

# Les représentations de l'étranger et les autoreprésentations en classe de langue : repères théoriques et pistes méthodologiques<sup>1</sup>

Daniel Hernán López Bermúdez\* 

\* Magíster en Estudios Hispánicos (UCA), Magíster en Ciencias del lenguaje (UCA) Pregrado Traducción (UdeA), Lector de lengua y doctorando en Letras y Ciencias Humanas UCA (Université Clermont Auvergne).  
Correo electrónico: delopezb@hotmail.com, daniel.lopez@etu.uca.fr

Recibido: 29 de enero de 2019

Aprobado: 15 de mayo de 2019

**Cómo citar este artículo:** López-Bermúdez, Daniel Hernán. "Les représentations de l'étranger et les autoreprésentations en classe de langue : repères théoriques et pistes méthodologiques". *Rastros Rostros* 21.37 (2018): 1-14. Impreso. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2018.01.04>

## Résumé

Le présent article propose quelques repères théoriques et des suggestions d'ordre méthodologique au sujet du pouvoir des images en classe de langue, ou plus précisément, sur les représentations de l'étranger et de sa propre culture. Partant d'un bref examen du concept de représentations sociales, l'on aborde l'applicabilité de celui-ci dans le domaine de la didactique de langues par le biais d'une approche qui prône une observation réflexive sur sa propre culture et, en même temps, sur les cultures étrangères : la description diversifiée. Cette démarche méthodologique vise à mettre en garde sur les risques d'une vision univoque et réductrice, ainsi qu'à donner un rôle actif et critique aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant dans la construction des auto-images et des images de l'étranger. Il ne s'agit pas cependant d'offrir des formules toutes faites mais de présenter un éventail d'outils conceptuels et pratiques, toujours susceptible d'être élargi et adapté, pour s'engager dans un mouvement réflexif permettant de faire surgir les (auto) représentations, d'identifier leurs sources et de les examiner d'un regard relativisant.

**Mots-clés :** représentations sociales, auto-représentations, didactique de langues, description diversifiée, méthodologie.

<sup>1</sup> Cet article est issu d'un mémoire pour l'obtention d'un diplôme de Master en Sciences du langage. Le stage réalisé dans le cadre dudit Master a permis de mettre en œuvre effectivement la démarche méthodologique présentée succinctement dans ces lignes. Des résultats et réflexions propres à cette expérience (qui pourraient éventuellement faire l'objet d'un autre article) ont été exposées dans le mémoire mais, en raison des conditions éditorielles, il serait impossible de les traiter ici.



## Las representaciones del extranjero y las autorepresentaciones en clases de idiomas: aproximaciones teóricas y metodológicas

### Resumen

El presente artículo propone algunas referencias teóricas y sugerencias de orden metodológico sobre el poder de las imágenes en clase de lenguas, o más precisamente, sobre las representaciones del extranjero y de la propia cultura. Para ello, se parte de un breve examen del concepto de representaciones sociales, y luego se aborda la aplicabilidad de este en el ámbito de la didáctica de lenguas gracias a un enfoque que preconiza una observación reflexiva sobre la propia cultura y, a su vez, sobre las culturas extranjeras: la descripción diversificada. P) Este enfoque metodológico pretende llamar la atención sobre los riesgos de una visión unívoca y reductora a propósito de este tema, y dar un papel activo y crítico tanto al estudiante como al profesor en la construcción de las auto-imágenes y las imágenes del extranjero. Sin embargo, no se trata de ofrecer fórmulas preestablecidas, sino de presentar un abanico de herramientas conceptuales y prácticas, que bien se puede ampliar y adaptar permanentemente, para emprender un proceso reflexivo que permita hacer emerger las (auto) representaciones, identificar sus fuentes y examinarlas con una mirada relativizadora.

**Palabras clave:** metodología, representaciones sociales, auto-representaciones, didáctica de lenguas, descripción diversificada.

## Representations of the foreign and self-representations in language classes: theoretical and methodological approaches

### Abstract

This article proposes some theoretical references and methodological suggestions on the subject of images of the foreign in language classrooms, or more precisely, on the representations of foreign cultures and about one's own culture. In order to do this, a brief examination of the concept of social representations is taken as a starting point, and then it is regarded the applicability of this concept in the field of language didactics using an approach that advocates a reflexive look at one's own culture and, at the same time, at foreign cultures: the diversified description. This methodological approach aims to warn of the risks of a univocal and reductive vision on this subject, and to give an active and critical role to both the student and the teacher in the construction of self-images and images of the foreign. However, it is not a question of offering pre-established formulas but of presenting a range of conceptual and practical tools, which can be permanently expanded and adapted, in order to undertake a reflexive process that allows the (self-) representations to emerge, identify their sources and examine them with a relativizing view.

**Keywords:** social representations, self-representations, language didactics, diversified description, methodology.

# Representações no estrangeiro e auto-apresentações em aulas de línguas: abordagens teóricas e metodológicas

## Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère engage l'individu dans des dimensions culturelles et identitaires, au-delà de la maîtrise des savoirs purement linguistiques. En effet, le rapport avec la langue et la culture étrangères renvoie au questionnement de notre propre identité, grâce au jeu de miroirs que produit l'altérité. En prenant appui sur le concept de représentations sociales, et toujours dans l'optique de la didactique de langues, cet article a pour but de proposer quelques pistes théoriques et méthodologiques pour aborder le sujet de l'image de l'autre et sa propre image dans le cadre de la classe de langue. Pour ce faire, l'on parcourra tout d'abord la notion de représentations sociales, ainsi que quelques concepts qui sont en lien étroit avec celle-ci. L'idée est de fournir un point d'ancrage pour pouvoir développer cette notion dans le cadre plus restreint de la didactique de langues. Précisément, ce sera le deuxième élément abordé dans ce texte, le but étant de voir comment les mécanismes des représentations peuvent s'étendre au scénario d'une classe de langue. L'on verra comment l'un des outils fondamentaux pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas exempt des problématiques qui touchent à l'image de l'autre. Une approche méthodologique pour traiter ce sujet sera ainsi proposée. Finalement, l'on suggérera quelques pistes visant à mettre en place la démarche réflexive qui vient d'être énoncée. En somme, plus que de vouloir établir des formules toutes faites pour aller vers l'autre et pour se regarder soi-même, il s'agit d'une invitation à être vigilant au sujet des images proposées et travaillées en classe de langue.

**Palavras-chave:** representações sociais, auto-representações, didática da linguagem, descrição diversificada, metodologia.

## Les représentations sociales : cadre théorique

### Historique

L'origine du concept peut se retrouver chez E. Durkheim lorsqu'il introduit la différenciation entre les représentations individuelles, états mentaux propres à l'individu, et les représentations collectives, états mentaux collectifs (Véronique 24). Pour lui, la société est un système de rapports qui produit des croyances, des normes et rituels partagés par un ensemble social et qui maintient les gens unis. À partir des thèses proposées par Durkheim, plusieurs chercheurs ont abordé le sujet. Une idée fondamentale se dégage de leurs apports : les représentations sociales sont des constructions collectives qui résultent de l'interaction sociale, de la rencontre intersubjective, de l'union des différentes finalités et actions individuelles qui s'entrelacent, donnant finalement naissance à un acte collectif (Véronique 28). Il faut faire appel ici de manière particulière aux théories de Serge Moscovici, fondateur de la théorie

française des représentations. La nature imprécise de ce concept a éveillé certaines critiques dans le milieu académique. À l'encontre de ces questionnements, Moscovici a soutenu l'idée que la notion des représentations sociales ne pouvait pas être définie de façon rigide et stable (Billiez, Millet 55). Ainsi, à partir de cette malléabilité de la notion de représentations sociales, Moscovici a défendu la thèse du caractère rationnel de toute sorte de représentations. En l'occurrence, il affirmait que les croyances populaires sont aussi valables et rationnelles que les croyances scientifiques, même si, en essence, elles s'opposent. De ce principe surgit l'idée que ce qui semble rationnel et normal aux yeux d'une culture donnée, ne l'est pas forcément aux yeux d'une autre (Banch 213). Ces thèses, issues pour la plupart de la psychologie sociale, donnent un poids très significatif à la subjectivité et à la relativité des valeurs collectives. Elles se sont développées à travers des recherches dans différents domaines des sciences humaines : psychologie, sociologie, psychosociologie, sociolinguistique, ou encore la didactique. En effet, les disciplines associées à l'enseignement/apprentissage de langues

étrangères se sont intéressées à l'étude des représentations sociales, étant donné l'indéniable importance de ce concept dans le domaine. Apprendre une langue étrangère est aussi, en quelque sorte, se rapprocher des constructions sociales de sa propre culture et de celle d'autrui.

### Définition et caractéristiques du concept

Cette notion est donc issue de la psychologie sociale. Boyer nous offre la définition suivante de représentation sociale : « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (102). Connaissances partagées, découpage du réel (Moore 10), savoirs de sens commun ou formes de pensée sociale (Jodelet 43), les représentations sociales fonctionnent comme cadre de référence pour la construction d'une réalité en particulier, et comme guides d'orientation des conduites et de la communication sociale (Boyer 102). La nature pratique des représentations sociales vise donc à la communication, la maîtrise et la compréhension de l'entourage social et matériel. Ces caractéristiques font que les représentations sont organisées selon certains contenus et logiques mentales, propres à un contexte social en particulier, et en rapport à quelque chose ou à quelqu'un. De cette façon, les représentations sociales établissent des rapports avec le monde et leurs objets. Or, ce processus de relation, qui fait apparaître dans l'esprit quelque chose ou quelqu'un qui est absent ou qui est éloigné, n'est pas une simple reproduction, mais une (re)construction (Jodelet 475, 476). Ainsi, les représentations sociales ne sont pas des savoirs fixés mais des connaissances qui s'élaborent et se réélaborent au fil de l'interaction sociale. En effet, ce savoir du sens commun provient des vécus personnels mais aussi des informations, connaissances et modèles de pensée et de conduite qui nous sont transmis et que, en même temps, nous reproduisons et modifions dans le cadre de l'interaction sociale : éducation, mœurs, communication sociale, etc. À cet égard Zarate signale :

Ainsi les représentations sociales ne sont pas une collection de subjectivités distinctes, mais au contraire le produit d'un travail social collectif, à travers lequel les agents sociaux construisent leurs modes de connaissance de la réalité. Tout ce qui est perçu comme relevant de plein droit de la subjectivité (passions,

affects, émotions) dans les usages quotidiens du discours, comme relevant de la psychologie dans le champ des disciplines, sera ici abordé comme une construction sociale : traduction dans les pratiques des schèmes mentaux qui orientent notre perception du monde et, en particulier ici, de notre rapport aux autres. Alors que dans une définition objectiviste, la réalité est un donné que l'on atteint par la recherche d'une forme pure de la vérité en échappant à toute contingence, on partira ici d'une hypothèse opposée : ce que nous considérons comme la réalité sociale est pour une grande part représentation, ou produit de la représentation. (29).

Encore une fois, la subjectivité et la relativité sont au centre de cette notion, en opposition à l'objectivité et aux valeurs universelles prétendues par certaines approches. En outre, il faut souligner l'importance de la communication sociale dans la (re)construction des représentations. Faire passer de l'existence du nom à l'existence de la chose nommée, c'est faire exister (Bourdieu 62). Le pouvoir symbolique de la nomination fait référence au poids des mots dans le monde social. Ainsi, les mots et les images véhiculent, créent, changent ou réaffirment les représentations. Le fait de manipuler ces mots et ces images, c'est aussi manipuler les représentations et, en conséquence, faire perdurer ou changer les choses.

Le pouvoir des mots et des images, et par extension des représentations sociales, renvoie à l'importance de celles-ci pour mettre le monde en ordre et pour définir l'appartenance au groupe. Ainsi, et en tant que « classeurs » de la réalité, les représentations organisent l'espace social selon des rapports de force qui obéissent à la lutte pour imposer une manière particulière de classification, pour unifier ou diviser, par des « stratégies classés et classantes, par lesquelles les agents se classent et classent les autres » (Zarate 30, 31). En effet, les représentations sociales ne sont pas des structures de pensée passives qui se juxtaposent mais, bien au contraire, des structures dynamiques qui hiérarchisent la société et qui explicitent les relations de domination au sein d'un cadre concurrentiel.

À la manière d'une grille de visualisation et d'action sur le monde pour appréhender et comprendre la réalité quotidienne, les représentations sociales créent également le sens de l'identité et renforcent la cohésion du groupe. De cette façon, les représentations marquent les limites entre un « nous » et « autrui » en définissant :

[...] des proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités [...] Puisque partager des représentations c'est manifester son adhésion à un groupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement, les représentations participent d'un processus de définition de l'identité sociale. (Zarate 30, 31).

On voit donc apparaître l'idée des représentations sociales en tant que bornes entre le propre et l'étranger, entre le « normal » et le « bizarre », faits qui vont marquer l'appartenance à un groupe donné et, en même temps, créer l'identité sociale.

On a signalé jusqu'ici quelques caractéristiques des représentations sociales, ainsi que le rôle de l'interaction sociale dans leur transmission et construction. Il est cependant convenable d'approfondir un peu plus ce dernier point. Jodelet (481-494) a établi une série de caractéristiques générales dans le processus de construction des représentations que l'on mentionnera brièvement ici. D'une part, dans la construction des représentations l'on trouve deux dimensions : la représentation en tant que cognition sociale dépendante d'un contexte en particulier, et la représentation en tant que signe d'appartenance à un groupe social donné. Les représentations se construisent grâce à la reproduction de modèles de pensée socialement établis, comme une forme de discours avec des finalités définies dans une situation de communication particulière, et comme l'expression de valeurs et d'aspirations propres à une société déterminée. De la même manière, les pratiques sociales du sujet interviennent dans la construction des représentations, dans la mesure où celui-ci produit des représentations qui reflètent les idéologies de sa position sociale. Précisément, ce positionnement social marque le développement des interactions entre les groupes en définissant les représentations individuelles, groupales et d'opposition à d'autres groupes. D'autre part, c'est grâce à l'articulation des niveaux individuels et collectifs dans la construction des représentations que celles-ci ont un caractère dynamique, de (re)construction permanente. Ainsi, les représentations se forment et fonctionnent par l'intervention de deux processus fondamentaux : l'objectivisation et l'ancrage. Le premier concept fait référence à la façon dont l'individu sélectionne certaines informations expressives pour lui et les transforme ensuite en images signifiantes « moins riches en informations mais plus productives pour la compréhension » (Moore 17). Le deuxième est relié à l'adaptation et l'incorporation, de la part de l'individu, des

éléments non-familiers dans des catégories familières et pratiques. En d'autres termes, Moore affirme que « L'ancrage permet d'accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose qui est ancien, et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe » (14). L'objectivisation est donc le processus à travers lequel la société construit de manière formelle une connaissance, tandis que l'ancrage est le processus qui permet à cette connaissance structurée de s'insérer au sein d'une pensée déjà constituée. Ainsi, l'articulation entre l'objectivisation et l'ancrage produit les trois fonctions fondamentales des représentations : l'intégration de la nouveauté, l'interprétation de la réalité, et, l'orientation des conduites et rapports sociaux (Jodelet 486). La première fonction est particulièrement intéressante pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et mérite d'être brièvement commentée. Les représentations s'insèrent dans un système de pensée sociale déjà existante. Ainsi, à travers des mécanismes de classification, dénomination ou catégorisation obéissant à une logique spécifique, les éléments étrangers seront rangés et alignés en fonction des éléments familiers, propres à ce système. Les représentations fonctionnent donc comme un cadre de référence pour expliquer et rendre familière la nouveauté à travers des mots de notre langage. Cependant, il ne s'agit pas d'une simple explication et familiarisation, mais d'un processus qui révèle un jugement de valeur posé par avance (positif ou négatif, de proximité ou d'éloignement) sur l'objet classé par rapport au modèle de pensée préexistant (Jodelet 492). En conséquence, ce contact entre la nouveauté et le système de pensée préexistant signale le caractère mobile et évolutif des représentations et, en même temps, la propriété de celles-ci d'être rigides et de perdurer. Suivant cette logique, Moore prend appui sur les thèses d'Abrić pour parler du *noyau périphérique* et du *noyau central* pour décrire la dynamique des représentations, concepts que l'on pourrait associer à celui de l'ancrage (20). Lorsque des nouvelles données remettent en cause la grille des représentations installée chez l'individu, et qu'il s'avère nécessaire de faire des réglages et adaptations pour intégrer ces nouvelles données, le système périphérique fait en sorte que ces modifications soient possibles. On pourrait donc parler d'un système flexible. Par contre, les situations qui menacent les représentations de façon plus agressive en entraînant une transformation, voire un éclatement des représentations, vont attaquer directement leur noyau dur.



## Concepts voisins

Nous venons donc de constater la nature complexe des représentations sociales, et leur construction caractérisée par le partage entre l'individuel et le collectif, entre la permanence et l'évolution. En même temps, ce concept est marqué par « la co-présence et la co-orientation de notions voisines » (Moore 10) qui lui sont étroitement liées et qui rendent difficile son analyse. Des concepts tels qu'altérité et stéréotype, d'ailleurs très significatifs dans le domaine d'apprentissage/enseignement des langues, apparaissent alors ici. Ces concepts font partie en quelque sorte de celui des représentations, et leurs définitions sont souvent problématiques, étant donné leurs caractéristiques similaires.

De cette façon, l'altérité, en tant que qualification ou caractéristique qui s'applique à un objet donné pour signaler sa nature différente, apparaît comme un premier élément à prendre nécessairement en compte dans le cadre des représentations sociales. Mais l'altérité se définit par rapport à la similitude, au semblable, car c'est à partir de ce rapport avec le similaire que l'on va signaler ce qui est différent. L'altérité présente deux dimensions : l'altérité de l'extérieur, qui fait référence au lointain, à l'exotique des peuples, soit dans l'espace ou dans le temps ; et l'altérité de l'intérieur, qui se réfère à la différence au sein d'un même groupe social (Jodelet 24). Or, l'altérité renvoie à la question sur l'identité propre, mais cette identité doit se baser sur des représentations partagées pour rendre possible la construction de l'altérité. Jodelet (38), citant Todorov, énonce les deux règles de construction de l'altérité : plus nous sommes loin, moins nous sommes appréciés ; plus nous sommes loin, plus nous devenons meilleurs. La première règle renvoie à une identité positive de soi-même qui conduit, en même temps, à une construction négative de l'altérité, de ce qui est différent. La deuxième règle, à l'inverse, renvoie à une identité négative qui conduit à une construction positive de l'altérité. Néanmoins, les deux cas exposent une même ignorance sur l'autre. Ce dernier serait un miroir où « se reflètent, en images inversées, les qualités du moi, ou en images idéalisées les qualités dont l'absence est critiquée chez soi-même » (Jodelet 38). Cette relation conflictuelle est à l'origine de la construction du « moi », « de la conscience de soi-même ». Celle-ci est le produit d'un processus dans lequel la personne essaye de se voir elle-même et d'agir par rapport à autrui. Dans ce sens, la naissance

du « moi » implique nécessairement l'expérience de l'autre (Jodelet 29).

Les lectures sur les autres et leurs réalités bâtissent donc l'idée de soi-même. Mais ces lectures entraînent, en même temps, la construction d'images sur les autres. Ici apparaît la notion de stéréotype. Boyer, définit ce concept comme :

[...] l'ensemble des traits attribués à un groupe (ethnique, national, sexuel, professionnel) de personnes, et à tout membre pris individuellement de ce groupe [ou encore], le produit d'un fonctionnement cognitif normal résultant d'une catégorisation [...] sans laquelle l'environnement ne peut être traité compte tenu de sa complexité. (103).

Ainsi, ce concept semble remplacer dans une grande mesure la notion de représentation. Néanmoins, il faut préciser que le stéréotype est « la cristallisation d'un élément » qui jouerait le rôle d'indicateur dans un cadre plus vaste, celui des « univers d'opinions » ou des représentations sociales (Moore 17). L'analyse des contenus des stéréotypes, ainsi que le degré de leur accentuation au sein d'un groupe d'individus donné, révélerait que ceux-ci sont à l'origine de différentes attitudes et comportements.

## Les représentations sociales en didactiques de langues

### Les manuels de langue comme modèle de la culture étrangère

À l'instar des représentations sociales, les représentations de l'étranger prennent naissance, se perpétuent et évoluent dans le sein d'un corps social, à travers divers moyens, entre autres, médias, littérature, dépliants touristiques, et ouvrages à prétention plus ou moins scientifique (dictionnaires, grammaires, etc.). La classe de langue, lieu où la culture native et la culture étrangère entrent en relation, est également un terrain où ces représentations se construisent et circulent. Dans ce cas, les personnalités, les attitudes et les discours des professeurs et des apprenants révèlent un corps représentationnel donné, soit de manière explicite, soit de manière implicite. Ainsi, l'enseignant de langue occupe une position stratégique dans la mesure où il construit et gère, d'une certaine façon, « cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et

l'extérieur, le lointain et le proche » (Zarate 11). Dans le même sens, les manuels de langue sont des indicateurs particuliers d'un grand intérêt sociologique pour l'analyse des représentations de l'étranger. Ils ne sont pas de simples outils d'apprentissage naïfs, dépourvus d'implications culturelles et politiques. À l'inverse, ils renvoient à l'idée de rapports de force entre les pays présents dans la classe de langue et, de là, à « l'expression d'une entité nationale [...] impliquée dans la construction de l'identité nationale de l'élève » (Zarate 11). Ainsi, il serait prudent d'essayer de repérer dans les manuels les valorisations ou les dévalorisations, les uniformisations ou les particularisations (implicites la plupart du temps), tant de la propre culture que des cultures étrangères. Il faut cependant préciser qu'il ne s'agit pas de devenir un critique des manuels, mais de mettre en garde contre les possibles sources de représentations, issues des enjeux culturels et politiques présents dans les méthodes de langues.

Zarate propose donc une série de pistes pour repérer dans les manuels les éléments qui vont valoriser ou dévaloriser les cultures abordées (10). Il faut rappeler que ces marques sont pour la plupart implicites et sembleraient être absolument objectives. Cependant, une approche critique comme celle-ci, révélerait leur rôle dans la construction des représentations de l'étranger et de la propre culture. Voyons donc brièvement ces points susceptibles d'analyse :

- La description promotionnelle, qui consiste à « promouvoir » le pays de la langue cible (voire d'autres pays) et à masquer les marques culturelles étrangères les plus évidentes (en l'occurrence, la carte postale).
- La figuration au plan international, où l'on souligne les secteurs (surtout économiques, technologiques et culturels) sur lesquels le pays en question a une importance ou une figuration internationale considérable.
- Le modèle occidental de progrès comme barème pour évaluer les autres cultures, c'est-à-dire, une vision occidentale de progrès serait le paramètre pour signaler les réussites (aux yeux des pays développés) à niveau d'urbanisme, développement sociale, économique, etc., en dévalorisant de manière implicite certains traits de pays non-développés.
- L'universalisation de valeurs, qui a pour fonction de conforter indirectement les positions de la culture du manuel. Ce mécanisme de description

d'une culture étrangère, pour quelqu'un qui ne la connaît pas, uniformise les différents systèmes de valeurs, en adoptant « les systèmes de perception et les catégories que les membres de cette culture [celle abordée dans le manuel] mettent en œuvre pour se classer eux-mêmes ». (Zarate 27)

### Approche méthodologique

Nous avons vu que les représentations sociales fonctionnent comme une sorte de grille qui organise le monde. Cette grille est souple dans la mesure où elle permet des ajustements lorsque de nouvelles connaissances ne contredisent pas d'anciens savoirs communs, considérés comme innés et naturels. Cependant, elle peut également être rigide car elle empêche de tout remettre en question, de désorganiser et refaire notre réalité continuellement. En outre, les représentations ont une fonction de renvoi à l'identité propre et au « positionnement distinctif par rapport à l'autre et à l'étranger » (Moore 9). Les représentations aident en effet à classer l'étranger selon le système de références propre au groupe en signalant des caractéristiques identitaires. Ainsi, grâce aux représentations, nous essayons fondamentalement de nous découvrir nous-mêmes et de nous décrire par contraste et par opposition à la représentation que nous avons d'autrui.

Terrain d'interaction et construction de la langue et de la culture étrangère (voire de la langue et de sa propre culture), la classe de langue se présente comme un lieu privilégié pour l'étude des représentations. Grâce aux différents discours au sein de la classe, les représentations et les autoreprésentations surgissent, se modifient ou s'enracinent. Or, comment aborder les images sur l'étranger et sur soi-même en classe de langue en articulant la théorie des représentations sociales ? Quelle démarche précise suivre afin de proposer une réflexion à ce sujet ?

Tout d'abord, il est nécessaire de prendre conscience que l'apprentissage d'une langue étrangère, au-delà d'engager l'apprenant dans une dimension linguistique, l'engage dans une dimension sociale et culturelle. Un travail sur les représentations, et particulièrement sur les mécanismes propres d'appréhension de l'autre, est donc fondamental (Muller, De Pietro 66). Ensuite, il faut partir de l'idée des représentations en tant que construction dynamique à travers le langage et l'interaction avec les autres, où les interlocuteurs ne sont pas de récepteurs passifs,

mais bien au contraire, ils réagissent aux influences de leur environnement et sont capables de reconstruire continuellement leurs relations avec celui-ci (Banch 25).

Quelques auteurs proposent donc des démarches très intéressantes pour aborder les représentations en classe de langue. En l'occurrence, Zarate part du fait que, dans le domaine de la didactique des langues, les représentations de l'étranger incarnent un sujet qui n'est pas assez problématisé, et que la notion de l'étranger fonctionne comme une évidence objective transmise à travers le discours d'un expert. Selon Zarate, le modèle traditionnel est monoculturel. Il uniformise et simplifie les diverses pratiques culturelles. Un travail sur les représentations doit, au contraire, se baser sur une démarche à caractère ethnologique et dialectique, dans laquelle les connaissances seraient construites par l'apprenant lui-même. En conséquence, il s'agit de changer la notion d'expert par celle d'informateur, de donner la voix à l'apprenant non-natif pour motiver ses capacités d'interprétation et de lecture des faits sociaux et culturels, et d'offrir le panorama d'une variété de contextes culturels et sociaux, au sein de la propre culture comme de la culture étrangère.

Zarate propose, tout d'abord, de regarder attentivement comment les images de l'étranger sont présentées dans les matériaux pédagogiques, en particulier, dans les manuels de langue, tel que nous l'avons vu. Or, plutôt que de prétendre adapter le matériel pédagogique à chaque situation en particulier (idée que, d'ailleurs, ne serait ni convenable ni possible), il s'agit de modifier l'enseignement et les approches par rapport aux images que l'on a de soi-même et que l'on a de l'autre. Ensuite, cette auteure parle d'offrir une *description diversifiée* aux apprenants. Cette description doit viser la compréhension de la réalité étrangère en explicitant « les classements propres à chaque groupe et [en identifiant] les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre » (Zarate 37). En outre, cette démarche a pour but de problématiser la relation de l'apprenant avec son identité et, en même temps, avec la culture étrangère, ainsi que d'exposer la complexité des rapports sociaux au sein de la société, en opposition à la transmission *des faits culturels*. Cette approche est donc guidée par certains principes de travaux. Une description diversifiée doit tenir compte des autoreprésentations et le rôle que celles-ci jouent dans la (re)construction des représentations de l'étranger. Il s'agit de partir d'un regard sur soi-même et sur les mécanismes de catégorisation à l'intérieur

des sociétés. Ce regard peut s'étendre, dans la mesure du possible, sur la société étrangère concernée, afin d'essayer de comprendre également le mécanisme et la nature des classements de cette culture. Pour ce faire, il faudra premièrement proposer un travail de réinterprétation et de déconstruction/construction du réel qui remet en cause le rapport au familier. Ensuite, il sera nécessaire d'interroger la validité des données disponibles sur soi-même et sur l'autre, en se focalisant sur les implicites et la pluralité des points de vue ainsi que sur des lectures contradictoires de la réalité. Dans ce sens, une attitude vigilante envers les sources des autoreprésentations et des représentations doit nous mener à l'établissement de constructions provisoires. Ce serait précisément le but final de toute cette démarche : se sensibiliser à la relativité des représentations et éviter une interprétation immédiate, spontanée et triviale de la réalité.

Une fois les contours et les principes de cette proposition définis, il est convenable d'en signaler ses étapes du point de vue méthodologique. Dans un premier temps, il est nécessaire de recenser les représentations initiales. Il faut également examiner le contexte d'enseignement et le vécu des apprenants par rapport à l'étranger, ainsi que les caractéristiques (dans toutes les dimensions) de ceux-ci. Afin de recenser ces pre-représentations, on peut, par exemple, faire appel au test d'association de mots, qui consiste à dire ou écrire les premiers mots qui viennent à l'esprit des apprenants, en référence aux gens et à la culture étrangère. Ces mots seront ensuite regroupés en champs sémantiques pour proposer une synthèse collective et réflexive. Ce sera le point de départ pour mesurer l'évolution (ou la permanence) des représentations. Cependant, cet outil présente certains désavantages. En effet, le concept même de représentation est caractérisé par l'idée de construction permanente et d'évolution. Partir de l'idée de préexistence et d'antériorité de celles-ci peut aller à l'encontre de sa nature même et négliger leur élaboration dynamique (Muller, De Pietro 72). En outre, le fait de prendre comme point de départ des mots censés représenter d'autres gens et d'autres pays, reviendrait également à se servir d'éléments stéréotypés et réducteurs pour connaître les autres (Muller, De Pietro 72). Malgré ces inconvénients, l'exercice des mots associés offre des matériaux qui, loin d'être un constat qui reflète une réalité, peuvent devenir le point de départ appréhensible d'une future réflexion.

La deuxième étape consiste à repérer les sources des représentations et les mécanismes de construction



de ces représentations. Il s'agit de repérer, à travers des documents de diverses natures (publicités, magazines de mode, télévision, presse, émissions de radio, ouvrages d'histoire et géographie, brochures touristiques, etc.), l'origine de ces représentations et la façon dont elles deviennent des savoirs communs sur un objet donné. Il est alors nécessaire de considérer le phénomène de la stéréotypie qui « renvoie implicitement davantage au système de valeurs local qu'à celui de la culture dont on parle explicitement » (Zarate 84). Ce phénomène marque un éloignement culturel, dans la mesure où ces références uniformisent et dépendent plus du système de valeurs de celui qui les énonce que de celui qui en est l'objet. En effet, la stéréotypie révèle du « sociocentrisme », ou la « tendance à attribuer des valeurs positives aux membres de son propre groupe et des qualificatifs négatifs au hors-groupe ». (Muller, De Pietro 68). La troisième étape de cette démarche vise à inciter à une vigilance concernant l'étranger et à relire notre relation au réel. L'objectif ici est de pointer la relativité de la norme sociale, qui « n'est ni universelle, ni acquise pour l'ensemble d'une communauté donnée » (Zarate 90). Ce procédé invite à regarder attentivement le fonctionnement interne des représentations propres ainsi que celles d'autrui, à considérer les mécanismes de hiérarchisation et division qui structurent et diversifient une société, et à dépasser l'idée d'une culture univoque.

Tout ce processus vise donc à aborder les documents de manière réflexive, à sensibiliser tant l'apprenant que l'enseignant lui-même à la relativité de son point de vue et de son système de valeurs culturelles. En effet, chacun utilise la grille de représentations de sa culture maternelle afin de lire la réalité étrangère. Par ailleurs, cette approche pourrait être associée à un principe prôné par le Cadre européen commun de référence pour les langues : le développement de compétences générales, nécessaires pour l'interaction avec autrui dans la mesure où « toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer » (Conseil de l'Europe 82). L'apprenant/usager de la langue est donc considéré en tant qu'agent social actif qui doit mettre en place diverses compétences pour l'apprentissage de la langue et pour s'approcher d'autres cultures. Ainsi, il doit développer de compétences générales telles que la connaissance du monde, le savoir socioculturel, ou encore les aptitudes et les savoir-faire interculturels, notamment « la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées » (Conseil de l'Europe 84).

Finalement, il est nécessaire de mentionner que le but de ce processus n'est ni de vouloir combattre les représentations ni de les éradiquer, en apportant plus d'informations ou de contre-informations. En réalité, il serait impossible d'appréhender le monde sans représentations. Il ne s'agit pas non plus de transformer des représentations « fallacieuses » pour offrir un cadre représentationnel « juste et objectif ». Au contraire, il s'agit, surtout, d'une réflexion sur l'altérité du monde, « d'un approfondissement de sa propre personnalité, de ses propres modalités de fonctionnement, de réaction, de façon d'être et de voir » (Muller, De Pietro 69). Il faut également préciser que cette démarche réflexive, par la nature même du concept abordé, est chargée d'ambiguïtés, voire de contradictions. Le travail didactique auprès des représentations entraîne le risque de faire émerger encore plus de stéréotypes et préjugés à l'égard de la culture et langue cibles, de renforcer les anciens, ou même de justifier l'existence de ceux-ci (Muller, De Pietro 73). Cependant, c'est un risque qu'il faut assumer afin de pouvoir se découvrir soi-même et essayer de découvrir l'autre.

### **La description diversifiée et les (auto) représentations : quelques pistes pratiques de réflexion**

La mise en place de la description diversifiée en tant qu'outil méthodologique suscite certaines réflexions préalables. Tout d'abord, et tel que mentionné plus haut, cette approche part de l'idée des représentations de l'étranger en tant que construction préexistante. Cette situation semblerait s'opposer à la notion des représentations en tant que concept toujours en construction et déconstruction. Un travail de repérage et d'examen des représentations à travers les traces discursives dans le cadre de la classe, au lieu de partir d'un ensemble posé d'emblée, serait donc plus approprié. Cependant, rappelons que si cette approche considère ces représentations comme préconstruites, c'est dans le dessein d'avoir un cadre de départ pour leur analyse. Les étapes proposées par celle-ci mènent, postérieurement, à une réflexion sur ces représentations préexistantes et sur celles qui peuvent se modifier, se construire ou même s'ancrer, dans l'interaction de la classe.

Ensuite, ce processus doit chercher à exposer la complexité et les enjeux dans la construction des (auto) représentations, par le biais d'activités qui

motivent les capacités de questionnement et d'analyse chez l'apprenant et l'enseignant. Or, la planification de ces exercices demande un travail de préparation considérable et leur réalisation en cours, un espace de temps important pour développer la réflexion. Plusieurs questions surgissent à ce sujet : quels documents choisir pour éviter la transmission « des faits culturels » et pour offrir un éventail plus large de la culture étrangère ? Quels sujets aborder sans risque de toucher des points sensibles au niveau personnel ? Comment associer ces activités avec les contenus linguistiques à proprement parler ? Comment aborder les documents de manière réflexive, y compris le manuel, sans tomber dans les critiques systématiques ? Comment recueillir les réactions des élèves sans nuire au dialogue spontané en cours ?

Finalement, il faut rappeler qu'il ne s'agit pas d'amener à une transformation des représentations « fallacieuses » par d'autres plus « justes et objectives ». Les buts réels de cette démarche consistent à problématiser la relation de l'apprenant et même de l'enseignant avec son identité, de relativiser le rapport au familier et d'éviter une interprétation triviale de la réalité propre et étrangère. Cependant, comment contrôler les interprétations que chaque apprenant donne aux activités proposées ? Peuvent-elles être perçues comme de la propagande en faveur d'un pays au détriment d'un autre ? Risque-t-on de faire émerger encore plus de stéréotypes et préjugés négatifs, ou bien d'images idéalisées, à l'égard de la culture étrangère ou de sa propre culture ? Ces questions pointent plus la complexité du sujet que les difficultés associées à la démarche de la description diversifiée.

### **Faire émerger les (auto)représentations**

Cette étape vise à dresser un cadre représentationnel initial qui fournira des indicateurs sur l'image que les apprenants ont de leur langue et leur culture d'un côté, et de la langue et la culture étrangère de l'autre. L'on pourrait, par exemple, proposer des activités cherchant à explorer les motivations et les vécus des apprenants par rapport à l'étranger, ou encore, des tests d'association de mots : l'on présenterait le (ou les) nom du pays d'origine et du (des) pays « cible », ainsi que la langue maternelle et la langue étrangère ; à chacun de ces éléments, il faudrait associer des mots qui les représenteraient. Ensuite, on s'appuierait sur les images qui y sont évoquées (ou encore sur celles proposées par une méthode de langue), afin de concevoir une autre activité de réflexion. En

effet, l'idée serait, d'une part, de faire réfléchir les apprenants sur les adjectifs que l'on emploie pour se décrire soi-même et les adjectifs utilisés pour décrire autrui, et de l'autre, de mettre en garde sur les généralisations et les stéréotypes. Ce type d'exercices pourrait dévoiler certains traits caractéristiques de la mécanique des représentations sociales. Certes, des réponses identiques n'en ressortiraient pas systématiquement car, à l'image du concept, la relativité de différentes situations mènerait à des réactions singulières.

Ainsi, l'une des fonctions des représentations qui pourrait éventuellement surgir ici serait, par exemple, la création du sens d'identité et le renforcement de la cohésion du groupe, à travers l'emploi d'adjectifs : un certain nombre d'adjectifs à connotation négative ou dépréciative serait employé pour qualifier la langue et la culture étrangère, tandis que pour l'auto-caractérisation l'emploi de ce type d'adjectifs serait plutôt rare. Or, paradoxalement, lorsque l'on réduit le champ de réflexion à l'ensemble de sa propre culture, des généralisations et des stéréotypes à caractère péjoratif par rapport à d'autres groupes au sein d'une même entité territoriale pourraient également faire surface. Encore une fois, il s'agirait d'un processus de construction identitaire et d'appartenance, mais cette fois-ci à l'échelle locale qui révélerait l'altérité de l'intérieur (Muller, De Pietro 56). Un autre trait particulier qui pourrait émerger dans cette étape serait l'idée très généralisée de résumer un pays à une image ou à un endroit en particulier. Ce phénomène révélerait à son tour le processus d'objectivisation signalé plus haut (Muller, De Pietro 4). En effet, les images d'une culture qui circulent de manière récurrente dans les méthodes de langue et les médias en particulier créent une sorte de conditionnement, car les individus vont en faire des images significantes pour eux qui « résumeraient » l'ensemble de la culture étrangère. Ce mécanisme « pragmatique » engendrerait des représentations réductrices.

Au-delà des réactions particulières, le dessein de ce genre d'exercices et de faire prendre conscience du poids des mots et des images dans la construction des (auto) représentations. Les images évoquées par les apprenants fourniraient un cadre représentationnel classant l'étranger selon le système de références propre à un groupe donné en signalant, en même temps, des caractéristiques identitaires. En effet, nous essayons fondamentalement de nous découvrir nous-mêmes et de nous décrire par contraste et par opposition à la représentation que nous avons d'autrui, même au sein de notre propre culture.

## Les sources des (auto)représentations

Cette étape a pour but d'identifier quelques sources des (auto) représentations et d'exhorter à leur vigilance. Ce travail doit stimuler une réflexion sur la relativité de celles-ci en tant que produit (ou reproduction) d'une source donnée dans un contexte donné. Ainsi, il s'agit d'éviter une interprétation immédiate et triviale de la réalité à partir d'une source déterminée, et d'établir des constructions provisoires, grâce à une analyse attentive de cette source.

De cette manière, l'on pourrait proposer, par exemple, des activités visant à réfléchir sur le rôle de certaines sources dans la construction des (auto) représentations : des images du manuel de langue, des campagnes publicitaires sur un pays donné, des bandes annonces de films, ou encore les films eux-mêmes. Il s'agit, d'une part, d'éveiller l'esprit critique et de réfléchir sur le statut des sources et, à partir de là, sur le degré de crédibilité accordé à celles-ci. D'autre part, cette mise en garde sur les sources a pour but d'éviter des affirmations réductrices et généralisantes par rapport à nos propres réalités et à celles des autres, et d'aller plutôt vers la constitution d'(auto) représentations provisoires plus flexibles.

Ainsi, le manuel de classe comme source première des représentations mérite une attention spéciale. Les différentes images présentées dans le manuel et les approches par rapport à celles-ci, peuvent créer, ou bien renforcer, les représentations de l'étranger chez les apprenants. Le manuel, au lieu d'être considéré comme un document reflétant entièrement et fidèlement la réalité étrangère, devrait être considéré comme un indicateur des multiples réalités de la culture étrangère. Par cela même, si tant l'enseignant que le manuel, au lieu d'être perçus comme référents de connaissances incontestables par rapport à l'étranger, accomplissaient la fonction de guides, c'est l'apprenant qui est appelé à construire et déconstruire constamment son propre cadre de représentations sur l'étranger. Une fois ces considérations posées, il est donc valable de s'interroger sur la façon dont laquelle le manuel employé en classe présente la culture étrangère. Reprenons certains éléments évoqués par Zarate (cf. p.8) pour repérer l'approche des méthodes de langue par rapport à la culture cible. L'une des critiques qui pourrait se faire à un manuel, c'est de borner l'image d'un pays à une « carte postale », de simplifier les réalités de l'étranger à travers certaines images. Ainsi, la présentation de tel pays comme un pays touristique de grands événements

et monuments pourrait être considérée comme une vision qui ne prend pas en compte les réalités concurrentielles moins attirantes mais également présentes. Cela nous mène à nous poser la question suivante : est-ce que, pendant les premières approches d'une langue et culture étrangères, il serait possible (voire prudent) de présenter un manuel autrement ? L'utilisation d'images clichées démontrerait que, bien que les représentations de l'étranger puissent se construire au fil du temps, elles peuvent, également, préexister. Ces images stéréotypées seraient donc le cadre représentationnel censé préexister et à partir duquel s'aborderait la culture étrangère initialement. Dans certains cas, l'emploi des images qui représentent traditionnellement un pays peut obéir au dessein de faire réfléchir sur les images clichées pour offrir, postérieurement, des images parallèles à celle-ci qui représenteraient aussi la culture dont il est question. Il s'agirait donc d'une démarche qui cherche à faire évoluer la réflexion sur les représentations préexistantes. Dans d'autres cas, au contraire, l'on peut constater une sorte de persistance de ces images clichées. La vision touristique et dénuée de problèmes perdure, la présentation de caractéristiques exotiques pour les touristes est mise en valeur au détriment des gens et de leurs modes de vie. Néanmoins, il est nécessaire de nuancer ces affirmations, dans la mesure où le but d'un manuel de langue n'est pas de proposer des réflexions entièrement ethnographiques, sociologiques ou historiques. Il serait impossible de trouver un manuel qui prenne en compte toutes les implications résultant des images et des activités qui y sont présentées. L'enseignant doit donc assumer son rôle de guide et mettre en garde sur le pouvoir des images du manuel, parfois unique source (ou au moins, une source crédible) d'information sur l'étranger. Il ne s'agit pas non plus de s'opposer farouchement aux images clichées sur l'autre culture. D'une façon ou d'une autre, le choix de ces images en tant que symboles d'un pays donné, répondent au besoin de classer le monde pour l'appréhender. Certes, elles peuvent aussi refléter partiellement certaines réalités de cette culture. Il faut pourtant essayer de montrer qu'une culture est un ensemble complexe composé de multiples phénomènes, gens, lieux et réalités, et que la réduire à quelques mots ou quelques images, qu'elles soient positives ou négatives, serait la dévaloriser. Ce regard devrait aussi être porté sur sa propre culture.

Lorsque l'on entreprend un travail réflexif de ce type en s'appuyant sur des images du texte de classe ou des médias en tant que source des (auto)

représentations, l'on pourrait être confronté à des attitudes diverses. En l'occurrence, une prise de distance par rapport à l'influence de ces sources dans la construction d'images sur soi-même et sur autrui, car elles ne montrent qu'une réalité partielle d'une culture ; ou bien, la non-relativisation des sources et du contenu qu'elles transmettent, la résistance à la modification d'(auto)représentations préexistantes, en particulier lorsqu'il s'agit de sa propre culture. Ces diverses réactions sont susceptibles d'être reliées aux notions de noyau périphérique et de noyau central (cf. p. 5). En effet, l'exercice de réflexion sur les sources pourrait éventuellement remettre en cause la grille des (auto)représentations installées chez les individus, et mener à une réflexion sur la validité de certaines images dans leurs cadres représentationnels sur sa propre culture et sur l'étranger. Dans ce cas, le système périphérique peut être activé pour adapter le produit de ces réflexions. Pour d'autres, au contraire, ces réflexions pourraient être perçues comme une menace, par exemple, à l'identité et aux auto-images de leurs cadres représentationnels. Pour éviter le changement d'images composant ce cadre d'autoreprésentations, l'on adopterait une attitude de défense du noyau central en rejetant les considérations qui dérangerait l'ordre des choses. De la même façon, la méconnaissance ou la connaissance superficielle de certains faits et réalités d'autres pays véhiculés par les médias, par exemple, mène à des jugements parfois trop sévères, ou bien idéalisés sur les autres. Dans les deux cas, il s'agirait d'un processus de construction de propos réducteurs. Le fait de nuancer ou relativiser des événements n'est pas présent dans ce processus de construction des représentations, faute d'une analyse plus attentive des situations. Ce processus renvoie également au positionnement de l'identité et à la construction de l'altérité. Les critiques exagérées envers autrui conduisent à une identité positive de soi-même et à une construction négative de l'altérité, car ceux dont les pratiques sont éloignées des nôtres sont de « mauvais êtres humains ». À l'inverse, les louanges excessives renvoient à une identité négative de soi-même et à la construction d'une altérité positive, car ceux qui ne partagent pas nos pratiques « erronées » sont de « bons êtres humains » (Muller, De Pietro p.60).

### **Relecture des (auto)représentations, relecture de la réalité**

Cette étape présente de multiples visées : essayer de décentrer le regard univoque sur l'autre et sur

soi-même, montrer la diversité au sein de sa propre culture et de la culture étrangère, regarder attentivement le fonctionnement interne des représentations propres ainsi que celles d'autrui, faire prendre conscience de la relativité de l'idée de « réalité objective », questionner le rapport au familier et conduire à une déconstruction/construction du réel. Ainsi, la réflexion sur sa propre culture, sur ce qui serait « connu » devrait nous guider à une mise en garde par rapport au jugement que l'on puisse porter sur l'étranger, sur l'autre.

Diverses activités pourraient être proposées pour atteindre ces objectifs, comme par exemple, un travail portant sur les images clichées des cartes postales. Il s'agit alors d'élargir la vision sur un pays et de montrer que derrière une image habituelle de vacances se cachent des gens et des lieux divers. Au lieu de proposer une image classique d'un endroit touristique, l'on pourrait suggérer une image différente, peu conventionnelle de ce même endroit. De la même manière, il serait possible d'offrir des images ou des textes présentant la diversité géographique et culturelle de son propre pays, puis des pays étrangers. Ce travail vise en particulier à la sensibilisation à propos de la méconnaissance de ce qui est, en apparence, familier. Le travail avec ces images diverses (personnes de différentes origines, constructions autres que les grands monuments, paysages et des villes autres que les lieux touristiques ou les capitales, ou même des situations qui révéleraient des problématiques sociales), viserait à montrer que, souvent par méconnaissance ou par manque de prudence, l'on a tendance à uniformiser et réduire sa propre culture, et en conséquent la culture étrangère, à certaines personnes, à certains objets et lieux, à certains événements. Il s'agit donc d'une invitation à dépasser l'horizon des images clichées et à prendre distance par rapport aux images, sur les autres et sur nous-mêmes, figées dans notre imaginaire.

Ici, il faut souligner l'incidence des images sur la perception que nous-mêmes et les autres pouvons avoir d'un pays et de son peuple. En effet, la présentation de certaines images sur un pays n'est pas toujours naïve. Des images *déproblématisées* renvoient à une idéalisation d'un pays donné, tandis que des images toujours négatives produisent une diabolisation de ce pays. Aucune des deux situations ne refléterait les réalités du pays. En l'occurrence, les images des cartes postales de certains endroits d'un pays ignorent des réalités parallèles, en offrant une image uniquement positive. Un contraste avec des images

de la vie courante d'habitants de ces mêmes régions pourrait aider à faire prendre conscience des risques de réduire un pays ou une région à des objets (des monuments, des plages, etc.), en oubliant la composante essentielle d'une société : les individus et leurs particularités. Il serait intéressant de noter ici comment la méconnaissance de nos propres réalités est, le plus souvent, à l'origine des autoreprésentations positives ou négatives. Ces autoreprésentations, à l'instar des représentations de l'étranger, révèlent fréquemment de la survalorisation de soi-même au détriment d'autrui. La prise de conscience de la variété au sein du propre pays, de la diversité culturelle de ses habitants et territoires devrait donc s'opérer aussi par rapport à l'étranger, afin d'essayer de dépasser les interprétations réductrices.

La présentation de planisphères relativisant l'idée d'un seul point de vue, en ce qui concerne la situation géographique des pays sur la carte mondiale, pourrait également élargir ce travail de réflexion sur la relativité des divers points de vue. Dans d'autres planisphères différents de celui considéré comme normal, le centre du monde change : le lointain et le proche dépendent du lieu où nous sommes situés. Précisément, les cartes dévoilent parfois une logique égocentrique qui place certains pays au centre de la scène géopolitique. D'éventuelles réactions de surprise et de bouleversement lors de l'observation de ces planisphères peuvent être mises en parallèle avec la grille de représentations. Retrouver le « bon sens » des planisphères inhabituels pour essayer de « remettre en ordre » les pays sur les cartes, répondrait au phénomène d'intégration de la nouveauté, qui est l'une des trois fonctions fondamentales des représentations (Muller, De Pietro 5). Le planisphère normal serait le cadre de référence pour expliquer et rendre familier la nouveauté des autres planisphères. Or, il s'agit d'une attitude commune à toutes les sociétés car, rappelons-le, les représentations nous aident à classer le monde et ses objets.

Finalement, des activités qui incitent à une réflexion sur la relativité des situations dites quotidiennes ou normales pourraient aussi être envisagées : des situations courantes (réelles ou hypothétiques mais fort probables) en ce qui concerne quelques mœurs alimentaires et faits de société, par exemple. Il s'agit de penser au degré de normalité ou d'étrangeté des dites situations, ainsi que des éventuelles réactions face à celles-ci. Ainsi, la connotation positive ou négative d'une situation donnée dépend également du statut de normalité ou d'anormalité que chaque société

lui accorde. Une situation qui peut sembler absolument naturelle ou tolérable à nos yeux, peut déranger des gens d'ailleurs. Des situations dites habituelles pour nous influencent et conditionnent la vie des gens, des gestes plus triviaux aux attitudes les plus significatives. Dans ce sens, l'influence de l'éducation et des médias, par exemple, est déterminante dans la construction des représentations et de la normalité ou anormalité d'une situation déterminée. Or, s'approcher de ce type de situations, pour les problématiser ou les relativiser, entraîne certains risques. L'ordre des choses établit par les (autos) représentations, comporte des enjeux personnels et idéologiques difficiles à examiner. En l'occurrence, proposer des images ou des situations qui questionnent un fait donné acquis comme naturel et évident, peut aller à l'encontre de convictions personnelles. Les mœurs alimentaires, par exemple, sont un autre aspect qui peut s'avérer problématique dans le travail avec les (auto) représentations. En effet, les usages culinaires des différents pays sont étroitement associés à la définition de l'identité. Ainsi, s'attaquer à une réflexion sur la relativité de bon/mauvais, désagréable/exquis, ou encore propre/sale peut être vu comme une attaque frontale contre les gens d'un peuple et leurs habitudes. De la même manière, ce questionnement sur notre propre réalité est une conséquence directe du rapport avec l'étranger. Notre cadre de référence, c'est-à-dire, nos représentations sur les autres et sur nous-mêmes, est déréglé par ce rapport.

## Conclusion

Ce bref parcours théorique et méthodologique a mis en évidence la complexité des enjeux soulevés par cette démarche rythmée en trois temps : la recherche de stratégies pour que les (auto) représentations fassent surface ; le repérage et l'analyse réflexive des sources qui les construisent ; et, finalement, la mise en place des activités permettant de les relire et les réinterpréter. Ainsi, cet appel à la prudence et à la relativisation concernant les (auto) images comporte de nombreux risques. Proposer un ensemble susceptible d'éveiller un réel intérêt chez l'apprenant au sujet des (auto) représentations n'est pas une tâche facile, compte tenu des implications idéologiques et personnelles aussi bien de celui-ci que de l'enseignant lui-même. De la même façon, et partant du fait que les représentations tant sur sa propre culture que sur l'étranger sont un processus constant de construction/déconstruction, il serait impossible de vouloir



obtenir des résultats concluants à ce sujet. Il faudrait plutôt parler d'un état du cadre représentationnel chez un individu ou un groupe à un moment donné, qui pourrait souvent révéler des attitudes antinomiques : la résistance à la modification des (auto) représentations initiales, ainsi que la relativisation de celles-ci et l'inclusion de nouvelles possibilités pour appréhender l'autre et se regarder soi-même. Ces attitudes répondraient au positionnement par rapport à autrui et à la construction de l'identité grâce à l'altérité. En lien avec cette idée, il faut être conscient que le fait de proposer une réflexion de ce type ne doit pas chercher à établir un cadre des (auto) représentations « objectif », car cela n'existe pas. Il s'agit plutôt de chercher à comprendre pourquoi et comment nous construisons nos (auto) représentations et quelle en est leur fonction. Les (auto) représentations nous aident, justement, à simplifier le monde pour le comprendre et à construire notre propre identité sur la base de l'altérité. Or, ce phénomène tout à fait normal chez tous les peuples, est réducteur par nature et ne prend pas en compte la complexité des rapports entre cultures et au sein d'une même culture. Ainsi, un examen plus attentif à ce sujet, est peut-être la porte d'entrée à une relativisation des points de vue et à une réflexion plus profonde sur soi-même. Il faut pourtant considérer que le passage de la vision sur l'extérieur vers la retro-inspection n'est pas aussi facile que l'on peut l'imaginer, et que si ce processus est vécu (de manière consciente ou inconsciente), il peut prendre longtemps à se développer, tant chez l'apprenant que chez l'enseignant, car, finalement, il ne faut pas oublier que la construction et déconstruction des (auto) représentations est un processus collectif. Finalement, bien que les pistes théoriques et méthodologiques ici proposées puissent sembler assez générales, ces réflexions (basées sur une expérience pratique réelle) avaient pour but d'offrir un aperçu visant à motiver la discussion et les éventuelles approches sur ce sujet souvent passé sous silence ou assumé comme quelque chose d'anodin, oubliant les enjeux qu'il véhicule. L'invitation reste donc ouverte à l'exploration d'autres approches et d'outils méthodologiques, les unes comme les autres, devant être conçues et adaptées aux divers cadres et situations.

## Références

- Banch, María. « Las representaciones sociales como perspectiva teórica para el estudio etnográfico de comunidades ». *Representaciones sociales: Alteridad, Epistemología y Movimientos sociales*. Ed. Silvia Valencia Abundiz. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2006. Print.
- Billiez, Jacqueline et Millet Agnès. « Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques ». *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Ed. Danièle Moore. Paris: Didier, 2001. Print.
- Bourdieu, Pierre. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa, 1993. Print.
- Boyer, Henry. « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques ». *Langue française. Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques*, 85 (1990): 102-124. Print.
- Castelloti, Véronique, Coste Daniel et Moore Danièle. « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage ». *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Ed. Danièle Moore. Paris: Didier, 2001. Print.
- Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)*. Conseil de l'Europe. Web. 2019. Récupéré de : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Jodelet, Denise. « La representación social: fenómenos, conceptos y teorías ». *Psicología Social II*. Ed. Serge Moscovici. Barcelona: Paidós, 1986. Print.
- Jodelet, Denise. « El otro, su construcción y su conocimiento ». *Representaciones sociales: Alteridad, Epistemología y Movimientos sociales*. Ed. Silvia Valencia Abundiz. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2006. Print.
- Moore, Danièle. « Les représentations des langues et leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques ». *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Ed. Danièle Moore. Paris: Didier, 2001. Print.
- Muller, Nathalie et De Pietro Jean-François. « Que faire de la notion de représentations ? Que faire des représentations ? ». *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Ed. Danièle Moore. Paris: Didier, 2001. Print.
- Véronique, Daniel. « Note sur les représentations sociales et sur les représentations métalinguistiques ». *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Ed. Danièle Moore. Paris: Didier, 2001. Print.
- Zarate, Gèneviève. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier. 2006. Print.