

Représentations, stéréotypes et transfert didactique

Representations, Stereotypes and Didactic Transfer

Youcef ATROUZ¹

Laboratoire TRADIL | Université Badji Mokhtar-Annaba | Algérie
youcef.atrouz@univ-annaba.dz

Résumé : Principalement théorique, cette contribution tend tout d'abord, à appréhender les différents sens et définitions que la didactique des langues en général et la didactique des langues étrangères en particulier ont accordés à la notion de représentations et de stéréotypes. Ensuite, à expliquer sommairement les mécanismes de formation de ces éléments et enfin, à mettre suffisamment de lumière sur la "didactisation" de ces deux notions.

Mots-clés : Représentations, Stéréotypes, Didactique des langues, Stéréotypage, Transfert

Abstract: Mostly theoretical, this contribution aims to comprehend the distinct definitions and connotations from language instruction in general and teaching of foreign languages in particular which have accorded to the notion of representations and stereotypes. Then, to briefly explain the mechanisms of formation of these elements and finally, to shed light on the "didactization" of these two notions.

Keywords : Representations, Stereotypes, Language teaching, Stereotyping, Transfer



Il est désormais admis qu'en didactique des langues (Désormais ciblée DDL) et aussi en didactique des langues étrangères (DLE), la notion de représentations est devenue familière, très sollicitée et donc abondante ces dernières trente années surtout avec l'avènement de l'approche interculturelle et la perspective actionnelle (Longuet et Springer, 2021).

Toutefois, cette notion demeure encore vague, imprécise et mal balisée, vu son ancrage au carrefour d'une multitude de disciplines. Ce fait paradoxal n'exclue guère, comme le souligne Abdallah-Preteille (1996 : 29), que toutes ces disciplines accordent aux représentations une

Auteur correspondant : YUCEF ATROUZ | youcef.atrouz@univ-annaba.dz ¹

place centrale qui se situe «au cœur des problématiques actuelles des sciences humaines». Résultat et fruit de la mémoire, de l'expérience et du contact, cette notion constitue en tant que "connaissance préalable" l'une des plus grandes spécificités de l'espèce humaine. Effectivement, les représentations et le langage sont spécifiques à l'espèce humaine et la distinguent des autres espèces.

Face à cette présence imposante dans les sciences humaines et sociales, comment la DDL/DLE définit-elle cette notion ? Comment l'a-t-elle transférée et contextualisée ? Lui accorde-t-elle le même degré d'importance que les autres sciences ? Comment naissent et se développent les représentations et les stéréotypes ? Nous supposons que cette notion de représentations (et aussi stéréotype) est centrale en DDL/DLE laquelle a pris le soin de la transférer et la contextualiser afin d'optimiser son "action didactique" et que les définitions que lui accorde cette science ne s'éloignent pas de toutes les autres.

Ainsi, cette contribution essentiellement théorique s'attardera sur les définitions que ces différentes disciplines ont proposées à cette notion de représentations et stéréotypes en insistant, bien sûr, sur l'appréhension de la DLE. Ensuite, nous insisterons sur les mécanismes de formation de ces représentations. Enfin, nous nous focaliserons sur l'importance accordée par les didacticiens aux représentations et aux stéréotypes.

1. Représentations, sciences de l'homme et sciences de la société

Bien qu'il est clair que cette notion de représentation était présente dans la pensée universelle depuis Aristote et Platon et certainement bien avant, ce sont les années 80 qui ont marqué la grande diffusion de la théorie des représentations (Moulinier et Guimelli, 2015 : 21). Ainsi, notre première remarque porte sur l'impossibilité de tracer la grande "histoire" de cette notion et d'établir une liste exhaustive des définitions proposées ou même de fournir une typologie des représentations. En réalité, ce sont les différences structurelles fondamentales qui imposent et justifient cette difficulté.

Cependant, il nous est indispensable d'aborder deux domaines qui ont connu et connaissent une grande floraison des définitions attribuées à cette notion. Le premier domaine c'est celui des "représentations mentales", qui sont d'ordre cognitif et que Chomsky (1985 : 50) considère comme des "structures mentales" auxquelles il attribue une importance colossale dans la mesure où connaître une langue exige l'existence «d'une certaine structure mentale consistant en un système de règles et de principes qui engendrent et mettent en rapport des représentations mentales de divers types».

Le deuxième c'est celui des "représentations sociales" que Jodelet, Viet et Besnard (1970 : 181-214) définissent comme une certaine forme de connaissance socialement élaborée et partagée par les membres d'une société. L'existence et la "persistance" des représentations au niveau mental sont justifiées par leur profond enracinement dans le vécu social. La représentation est un "consensus" établi par une certaine et remarquable cohérence entre la pratique individuelle et la pratique sociale, ce qui implique une harmonie entre l'"histoire partielle" *i.e.* celle de l'individu et l'"histoire collective" qui est propre à toute une société/communauté.

En s'appuyant sur la psychologie piagétienne, Chalvin (1999 : 95-106) atteste que les représentations apparaissent tôt dans la vie psychique de l'enfant. Leur apparition se situe entre le 8^e et le 10^e mois. Elles évoluent pour devenir anticipatrices et médiatrices à l'âge de 10 ans. Elles naissent à partir de l'existence de l'objet, de l'observation et la construction de l'esprit. Elles sont dominées par le réalisme de la pensée, l'animisme et l'artificialisme (Pour plus de détails voir surtout Vygotski, 1997 : 65-134).

Il existe deux grands mécanismes qui expliquent l'élaboration des représentations qui sont l'objectivation et l'ancrage. Le premier rend l'étrange familier et l'invisible perceptible en faisant la correspondance des choses aux mots à partir d'une sélection (individuelle ou collective) en prenant en compte les spécificités, les critères et les valeurs propres à chaque individu/groupe qui les approprient et leur donne un statut d'évidence: elle passe donc du stade de la pensée à celui de la réalité et cela après l'avoir maîtrisée. Quant à l'ancrage, il permet d'enraciner la représentation dans une société/culture donnée et cela en la classant et en la rangeant avec ce qui est déjà connu, familier ou "apprivoisé". Dans ce cas, selon Raynal et Rieunier (1997 : 322), toute nouvelle représentation menaçante va être soit adaptée soit rejetée du champ socioculturel dans la mesure où «ce qui est inconnu ou insolite comporte une menace parce nous n'avons pas de catégorie où le ranger».

Ce perpétuel mouvement fait de sorte qu'il est impossible d'avoir des représentations statiques et figées. Elles évoluent et changent d'aspect, même (très) lentement en fonction du temps et de l'espace. Pour Vygotski (1997 : 194), cette évolution se fait tout au long du développement cognitif vu que là où il y a connaissance, il y a inéluctablement des représentations. Lors de cette évolution, les représentations semblent être gouvernées par deux tendances. Une première tendance désignée par "reproductive" qui est «la tendance à évoquer dans le cours des représentations celles d'entre elles dans l'expérience précédente étaient liées associativement aux représentations présentes». La deuxième tendance dite "persévérative" correspond à «la tendance de toute représentation à réapparaître et à s'insérer de nouveau dans le cours des idées». Lors de l'intervention de ces deux tendances, les facteurs sociaux surgissent et règlent le processus en contrôlant son mouvement en l'inscrivant dans un contexte socio-culturel bien déterminé (Vygotski, 1997 : 196).

En effet, au niveau des représentations une série de facteurs se mêlent, s'imbriquent et s'influencent. Ces facteurs relèvent de la personnalité, de la culture, de la langue maternelle, du contexte socio-économique, de l'affectivité, du sexe, de l'âge, etc. Tous ces facteurs vont faire la "différence" ou ce que Bourdieu (1995) appelle la "distinction" entre les sociétés et les individus. C'est cette distinction qui va contribuer à tracer et même à bousculer les lignes entre ce que "je suis" et ce qu'"il est", entre celui qui "me ressemble" et celui qui "ne l'est pas". Ainsi, chaque société a à sa disposition un modèle qui trie le familier de ce qui est étranger, un modèle qui codifie pour les membres d'une même communauté ce qui constitue ses convictions collectives et les situe au niveau d'une même dimension axiologique de la culture.

Les représentations sont donc articulées en tant que processus sur une structure psychologique (d'ordre cognitif et individuel) et sur une structure sociale partagée par l'ensemble de la communauté. De cette façon, l'individu se trouve considéré comme un sujet psycho-social qui a sa personnalité, son histoire, sa culture, ses intentions, son "ici" et son "maintenant".

À notre avis, Cette intégration et cette imbrication rendent la dissociation entre les deux paramètres impossible. Ainsi et pour des raisons de commodité et vu l'impossibilité de dissocier la dimension culturelle de la dimension psycho-sociologique, nous suggérons le terme "représentations culturelles" pour désigner les deux structures et que nous définissons comme une connaissance/une image à caractère anticipateur, qui sert à appréhender une réalité et l'approcher, de décoder les situations et de comprendre le monde, de prévoir ses attitudes et de les planifier. Dans le cadre de cette contribution, il faut bien noter que nous concevons cette notion de représentations comme un terme générique qui englobe plusieurs catégories à l'instar de valeur, préjugé, vision, emblème, croyance, stéréotype, etc. (Atrouz, 2002 : 16)

C'est sur cette notion de stéréotype que nous nous attarderons au niveau de cette réflexion. Nous tenterons de la définir, d'expliquer sa formation et son évolution et de souligner son importance surtout qu'elle est considérée, à plus forte raison, comme le "noyau dur" des représentations.

2. Stéréotypes ? Vous avez dit stéréotypes ?

Le "stéréotype" est une notion qui fut utilisée pour la première fois en 1922 par Walter Lippmann qui l'a "transférée" du domaine de l'imprimerie pour l'introduire dans celui des sciences humaines afin de désigner les «images de la tête» (Sillamy, 1980 : 1138). Gresle et *al.* (1994 : 355) la prennent dans le sens d'un «schéma perceptif spontanément associé à certaines personnes ou à certains objets, qui permet de les situer socialement et de les classer». Ainsi, elle devient, par extension, un ensemble de catégories descriptives simplifiées ou clichés au moyen desquelles nous désignons les autres.

Pour Sillamy (1980 : 1138), le stéréotype est une «idée préconçue non acquise par l'expérience, sans fondement précis ou reposant sur des faits particuliers, curieux ou d'aspects secondaires qui s'impose aux membres d'un groupe et a la possibilité de se reproduire sans changement ». Castellon (1970 : 207) le définit comme «un jugement qualitatif vis-à-vis d'une personne, d'un objet ou d'un concept, toujours en dehors d'une expérience personnelle». Chez Fisher (1997 : 203), cette notion correspond à une «élaboration cognitive comportant deux aspects interdépendants : des contenus d'informations simplifiées et des processus de stéréotypisation qui consiste à développer des explications qui fondent ces idées sommaires».

Comme il est maintenant manifeste, une fois devenu l'un des thèmes majeurs de la psychologie sociale, cette notion a été transférée, comme nous venons de le signaler en supra, dans le domaine de la didactique des langues étrangères où elle est devenue incontournable vu la nature même de ce domaine de recherche qui se distingue, comme le font remarquer Cuq et *al.* (2003 : 70), des didactiques des autres disciplines par le fait que la didactique des langues n'a pas de discipline objet et que le mode d'apprentissage se trouve concurrencé par le mode d'acquisition. De plus, être face à des langues et des cultures étrangères déclenche plus de stéréotypes et des préjugés que lorsqu'on fait face à des disciplines comme les maths, l'informatique ou la chimie. C'est cette importance qui explique cette quantité énorme de définitions que les didacticiens ont proposées ce dernier quart du siècle et qu'il nous est impossible de toutes les recenser.

Véronica Pugibet (1983 : 45) fait correspondre le stéréotype à une "image" que l'on "calque" sur une réalité ou sur un groupe. Cette "icône" prend «forme de généralisation s'appliquant avec une large extension aux membres d'un groupe national déterminé» et elle ajoute que «se sont aussi des opinions et des jugements sur le caractère, les habitudes(...)».

Abdallah-Preteille (1996 : 111), les conçoit comme «une généralisation non fondée» et comme «un jugement rigide et automatique». Pour elle (1996 : 45), il rejoint «un ensemble de sentiments, de jugements et naturellement d'attitudes individuelles qui provoquent, ou tout au moins, favorisent, et même parfois simplement justifient des mesures de discrimination ». Il est aussi synonyme d'une «représentation partielle (qui) appauvrit la réalité». Il s'avère qu'en excluant les détails, cette réalité devient un "portrait-robot", une sorte de "caricature".

Le stéréotype, selon les propos de Porcher (1995 : 64), «arase la complexité d'un phénomène : il est à la fois simplificateur et réducteur » de la réalité dont il fait partie. Il est important de noter que cette insuffisance ne veut pas dire que le stéréotype est totalement faux, il peut avoir une part de vérité parce qu'il s'appuie sur une part de la réalité d'où cette remarque pertinente de Porcher (1995 : 64) qu'il «n'existe pas de stéréotype sans fondement (...) il a quelque chose à voir avec la réalité».

Le stéréotype est un critère qui guide nos jugements sur les groupes sociaux, leurs attitudes, leurs coutumes, leurs cultures, leur(s) langue(s), bref sur leur réalité. Il relève d'un processus cognitif qui puise dans la perception, le contact, la mémoire, etc. Il est le résultat d'une certaine limitation et insuffisance cognitive et même d'une certaine "économie cognitive" dans la mesure où on a recours à la simplification et à la généralisation afin d'éviter tout effort cognitif. Cette notion d'"économie cognitive", nous la définissons comme la rationalisation, le contrôle et la limitation de l'effort cognitif pour éviter tous surcoûts et dépassement en ressources et en matières cognitives.

Le stéréotype fonctionne comme une justification à nos prises de position et à nos jugements. C'est un outil par lequel nous abordons notre (nos) réalité(s) (les auto-stéréotypes) et celle(s) de(s) l'autre(s) (les hétéro-stéréotypes). En plus de cette première division, Schapira (1999 : 34-38) établit une autre division entre de qu'elle désigne par les stéréotypes de pensée qui «fixent dans une communauté donnée des croyances, des convictions, des idées reçues, des préjugés, voire des superstitions» et les stéréotypes de langue conçus comme des «expressions figées allant d'un groupe de deux ou plusieurs mots soudés ensemble à des syntagmes entiers et même à des phrases». Ces stéréotypes linguistiques que nous fixons et nous répétons sont, intimement, liés aux stéréotypes de pensée.

En effet, le stéréotype a une histoire. Il s'agit d'une histoire qui obéit à une certaine modalisation d'opinion, d'un certain "favoritisme" et à un "narcissisme" frappant et même incontournable. Abdallah-Preteille (1996 : 180) attire notre attention sur le fait que le stéréotype «n'est pas le résultat d'une méconnaissance et d'une désinformation, il répond à des objectifs affectifs, psychologiques» et autres.

Les stéréotypes sont des prises de position collectives, des jugements qu'on accepte sans un quelconque recours à l'expérience personnelle ou à une rationalisation ou objectivation. Ils sont traités comme des croyances véridiques qui n'ont pas besoin de nulle "démonstration".

Pour Porcher (1995 : 64), les stéréotypes prennent naissance dans la société à partir d'un processus qui prend comme point de départ un «capital culturel et social» familial, sécurisant et rassurant. Ce capital est partagé par tous les membres de la société. Il est un «dénominateur commun», un «héritage irréflecti, allant de soi, évident». Un individu n'est considéré "inclus" en tant qu'"élément" dans un groupe ou dans une communauté quelconque que lorsqu'il possède les mêmes stéréotypes, accepte les mêmes préjugés et partage les mêmes croyances et mythes sociaux de ce groupe ou de cette communauté.

Les stéréotypes sont des données, des outils ou des cartes de vérification, d'identification, d'éducation et d'évaluation du fait qu'ils sont des éléments constitutifs d'une identité qui favorisent soit un rapprochement soit une distanciation par rapport à l'"Autre". Ils se développent et se diffusent par le biais de divers moyens comme les médias, la publicité, le contact direct, les rumeurs, etc. Ils sont en permanente construction, reconstruction, structuration et modification, même si cette modification est lente et parfois imperceptible.

Pour Abdallah-Pretceille (1996 : 111-115), les stéréotypes sont régis par quatre mécanismes de formation. Tout d'abord, nous trouvons la "généralisation" qui "calque" sur l'ensemble d'une "réalité" (ou même sa propre réalité) les propriétés et les caractéristiques observées sur une parcelle ou une miette de cette "réalité". Elle s'appuie sur les rumeurs, les anecdotes, et le «on a entendu dire que». Ensuite, le "réductionnisme" qui consiste à garder de l'ensemble de la réalité visée que son "contour" et son "ombre chinoise". De plus, et au niveau du mécanisme de la "permanence", ces "contours" précieusement gardés et ces "ombres chinoises" soigneusement préservées vont être longtemps immuables, figés et "intransformables": la réalité qu'on se représente semble éternellement immobile. Enfin, l'"amalgame" lequel invite la généralisation afin de pouvoir passer d'une réalité à une autre en conservant la cohérence de son système de représentations et de sa vision du monde par l'"évitement" de toute interrogation et toute question susceptible de perturber l'attitude adoptée. In fine, le rôle des stéréotypes n'est pas d'expliquer, mais curieusement d'éviter l'explication.

Se déclenchant au moment de "flux de subjectivité" et "jaillissement d'émotionnalité" et en absence quasi-totale d'une connaissance ou d'une expérience personnelle, les stéréotypes évoluent constamment. Cette évolution est déterminée par trois facteurs qui s'avèrent d'une importance cruciale. Le premier est d'ordre psychologique et comprend deux catégories qui sont les différences sociales et la conformité. Quant à la première catégorie, elle s'exprime «toujours sur un fond d'inégalité sociale» (Fisher, 1997 : 207) de manière que chaque classe sociale a son "armada" de préjugés et de stéréotypes qui lui sont spécifiques. Quant à la deuxième catégorie, elle «constitue un système de maintien», de renforcement et d'alignement des attitudes qui s'avèrent socialement et culturellement d'une grande dominance (Fisher, 1997 : 207). Le deuxième facteur est d'ordre affectif étant donné qu'il se révèle à travers la frustration, la différence, la haine, etc. Le dernier, qui est plutôt cognitif, consiste à influencer un jugement sur une personne ou une réalité. Les stéréotypes sont ancrés au fond de nous et personne ne peut prétendre qu'il est à l'abri de ces constituants. La "stéréotypisation" est un signe de socialisation avec les membres de sa communauté et signe d'appréhension et de confrontation à l'Autre qui est l'objet des stéréotypes (Fisher, 1997).

Au sein de toute société humaine, les stéréotypes et les préjugés ont un rôle explicatif (sans réellement expliquer comme nous l'avons avancé en supra) qui consiste à justifier et à légitimer sa vision, son jugement et ses prises de position. Ils «constituent des processus de rationalisation qui servent à justifier la dévalorisation sociale dont sont l'objet certains individus ou groupes» (Fisher, 1997 : 215).

Ce processus organise les idées préconçues en veillant à maintenir une certaine cohérence et un certain équilibre en les soumettant à une "catégorisation sociale" laquelle consiste à « organiser les éléments de notre environnement en un ensemble cohérent, clair et compréhensible pour nous » (Fisher, 1997 : 209). Ils s'avèrent essentiel pour comprendre le fonctionnement d'une société en déplaçant "l'aiguille" du plan individuel (purement mental) au plan collectif (dimension sociale). Ils ont un impact considérable et une influence importante sur la pensée (individuelle et collective) en forgeant des attitudes psycho-affectives envers la réalité exposée à des mécanismes réducteurs discriminatoires voire même hostiles et repoussants. Ils permettent de sauvegarder notre vision, maintenir sa cohérence, faciliter notre ajustement social et assurer notre "compatibilité" culturelle.

À ce niveau de la réflexion, il nous paraît judicieux de souligner que c'est grâce à l'approche interculturelle que le stéréotype a été «considérée comme une entrave à l'interprétation fine de la réalité sociale, parce qu'il sous-entend une vision orientée et restrictive de la réalité socio-culturelle étrangère» (Cuq *et al.*, 2003 :225).

3. DDL/DLE, représentations et stéréotypes

De prime abord et dans la voie que nous avons suivie, il est important de mettre en lumière ce lien inébranlable entre d'une part la connaissance, l'intelligence, l'apprentissage, l'acquisition, la motivation et d'autre part les représentations, qui a toujours suscité beaucoup d'intérêt. À cet égard, Vygotski (1997 : 50) déclare que «la connaissance naît de représentations d'objets», et il (1997 : 194) affirme que «(...) le cours de nos idées et de nos actions a pour point de départ la représentation du but que ce cours vise à atteindre, du problème que cette activité vise à résoudre».

La perspective piagétienne, quant à elle, centre son analyse du langage et de son acquisition sur la fonction de représentations qui sont présentées comme «des instruments qui permettent à l'intelligence de prendre de la distance par rapport à l'action et à la perception » (Goanac'h, 1991 : 122). Toujours dans cette perspective, Meirieu (1995 : 191) confirme que cette notion est «un vecteur central de la construction de l'intelligence», en considérant que le processus d'apprentissage est défini comme «un passage d'une représentation de type métaphorique à une représentation de plus en plus conceptualisée». Pour ces corrélations entre les représentations, la motivation et les tâches d'apprentissage, elles ont été démontrées par les travaux de nombreux chercheurs parmi lesquels nous citerons surtout Boogards (1988), Gaonac'h (1991) et aussi Meirieu (1995).

Assurément, un lien si étroit entre, d'une part, les représentations/stéréotypes et d'autre part, la culture, la connaissance, l'intelligence, motivation et bien d'autres paramètres a occasionné l'intérêt de la DDL/DLE pour cette notion. Cet intérêt s'est traduit par son transfert et sa "didactisation" dans le champ de recherche didactique. Ce transfert a engendré un panorama

de définitions. À cet égard, Abdallah-Pretceille (1996 : 197) la définit comme une «saisie cognitive du monde extérieur, mécanisme de défense et justification d'attitude et de comportement» et elle ajoute que les représentations «ne sont pas des reflets de la réalité mais une interprétation». Pour Rimbert (1995 : 32), elle prend le sens d'une image qui «se constitue de plusieurs icônes subjectives, qui se succèdent, s'entrecroisent et se superposent». Castelloti (2001 : 30) rejoint cette idée en mettant la notion de représentation «au même titre qu'image ou conception pour désigner le cadre de référence [...] dans lequel les acteurs de la relation didactique inscrivent leur action d'enseignement et d'apprentissage».

Cette notion de représentation/stéréotype est une "composante mentale" qui englobe "compétence" et "capacité" (Minder). Elle se confond avec la notion d'"obstacle" (Brousseau). Elle est prise aussi dans le sens de "raisonnement spontané" ou de "savoir naïf" et aussi de "croyances" (Cyr). Pour Zarate, elle est synonyme de "prisme déformant" et d'"outils conceptuels innés" qui servent à la perception de l'Autre/objet, ce qui rappelle la métaphore des "lunettes sociales" suggérée par Bourdieu ou celle de "spectre" proposée par Rimbert. L'individu possède et utilise, continuellement, ce "prisme déformant" afin de voir, appréhender et attribuer à une réalité complexe et compliquée une image plus simple et moins complexe. Cette image est perpétuellement dépendante de sa vision du monde laquelle puise sa légitimité et sa validité dans la "culture de référence" et dans le "narcissisme identitaire".

Après avoir considéré les différentes acceptions de ces deux notions, il convient maintenant de mettre l'accent sur leur importance par rapport à l'"action didactique" (selon la terminologie d'E. De Corte et *al.*, 1990). Effectivement, une fois que la DDL/la DLE a décelé, grâce à sa nature praxéologique et aussi pragmatique, l'importance de ces deux notions, elle les a transférées, didactisées et placées au cœur de la préoccupation didactique surtout avec l'avènement de l'approche interculturelle et ensuite avec l'approche actionnelle. Comme le font remarquer Cuq et *al.* (2003 : 215), un pareil intérêt a porté surtout sur «les représentations dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage d'une part (...) et d'autre part dans les principes didactologiques avancés qui pèsent lourdement sur sa mise en œuvre», ce qui nécessite un traitement sérieux et rigoureux des stéréotypes qui, toujours selon Cuq et son équipe (2003 :216), «de par leur nature de représentations figées, fossilisées, enferment l'Autre de l'enseignement-apprentissage dans une pseudo-connaissance que le manuel et bien entendu le professeur ne sauraient ignorer».

Cette prise en compte assure selon les propos de Mallo-Bouvier (1998 : 914) «la médiation entre les idées et les faits, les intentions et les pratiques et ouvre à analyser les dimensions de l'implicite en le reliant aux conditions psychosociologiques qui le forment et qui l'informent». Une pareille valeur explicative fait des représentations une «notion centrale pour toute étude de situations ou de processus interactionnel» surtout qu'il n'y «pas d'interactions sans représentations» (Mallo-Bouvier, 1998 : 914). Ne perdons pas de vue que le processus enseignement/apprentissage est, par excellence et avant tout, un processus interactionnel.

Bien évidemment, en s'appuyant sur de la "Constellation didactique" proposée par Michel Dabène (1993 : 32), nous remarquons que l'apprenant, l'enseignant et l'objet (processus d'enseignement et celui d'apprentissage) "baignent" dans un contexte socio-éducatif bien spécifique où les représentations sont des facteurs déterminants dans la mesure où l'apprenant a sa part d'"images " envers le savoir proposé, envers celui qui le propose et envers la manière

à travers laquelle il est proposé. De son côté, l'enseignant a son "paquet" d'"idées" envers son apprenant, son savoir antérieur, sa personnalité et envers la manière avec laquelle il envisage de "dispenser" son savoir. Ainsi, le savoir partagé entre ces deux instances est amené à être exposé aux représentations propres à l'apprenant et celles de l'enseignant.

Il est important d'attirer l'attention sur les limites de cette simple relation linéaire proposées par le "triangle didactique" de John Houssaye (1992) qui néglige complètement toute la dimension complexe de l'interaction et son ancrage dans un contexte socio-éducatif lui-même très complexe. Nous sommes parfaitement d'accord avec Trocmé-Fabre (1987 : 189) qui considère les deux protagonistes de ce processus d'enseignement/apprentissage comme «deux systèmes ouverts» faisant face à un «jeu complexe d'implications, interactions, rétroactions, pro-actions (...)».

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères est fortement influencé par le paramètre "représentations" qui s'avère déterminant surtout si nous prenons en considération son emplacement, a priori, par rapport à ce processus. De ce fait, les représentations sont toujours exposées à des modifications continues. À ce stade de la réflexion, nous voudrions seulement rappeler que si nous nous référons à la théorie de Fishbein et Ajzen, nous remarquons que les attitudes sont influencées par les représentations qui forment le point de départ et les éléments de base de cette théorie, et à leur tour, ces représentations sont influencées par les attitudes et les conduites par l'effet de feed-back (Boogards, 1988 : 48).

Ainsi, les représentations vont déterminer, tout d'abord, le choix de la langue à apprendre (s'il y a possibilité de choisir bien sûr), ensuite les attitudes (acceptation/refus, Sécurité / insécurité, etc.) à l'égard de la langue apprise et enfin, les stratégies d'apprentissage que nous définissons comme une organisation et une coordination de méthodes, techniques et moyens employés pour atteindre un objectif bien précis.

Dès lors et seulement dès lors, le choix d'une langue s'avère avant tout une affaire de représentation. Gisela Hermann-Brennecke et Michel Candelier (1992 : 77) font remarquer que les apprenants attribuent aux différentes langues auxquelles ils sont exposés une large palette de représentations comme l'utilité, la performance, la familiarité, la beauté, la rareté, la facilité, etc. Une pareille situation fait que l'apprenant adopte une attitude vis-à-vis de la langue qui est en face soit en la choisissant ou en l'écartant, soit en l'apprenant ou en l'abandonnant, etc. Nous sommes convaincu que c'est ce lien entre la représentation et l'attitude qui justifie la floraison des recherches didactiques qui portent sur les représentations.

Comme il est maintenant manifeste, apprendre/enseigner c'est modifier le comportement qui a un double aspect, d'une part, les performances ou ce qui est observable et d'autre part, les représentations (ce qui est mental). C'est cette modification qui fait passer l'apprenant d'un point A à un point B, d'un état 1 à un état 2 et d'une représentation à une autre. Ceci dit, le processus d'enseignement/apprentissage se transforme, selon les propos de Minder (1999 : 11) en «une longue suite de modifications comportementales cumulatives réorganisant l'ensemble des comportements antérieurs», toujours en partant d'un "déjà-là".

Notons bien que même si ce "déjà-là" est erroné et injustifié, il sert tout de même de «système d'exploitation efficace et fonctionnel pour l'apprenant » (Minder (1999 : 46). Autrement dit, ce système qui fonctionne comme une spirale ayant comme point de départ des connaissances préalables qui ne sont pas seulement l'effet de l'ignorance ou du hasard mais l'effet d'une connaissance et d'un savoir antérieur. Ce dernier pourrait être faux, incomplet, et injustifié. Lors des interactions, il sera modifié ou modificateur, accumulant ou repoussant, favorisant ou bloquant les nouvelles connaissances.

De cette façon, l'appropriation d'un nouveau savoir va dépendre de ce que l'apprenant va mobiliser, intentionnellement ou inconsciemment, comme représentations lesquelles seront considérées soit comme un "appui" soit, au contraire, comme un "obstacle". Comme nous le savons tous, cette notion d'"obstacle" est considérée dans la conception bachelardienne comme fondamentale par rapport au problème de la connaissance.

Cette attitude envers le processus d'appropriation des langues va influencer un autre élément de taille qui est la motivation laquelle, et comme le souligne Véronique (1990 : 22), n'est jamais à l'abri de l'influence des représentations vu que «l'apprenant, sujet actif de son appropriation, détermine ses conduites à travers une représentation de l'espace langagier défini par la langue source et la langue cible et par rapport à une représentation des tactiques de saisie et de mémorisation les plus efficaces ».

En conséquence, l'apprenant établit et construit, selon la terminologie de Paul Cyr (1998 : 99), une "conscience métacognitive" dans la mesure où il acquiert une certaine conscience de son propre processus d'apprentissage et de ses stratégies. Notons que ces stratégies métacognitives et qui relèvent d'un comportement dit "intelligent" sont essentiellement présidées et déclenchées par les représentations (Cyr, 1998 : 99).

De cette façon, prendre conscience de la nature de ses représentations, c'est prendre conscience du degré de sa propre responsabilité envers ses apprenants (cas de l'enseignant) et envers le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (cas de l'enseignant et l'apprenant). Les représentations déterminent la nature de l'engagement vu qu'elles ont un objet d'investigation qui est la langue étrangère. De plus, elles sont positivement ou négativement évaluatives et enfin, elles sont prédisposées à certaines actions qui engendrent la motivation ou la démotivation envers l'apprentissage d'une langue étrangère (Cyr, 1998 :130).

C'est pourquoi et lors du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant est censé détecter, identifier et recenser les représentations de ses apprenants en vue d'une (re)construction et même d'une modification afin de «parvenir à la transformation souhaitée de la représentation initiale» et de créer «une situation didactique appropriée» en travaillant sur le sujet-apprenant qui véhicule ses apprentissages et dépend de ses idées préconçues (Raynal et Rieunier, 1997 : 322).

Dès lors, mieux connaître ses apprenants doit se faire dans une perspective de meilleure compréhension et une meilleure optimisation. Cela amène à dire que la méconnaissance de la structure psycho-sociale des élèves et l'ignorance de leur contexte sociolinguistique engendrera inéluctablement une didactique "amputée" d'où les propos de Beacco et Lehmann

(1990 : 08) qui affirment que «cette situation particulière de la didactique des langues vivantes étrangères ne doit cependant pas conduire à sous-estimer les représentations des apprenants (et des enseignants eux-mêmes) relative à cette langue et à son enseignement».

Conclusion

Il est manifeste maintenant que répondre aux questions du départ n'était pas une mince affaire. Ces questions restent redoutables, lancinantes et surtout immenses. Mais en récapitulant, nous pouvons attester avec beaucoup de clarté que les représentations et les stéréotypes jouent, directement ou indirectement, un rôle d'une importance non négligeable sur l'attitude (différenciation, discrimination, distanciation, etc.) envers l'apprentissage des langues étrangères. Une langue qui apparaît comme compliquée, difficile, inutile ou bien dangereuse et menaçante déclencherà certainement, à son égard, un comportement de distanciation, d'indifférence de haine et de rejet.

De ce fait, ils ont des retombés considérables sur les orientations et les choix, dans la mesure où ils constituent des obstacles à la connaissance. Leur intervention au niveau du point de départ de tout le processus enseignement/apprentissage explique pleinement comme nous l'avons démontré en supra leur étendu pouvoir. Il s'agit d'un pouvoir à ne pas sous-estimer ni par le didacticien, ni par le praticien/enseignant, ni par les parents, ni par le reste des acteurs aussi.

Cette opération d'identification-recensement doit prendre en compte toutes les représentations, même celles qui apparaissent insignifiantes et banales. Ce sont ces banalités qui sont souvent porteuses d'éléments significatifs susceptibles de fournir des réponses aux grands questionnements.

Références bibliographiques

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Anthropos. Coll. Exploration interculturelle et science sociale. Paris,
- ATROUZ Y. 2002. Représentations culturelles d'étudiants et apprentissage du français langue étrangère. Thèse de magistère. Travail non publié.
- BEACCO J.-C. et Lehmann D. (Coord.). 1990. *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Le français dans le monde. Numéro spécial, *Le français au quotidien*. Hachette. Paris.
- BENADAVA S. 1984, «La civilisation dans la communication». *Le français dans le monde* 184. Hachette/Larousse. Paris. p. 71-86.
- BLANCHET Ph. et CHARDENET P. (Dir.). 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: Approches contextualisées*. Éditions des archives contemporaines/AUF. Paris.
- BOGAARDS P. 1988. *Aptitudes et affectivités dans l'apprentissage des langues étrangères*. Crédif/Hatier. Coll. LAL. Paris.
- BOURDIEU P. 1995. *La distinction*. Cérès. Tunis.
- CHAMPY Ph. et ÉTEVE Ch. 1994. *Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Nathan. Coll. Réf. Paris.
- CANDELIER M. et HERMANN-BRENNECKE G. 1993. *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues par l'Allemagne et de France*. Didier. Coll. Crédif/Essais. Paris.
- CASTELLOTTI V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Clé international. Coll. DLE. Paris.

- CASTILLON Y. 2001. *Initiation à la psychologie sociale*. Armand Colin. Coll. U. Paris.
- CHALVIN D. 1999. *Histoire des courants pédagogiques*. E.S.F. Coll. Formation permanente. Paris.
- CHISS J.-L., David J. et Reuter Y. (Coord.). 1995. *Didactique du français: État d'une discipline*. Nathan, Coll. Perspectives didactiques. Paris.
- CHOMSKY N. 1985. *Règles et représentations*. Flammarion. Coll. Nouvelle bibliothèque scientifique. Paris.
- CUQ J.-P. et al. 2003. *Dictionnaire de didactique du français*. Clé International. Paris.
- CYR P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Clé international. Coll. DLE. Paris.
- DABENE M. 1995. «Quelques étapes de la construction des modèles» dans CHISS J.-L., DAVID J. et REUTER Y. (Coord.). *Didactique du français: État d'une discipline*. Nathan, Coll. Perspectives didactiques. Paris.
- DE CORTE E. et al. 1990. *Les fondements de l'action didactique*. De Boeck. Bruxelles.
- FISCHER G.N. 1997. *La psychologie sociale*. Seuil. Coll. Points-Essais. Paris.
- GAONAC'H D. 1991. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier/Didier. Coll. LAL. Paris.
- GRESLE F. et al. 1994. *Dictionnaire des sciences humaines*. Nathan. Coll. Réf. Paris.
- HOUSSAYE J. 1992. *Le triangle pédagogique*. Peter Lang. Coll. Exploration/Série Pédagogies. Berne.
- JODELET D., VIET J. et BESNARD Ph. 1970. *La psychologie sociale*. ÉPHÉ. Paris.
- LEHMANN D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Hachette. Coll. F. Paris.
- LONGUET F. et SPRINGER C. 2021. *Autour du CECR-Volume complémentaire (2018): médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*. Éditions des archives contemporaines. Paris.
- MALLO-BOUVIER S. 1998. «Représentations». Dans CHAMPY Ph. et ÉTEVE Ch. *Le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Nathan. Coll. Réf. Paris.
- MARTINEZ P. 2018. *Un regard sur l'enseignement des langues. Des sciences du langage aux NBIC*. Éditions des Archives Contemporaines. Paris.
- MEIRIEU Ph. 1995. *Apprendre... oui, mais comment?* ESF. Coll. Pédagogies. Paris.
- MINDER N. 1999. *Didactique fonctionnelle*. De Boeck Université. Coll. PED. Bruxelles.
- MOLINER P. et GUIMELLI Ch. 2015. *Les représentations sociales*. PUG. Coll. Psychologie sociale. Grenoble.
- PORCHER L. 1995. *Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*. CNDP. Hachette. Paris.
- PUGIBET V. 1983, «Des stéréotypes chez les étudiants mexicains». *Le français dans le monde* 181, *D'une culture à l'autre: soi et les autres*. Hachette/Larousse. Paris. p. 45-53.
- RAYNAL F. et RIEUNIER A. 1997. *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. ESF. Coll. Pédagogies. Paris.
- RIMBERT R. 1997. «Image, statut et désir de la langue française». *Le français dans le monde*. Numéro spécial. Hachette. Paris. p. 22-29.
- SCHAPIRA Ch. 1999. *Les stéréotypes en français: proverbes et autres formules*. Ophrys. Coll. L'essentiel français. Paris.
- SILLAMY N. 1980. *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*. Bordas. Paris.
- TROCME-FABRE H., 1987. *J'apprends donc je suis*. Organisation. Paris.
- VERONIQUE D. 1990. «A la rencontre de l'autre langue étrangère». Dans BEACCO J.-C. et LEHMANN D. (Coord.). *Publics spécifiques et communication spécialisée*. *Le français dans le monde*. Numéro spécial, *Le français au quotidien*. Hachette. Paris. p. 17-24.
- VYGOTSKI L. 1997. *Pensée et langage*. La dispute. Paris.
- ZARATE G. 1995. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier. Coll. Crédif/Essais. Paris.