par la construction en commun d'une altérité: altérité qui s'articule autour de la différence entre l'allemand et le suisse allemand, tout d'abord, pour arriver aux différences entre Suisses romands et Suisses allemands, ensuite. En effet, Anne introduit une appréciation, dont elle assume d'ailleurs la responsabilité (*je trouve que*), mais qui est immédiatement reconnue comme étant une catégorisation stéréotypée du suisse allemand formulée par les

Romands. Et Jules d'enchaîner: de la langue *horrible*, en opposition à l'allemand, on est passé à la mentalité *différente*, par rapport aux Romands.

N.- Apprendre l'allemand, ça pourrait justement permettre une meilleure compréhension ?

Carole. - Non je crois pas

Ric. - Pour moi pas

Carole. - C'est pas la langue qu'il faut apprendre, c'est avoir des contacts avec les gens. La langue, **on peut apprendre le suisse allemand, on n'aura pas un meilleur contact avec un Suisse allemand**, pis on le comprendra pas mieux, parce qu'on ne le comprendra pas mieux, parce que c'est sa langue.

Jules. - **De toute façon, on est différent.** 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. C'est pas en apprenant l'allemand que, moi c'est pas parce que j'apprends l'allemand que je vais attraper leur mentalité, forcément¹⁰. Ça peut aider pour comprendre pourquoi ils réagissent comme ça pis nous autrement.

Une nouvelle séquence est introduite par l'enquêtrice (N) qui aborde le rôle de la langue dans la compréhension entre Suisses allemands et Suisses romands.

Alors que Carole remet en évidence l'inutilité de la langue (il ne suffit pas de connaître la langue, il faut avoir des *contacts* avec les gens), Jules apporte un énoncé qui permet l'articulation entre le deuxième acte et le troisième: comme point de départ de son raisonnement, il prend la différence (*de toute façon, on est différent*), assumée, posée en tant que constat objectif. Une fois cette réalité explicitée, il peut alors construire la relation en termes positifs: au lieu de voir la différence comme impliquant des jugements sur l'autre, il propose de dépasser les stéréotypes (*têtes carrées*) pour arriver à une tentative de compréhension (*faut essayer de comprendre*).

Acte III

Vers la mentalité universelle

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 röstigraben 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 langue serait importante parce qu'on se comprendra pas sinon, mais au niveau des idées, tous 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**.

¹⁰ Il est intéressant de noter, au passage, la représentation formulée à travers le lapsus de Jules: attrape-t-on une mentalité comme on attrape une maladie ?

L'énoncé de Jules de l'acte II introduit une troisième partie qui aboutit à l'élaboration d'une supra-catégorie permettant la réunion des éléments construits comme différents auparavant.

Carole, dans cette continuité, après avoir elle aussi exprimé son désaccord avec une image trop carrée et figée des Suisses allemands (*on leur a mis quelque chose sur le dos*), introduit une distinction dans la catégorie "Suisses allemands" elle-même, en parlant des *vieux* et des *paysans*. Il y aurait donc les jeunes d'un côté - *qui n'aiment pas forcément plus [les röstis] que nous* - et les vieux, paysans, dans les fermes... Jules, enfin, réinvestit la sous-catégorie "jeunes" pour la construire en supra-catégorie et arriver à son idée de *mentalité universelle*, qui, finalement, réunit les Suisses romands et les Suisses allemands (à condition toutefois qu'ils soient jeunes, citadins, et qu'ils regardent la TV!).

Epilogue

D'une volonté de rapprochement entre Romands et Alémaniques, qui tire son origine du désir de *pratiquer* l'allemand, les acteurs en arrivent à construire ensemble la distance entre Romands et Alémaniques (autour de la langue - affreuse et inutile - et de la mentalité), pour finalement élaborer l'image de la *mentalité universelle* où Suisses romands et Suisses allemands (jeunes) se retrouvent enfin.

Au cours de la discussion, il est intéressant d'observer le glissement progressif du référent: le stéréotype porte d'abord sur les Suisses allemands, sans distinctions, pour se fixer finalement sur un objet plus lointain: les paysans, vieux, des campagnes. Ainsi, " le champ d'application de la formule stéréotypée est déplacé au-delà du lieu effectif où se déroule l'expérience de vie, et il est destiné à d'autres membres du groupe des autres, ceux avec lesquels la personne n'a pas établi de rapport direct. Au lieu d'invalider la formule, le sujet se contente de modifier son domaine d'application " (OESCH-SERRA 1996:167).

A travers l'usage, le travail et l'invention de catégories sociales, on peut voir en acte une double stratégie:

- Les acteurs préservent la relation avec le groupe des "nous" (les Romands; le savoir transmis reste légitime puisqu'il peut être validé). La loyauté au groupe est ainsi préservée et marquée;
- Ils peuvent maintenir une relation effective avec le groupe voisin, puisque celui-ci échappe à la confrontation et à la sanction du stéréotype.

5. Conclusion: quand on joue avec les stéréotypes...

Derrière les représentations sur l'allemand, se dessine l'image de l'"autre": l'autre langue, ou l'autre groupe — les Allemands, les Suisses allemands. Ces représentations sont présentes dans les perceptions liées à l'apprentissage, mais elles le sont aussi dans le quotidien des salles de cours. On les pressent également jouer un rôle non négligeable dans les processus d'apprentissage eux-mêmes.

Ainsi, pour contribuer à améliorer l'enseignement de l'allemand en Suisse romande, ou plutôt à construire les conditions qui permettent à cet enseignement de mieux fonctionner, nous avons fait l'hypothèse qu'il serait utile de proposer à des enseignants des activités didactiques qui auraient pour objet les représentations.

Durant l'expérimentation de ces activités, et n'étant pas encore en mesure d'en estimer directement l'efficacité, nous avons tenté, par des observations en classe et des entretiens avec quelques élèves, de mieux comprendre comment fonctionnent et circulent les représentations, de percevoir si, et le cas échéant, comment, elles sont susceptibles de se transformer.

Qu'avons-nous appris de ces observations?

1. Des représentations sont là, qui *travaillent* l'ensemble des activités d'enseignement/apprentissage en classe (cf. manifestations plus ou moins explicites et conscientes au cours des leçons, confirmation des stéréotypes partagés lorsque ceux-ci sont l'objet d'activités).
2. En suscitant des discussions autour du rapport à l'allemand, très rapidement, ce sont les représentations sur les Alémaniques et leurs dialectes qui font leur apparition. Ce constat confirme que la relation des Romands à l'égard de l'allemand est sans cesse médiatisée par leurs images de la Suisse allemande (DE PIETRO 1994; MULLER 1997).
3. Des activités élaborées dans la perspective d'un travail sur ces représentations (par exemple: comparaison avec les représentations d'autres populations d'élèves, discussion guidée, etc.) font émerger des processus de relativisation, de distanciation, de transformation, de dépassement (*Quand on joue avec les représentations... on peut les transformer*).

Ainsi, en suscitant une discussion autour des représentations, on a pu observer que celles-ci sont réellement travaillées dans l'interaction et apparaissent sous différentes formes: les élèves passent, dans l'exemple étudié (cf. 4.2), d'une proposition de rapprochement avec les Suisses allemands, remise en question

plus tard par le rappel de certains stéréotypes, et réintroduite, différemment, à la fin de l'entretien, à travers la création, originale, d'une nouvelle catégorie, qui vient en quelque sorte remplacer celles qui ont été, au cours de la discussion, considérées comme non pertinentes.

4. Le discours apparaît bien ainsi comme un lieu et un outil privilégié de ce travail sur les représentations; nous avons vu en particulier que certaines opérations langagières (ratification, déplacement des sources d'énonciation, déplacement du référent, etc.) jouent un rôle important dans cette circulation conversationnelle des représentations.

5. Toutefois, certaines observations nous amènent en même temps à rester prudents: en travaillant les représentations de manière discursive, certaines peuvent s'en trouver renforcées et d'autres stéréotypes peuvent même émerger (*Quand on joue avec les représentations... elles reviennent au galop!*).

Pour expliquer cette résistance des représentations, quatre dimensions doivent être prises en considération:

1) La situation d'interlocution/le rôle du contexte social et scolaire

Le contexte dans lequel nos données ont été recueillies favorise le "scolairement correct", empêchant l'expression trop directe de certaines représentations et attitudes (négatives). Ceci nous invite à interpréter avec prudence les manifestations explicites de distanciation à l'égard de ces dernières.

De nombreuses recherches ont pu montrer que la relation didactique est réglée par un "contrat didactique" qui gère les relations entre les acteurs de la scène pédagogique (SCHUBAUER-LEONI, 1988). Ce contrat, dont les règles sont largement implicites et intégrées par les élèves et les enseignants, détermine les prises de parole et leur contenu: ainsi, certaines choses se disent, d'autres ne se disent pas dans ce type de contexte. En outre, le domaine des stéréotypes est particulièrement codifié dans notre société - et à l'école tout particulièrement - et fait l'objet de certains interdits: "on" sait qu'il n'est pas bien, en certains endroits, d'exprimer des stéréotypes, des jugements péremptaires, *ça ne se fait pas*. Le rapide changement de thème, par l'enseignant, après l'énoncé du mot "con" en est un exemple. La construction de la supra-catégorie *mentalité universelle* par les jeunes Biennois, que nous avons surtout interprétée en termes identitaires (cf. infra), peut également être expliquée ainsi: porter des jugements de valeurs (négatifs) à l'égard des voisins suisses allemands n'est pas un acte particulièrement valorisé socialement; il s'agissait alors, pour les jeunes, devant

la chercheuse, de montrer qu'ils étaient capables de dépasser le discours de stéréotypie, en développant un discours universaliste mieux accepté.

2. *La fonction identitaire des représentations*

En mettant au centre d'une activité didactique les représentations, nous dépassons le simple cadre de l'enseignement: les représentations s'ancrent dans la réalité sociale où les groupes, pour exister - ou pour avoir l'impression d'exister - constituent des différences, des frontières. Touchant ainsi à ce qui est de l'ordre de l'identité, sociale et personnelle, il n'est pas particulièrement étonnant d'observer des mécanismes d'évitement, d'euphémisation, de résistance.

La situation de cohabitation linguistique qui est celle de Bienne est particulièrement significative à cet égard: nous avons pu observer en effet, dans un premier temps, les acteurs "faire comme si" les stéréotypes des Romands à l'égard des Suisses allemands n'existaient pas; le contexte biennois était mis en évidence, marqué comme le lieu duquel ils parlent, en termes positifs. Dans la suite de la discussion toutefois, les stéréotypes "habituels" des Romands à l'égard des Suisses allemands sont réapparus, pour, finalement, être transcendés dans une "nouvelle" vision du monde. C'est alors à un contexte beaucoup plus élargi qu'il est fait référence: le "monde" (moderne, de la télévision...) comme lieu possible d'intercompréhension (lieu d'où, toutefois, ceux qui incarnent au plus près les anciens stéréotypes sont exclus!). L'actualisation de cette dernière catégorie peut être comprise comme une stratégie de la part des acteurs pour donner un sens à la situation qu'ils vivent au quotidien et légitimer la co-existence *de facto* des deux groupes linguistiques à Bienne: il est en effet vraisemblable que les relations concrètes avec les "autres" aient pour conséquence une remise en question des stéréotypes généralement évoqués; or, l'usage d'une supra-catégorie, sans impliquer une "déloyauté" à son groupe, permet de maintenir des contacts positifs avec l'autre groupe.

3. *La fonction cognitive des représentations (et des stéréotypes)*

Outre ces fonctions identitaires, les représentations et les stéréotypes remplissent une fonction cognitive qui rend compte également de leur résistance au changement: en effet, ils permettent, entre autres, de baliser un territoire *autre* par un ensemble de représentations aisément disponibles, de ramener l'inconnu à du connu, le trop particulier à du plus général, etc. Autrement dit, il serait

difficile, lorsqu'on veut parler de l'autre, de se passer totalement d'énoncés stéréotypés, simplificateurs et généralisants. L'enjeu, dès lors, ne saurait être d'extirper de tels énoncés du discours, mais bien de développer la capacité des élèves à prendre, lorsque les circonstances s'y prêtent, une plus grande distance par rapport à eux.

4. La nature discursive des représentations

Même si, par loyauté, on recourt à l'idiome identitaire du groupe auquel on appartient, cela ne signifie pas non plus qu'on se soumet à l'ensemble des représentations véhiculées par cet idiome. A ce titre, les formules stéréotypées assument une fonction discursive importante en ancrant le discours commun, l'intersubjectivité, sans empêcher l'expression plus personnelle de sa propre subjectivité, de ses propres expériences.

Alors, quelles conclusions tirer de ces observations, tantôt positives, tantôt plus pessimistes? Faut-il vraiment ouvrir le rideau ou laisser le spectacle se jouer à l'insu des protagonistes?

L'enjeu pour l'enseignement, on l'a vu, est important puisque les représentations liées aux langues et aux populations qui les parlent influent sur le vécu de l'apprentissage et, a fortiori, sur cet apprentissage même. Mais comment faire pour sortir de ce cercle vicieux qui fait qu'on ne peut travailler les représentations sans, par ce fait-même, leur donner un certain crédit? Il n'y a assurément pas de réponse réellement satisfaisante à ce dilemme, ni de réponse définitive car le spectacle ne peut être dissocié du cadre dans lequel il se joue. Mais nous sommes d'avis qu'une esquisse de solution passe par la prise en compte des éléments suivants:

— il faut varier les activités élaborées pour un tel travail (partir d'une comparaison des représentations de différentes populations, de la manière dont l'autre nous perçoit, déconstruire certaines représentations, etc.) et s'attacher également à la formation des enseignants, afin par exemple qu'ils soient mieux à même de déceler les représentations qui oeuvrent dans les coulisses de leur enseignement;

— il s'agit d'un travail de longue haleine qui ne peut pas être conduit par l'école seule: il serait vain en effet de viser une évolution des représentations concernant la Suisse allemande si, en même temps, politiciens, médias et parents contribuent par leurs discours à renforcer ces représentations!

— il serait nécessaire d’approfondir les recherches, telles que la nôtre, qui visent à mieux connaître le fonctionnement des représentations, en particulier dans les interactions en classe de langue.

C’est dans ces directions que nous comptons pour notre part poursuivre nos travaux, dans le but de construire les conditions pour un enseignement de l’allemand en Suisse romande qui soit une pragmatique interculturelle véritablement en prise avec la réalité vécue par les acteurs. Cette pragmatique comporte des principes (pensée stéréotypée, etc.), des règles (validation interactionnelle, etc.), qui certes constituent des obstacles pour un enseignement conçu comme simple transmission de savoirs(-faire) socialement neutres mais qui, cependant, sont susceptibles d’un intéressant travail en classe et peuvent même devenir des atouts dès lors que l’on considère l’apprentissage des langues comme un processus indissociablement psychologique, social, culturel et linguistique.

En abordant la question des représentations, ce sont aussi ces dimensions que nous voulions, pour cet article, rappeler sur le devant de la scène.

Bibliographie

- ALLAL, L., DAVAUD, C., FETE-PADLINA, A. (1978): *Attitudes à l’égard de l’apprentissage de l’allemand: enquête auprès des élèves des trois degrés du Cycle d’orientation*, Genève, Centre de recherches psychopédagogiques/Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation.
- BANGE, P. (1994): “Interstructuration sociale d’une classe de langue”, In A. TROGNON, U. DAUSENSCHÖN-GAY, U. KARFFT, C. RIBONI (Eds). *La construction interactive du quotidien*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- BARTH, F. (1969/1996): “Groupes ethniques et frontières”, In Ph. POUTIGNAT & J. STREIFFENART (Eds.), *Théories de l’ethnicité*, Paris. PUF (le sociologue).
- CAIN, A. & DE PIETRO, J.-F. (1997): “Les représentations: complément facultatif ou composante de l’apprentissage”, In *Les Actes du colloque Les langues et leurs images*, mars 1996, Neuchâtel.
- CDIP (1992): *Réforme de l’enseignement de la langue seconde dans les écoles obligatoires: état au début des années nonante.*, Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’Instruction publique, Commission langue 2 de la Commission pédagogique, dossier 20.
- CENTLIVRES, P. (1986): “L’identité régionale: langage et pratiques. Approches ethnologiques, Suisse romande et Tessin”. In P. CENTLIVRES, P. FURTER, R. KRUGER et al.. *Les sciences sociales face à l’identité régionale: cinq approches* (pp.77-126). Berne: P. Haupt.
- DE PIETRO, J.-F. (1994), “Une variable négligée: les attitudes. Représentations culturelles de l’Allemagne et apprentissage de l’allemand”, in *Education et Recherches*, 1, pp. 89-110.
- FRANCESCHINI, R., OESCH-SERRA, C., PY, B. (1989 - 1990): “Contacts de langue en Suisse: Ruptures et reconstructions discursives du sens en situation de migration”, *Langage et société* 50 - 51, 117 - 131.
- GADET, F. (1989): *Le français ordinaire*, Paris, A. Colin.

- HEXEL, D. et al. (1991): *Touche pas à mon allemand...* Genève: Service de la recherche pédagogique/Centre de recherches psychopédagogiques.
- MULLER, N. (1994): *Frontière linguistique, stéréotypes et identité. Le Haut-Valais dans les représentations d'élèves de Sierre et de Sion*, IRDP, Recherches, 94.103.
- MULLER, N. (1997): "Représentations, identité et apprentissage de l'allemand: une étude de cas en contexte plurilingue", In *Les Actes du colloque Les langues et leurs images*, mars 1996, Neuchâtel.
- OESCH-SERRA, C. (1995): "L'évolution des représentations", In G. LÜDI et al., *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse.*, Lausanne, L'Age d'Homme, 147 - 170.
- PERREFORT, M.: "L'interculturel se met à table", In *Interkulturelles Lehren und Lernen, Actes de la Rencontre de Berlin de l'APLV*, 1991.
- PERREFORT, M. (1991): "L'interculturel se met à table", In *Interkulturelles Lehren und Lernen, Actes de la Rencontre de Berlin de l'APLV*.
- PERREFORT, M. (1992): "Le discours sur boire et manger: les récits de voyageurs français sur l'Allemagne après 1870-71", *Cahiers du CREHV* 1.
- QUASTHOFF, U. (1987): "Linguistic Prejudice / Stereotypes", In U. AMMON, N. DITTMAR & K. MATTHEIR [Hrsg.], *Sociolinguistics / Soziolinguistik*, Berlin, de Gruyter.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1988). "Les mécanismes de la communication didactique", *Cahiers de Psychologie* 27, Université de Neuchâtel.
- UNESCO (1995), *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Paris, Commission française pour l'UNESCO.