

**La représentation sociale de la culture de l'Autre :
figures opposées de l'Indien Primitif et du Maghrébin Indépendant
chez des élèves de 1ère année d'IUT en situation de problème absurde.**

daniel maffiolo

Docteur en Psychologie Sociale, Chercheur Associé au G.E.R.A.
Groupe d'Etude des Relations Asymétriques - Institut de Psychologie Université Lyon 2

2003

résumé

Dans le cadre d'une intervention pédagogique, 47 élèves en 1ère année d'IUT sont soumis à un problème absurde de sciences humaines comparant un groupe de Maghrébins et un groupe de Zapotèques. Après avoir présenté les effets quantitatifs en termes de contrat de communication didactique, on propose une analyse qualitative intertextuelle des copies, mettant à jour la production collective d'une double représentation sociale opposant sous forme argumentative l'Indien Primitif au Maghrébin Indépendant. Posant les questions de l'ontologie des représentations sociales et des usages tactiques qu'en font les sujets, la discussion interprétative situe les résultats dans le cadre d'une approche psychosociale ancrée dans la sémiotique et l'anthropologie contemporaine, en pointant les enjeux pédagogiques de la représentation de l'Autre dans nos sociétés.

mots clés

Représentation sociale, intertextualité, argumentation, contrat de communication, tactiques.

Les préjugés raciaux et sociaux, par exemple, ne sont manifestement jamais isolés, il se découpent sur un fond de systèmes, de *raisonnement de langages*... (p. 47)

Des fragments de dialogues, des lectures discontinues, des expressions entendues ailleurs reviennent à l'esprit des interlocuteurs, se mêlent aux impressions qu'ils ont... (p. 51)

... des concepts sans perceptions, des perceptions sans concepts, des mots sans contenus et des contenus sans mots se cherchent, se déplacent et s'échangent dans les sociétés différenciées et mouvantes. C'est à quoi s'emploient les représentations et c'est ce dont elles résultent. (p. 58)

Serge Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public*, 1976.

Cet article s'intéresse à la représentation sociale de différences culturelles intergroupes et à la logique intertextuelle des préjugés qu'elle met en jeu dans le contexte étudié. Pour cela, on présentera un matériau de recherche initialement recueilli en situation d'intervention pédagogique: il s'agit des réponses écrites produites par des élèves de 1ère année d'IUT lors d'un contrôle fictif de sciences humaines, destiné à servir de support à un cours à venir sur la communication et les effets de contrat didactique. L'analyse quantitative et qualitative du matériau textuel obtenu s'appuiera sur une série de retours au chapitre fondateur de Serge Moscovici sur la représentation sociale de la psychanalyse, tout en armant dans le même temps cette analyse des apports récents des sémiotiques textuelles et de l'épistémologie réflexive des sciences sociales.

1. questions de méthode: intervention psychosociale et démarche anthropologique

Quoiqu'il n'ait pas été initialement conçu dans cette perspective mais bien, on va le voir, dans une perspective d'*intervention pédagogique*, le dispositif psychosocial à partir duquel ont été produites les données empiriques présentées apparaît finalement répondre à une double exigence méthodologique formulée à plusieurs reprises par Moscovici:

1/ les représentations sociales doivent être préférentiellement étudiées, non pas en laboratoire, mais *dans les contextes ordinaires de leur production anthropologique*, en tant que "textes" collectifs localement élaborés et négociés par des groupes sociaux (Moscovici, 1976, 1986).

2/ les représentations sociales doivent toujours être resituées *dans le contexte de communication effectif où elles sont produites*, et donc en premier lieu dans le rapport dialogique sujets-chercheur qui les a suscitées (Moscovici, 1976).

Ainsi, les copies qui vont être analysées ont été écrites par mes élèves de 1ère année, au printemps 1996, alors que j'étais en poste dans un IUT d'une grande ville du Sud-Ouest, section "Hygiène & Sécurité". Au moment de la passation, qui concernait deux classes auxquelles j'enseignais pour un semestre la psychosociologie de la cognition et de la communication, les élèves pensaient répondre aux questions d'un contrôle blanc. Une semaine plus tard, abordant la notion de contrat didactique, je leur révélais que la question posée était en fait un problème absurde auquel il n'était pas possible de donner une réponse correcte. Sur la base de quoi je

présentais et discutais avec eux les processus psychosociaux à l'œuvre dans ce type de rapport de communication, maintenant lestés du poids de cette prise de conscience partagée. Ce dispositif, avec d'autres utilisés tout au long du semestre (enquête sociométrique, épreuves cognitives), constituait alors de mon point de vue un outillage pédagogique à visée strictement didactique. Sa pertinence épistémologique en terme de dispositif de production de connaissances psychosociales ne m'est apparue *qu'après-coup*, me conduisant d'abord à conserver ses copies, puis à y revenir d'un point de vue de chercheur quelques années plus tard pour tenter d'en dégager aujourd'hui une analyse productrice de savoirs.

A la différence des travaux de psychologie sociale réalisés dans les années 90 sur les effets de contrat didactique et mettant également en œuvre le paradigme du problème absurde avec le même type de résultats (Schubauer-Léoni & Grossen, 1993), on n'a donc pas affaire ici à une situation expérimentale, mais bien plutôt à un *dispositif d'intervention psychosociologique*, selon les trois critères retenus par Mendel et Prades (2002), soit: 1) appuyer le travail sur des pratiques sociales de terrain à l'écoute des acteurs - en l'occurrence les élèves qu'on veut former -; 2) produire des savoirs tout en visant la transformation sociale - en l'occurrence transformer les rapports de ces élèves aux situations de transmission/évaluation scolaire -; 3) viser à un effet de démocratisation - en l'occurrence leur donner les moyens critiques de s'émanciper de certaines des dépendances psychosociales engagées par la relation didactique traditionnelle: comme pouvoir questionner de manière critique les énoncés produits par l'enseignant plutôt que les lire comme des textes sacrés, et chercher à resituer les savoirs travaillés dans des réseaux de sens larges et solidement argumentés plutôt que s'en tenir à leur valeur opératoire locale telle qu'elle est établie par les évaluations scolaires (Beautier, Charlot & Rochex, 2000; Schubauer-Léoni & Ntamakiliro, 1994).

Toutefois, on doit souligner que le dispositif de recherche ainsi obtenu se distingue en partie des dispositifs habituels de l'intervention psychosociologique, puisqu'il ne s'appuyait pas sur une stratégie préalable visant à articuler construction de connaissance et transformation sociale. En ce sens, il renvoie aussi dans le même temps à une démarche d'*anthropologie des mondes contemporains*, telle que la définit Augé (1994a). Plutôt que d'être préalablement planifiés, les objets et les problématiques de la recherche anthropologique s'élaborent et s'inventent dans le temps et à partir du terrain, en réponse aux rapports dialogiques singuliers et locaux que le chercheur parvient à tisser avec ses interlocuteurs; le mode de construction du savoir y est *différé*, fondé sur la prise de distance réflexive qu'autorise au chercheur, souvent plusieurs années après, sa sortie du groupe social au sein duquel il travaillait et des enjeux dont il était devenu, à sa façon, partie prenante (Laplantine, 1996).

Ce double ancrage disciplinaire de la recherche présentée, à la fois anthropologique et psychosocial, me semble finalement répondre d'une manière cohérente aux exigences méthodologiques fixées par Moscovici à l'étude des représentations sociales: un lieu-carrefour où doivent s'articuler de manière complémentaire l'analyse de textes collectifs culturellement situés et l'analyse des interactions communicationnelles qui les ont structurés en les produisant.

2. L'exigence sociale de la réponse: contrat didactique et sens commun

Les données empiriques traitées sont donc constituées par les réponses données à un contrôle fictif de sciences humaines par les étudiants de deux classes de 1ère année d'IUT section Hygiène & Sécurité - soit 47 sujets. Tous les élèves étaient confrontés à la même question distribuée par leur enseignant habituel en début de cours et présentée comme un contrôle blanc en vue de préparer leur partiel. La question était dactylographiée sur une feuille de format A4 rappelant dans sa partie supérieure: l'université et le département, l'année, le titre du cours et le nom de l'enseignant, suivi du texte suivant:

CONTROLE BLANC:

- Des chercheurs ont présenté une épreuve identique à deux groupes de sujets adultes d'origines culturelles différentes: des indiens Zapotèques (Mexique) d'une part, et des Maghrébins (France) d'autre part.
- L'épreuve consistait pour les deux groupes à déterminer la couleur d'une ligne étalon présentée sur un écran.
- Les résultats obtenus montrent que les indiens Zapotèques se laissent plus facilement influencer par un compère de l'expérimentateur que les Maghrébins.

Lequel des deux groupes utilise selon vous une stratégie de résolution *propositionnelle*, et pourquoi?

Cette question absurde - elle est à la fois opaque, incomplète et incohérente - était stratégiquement insérée au début de la 8ème des 12 séances de cours programmées pour le semestre d'enseignement, la première d'une série de deux consacrées à la communication. L'énoncé juxtaposait volontairement, de façon syncrétique et confuse, des éléments renvoyant à des notions et expériences de psychologie cognitive et sociale déjà évoquées dans les cours précédents: la résolution de problèmes (stratégie propositionnelle), le conformisme (travaux de Asch sur le jugement perceptif), l'influence minoritaire (travaux de Moscovici sur la discrimination des couleurs), ou encore les notions de groupe et rapports intergroupes. Cette juxtaposition ouvertement incohérente faite d'associations verbales arbitraires visait à rendre impossible toute référence claire aux savoirs déjà étudiés en cours. Ainsi, les concepts de diversité culturelle et la critique relativiste des préjugés primitiviste et ethnocentriste qui auraient eu leur pertinence ici, n'étaient abordés que trois semaines après. On peut donc dire que du point de vue des enseignements dispensés, la question n'admettait aucune réponse correcte. *Or, les sujets ont tous rédigé une réponse, et ils ont très majoritairement donné la même:*

- 42 sujets donnent "Zapotèques"
- 2 sujets donnent "Maghrébins"
- 1 sujet donne d'abord "Maghrébins" puis "Zapotèques"
- 2 sujets donnent une réponse sans nommer de groupe

A un premier niveau d'analyse, ce résultat peut s'interpréter comme un effet du contrat de communication tacite mis en jeu par la situation: le contrat didactique régulant traditionnellement les rapports triangulaire élèves-savoirs-enseignants dans le cadre d'un projet institutionnel de transmission, présuppose en effet que les questions posées par l'enseignant ont toujours un sens et donc une réponse cohérente susceptible d'évaluation (Schubauer-Léoni & al., 1994). A ce niveau, le résultat obtenu n'est pas nouveau. On sait qu'en contexte scolaire, la capacité à sortir de la logique du contrat et prendre un recul critique par rapport à l'énonciation de l'enseignant reste rare et faible (Schubauer-Léoni & al., 1993). De fait, les indices de prise de distance sont marginaux. En particulier, personne n'a rendu feuille blanche. Toutefois, on constate que 5 des 47 étudiants *n'ont pas signé leur copie*. Mais même dans ce cas, les éléments de réponse donnés (3 Zapotèques pour 1 Maghrébin) sont similaires à ceux de tous les autres sujets. Seul un de ces anonymes se refuse à céder aux exigences sociales du contrat de communication, pour prendre une posture ouvertement ironique et répondre:

"Tout dépend des préjugés que l'on a" (signature illisible)

"Si il n'y avait pas de propositions, on ne pourrait pas dire qu'il y a une influence"
(signature illisible)

Mais l'intérêt principal de ces résultats se situent ailleurs. Car si le contrat de communication engagé prescrivait de prendre la question de l'enseignant au sérieux et de lui trouver une réponse cohérente, *il ne disait ni comment ni laquelle*.

En effet, dans la littérature de recherche consacrée au paradigme du problème absurde en contexte didactique (Schubauer-Léoni & al., 1993, 1994), les consignes proposées renvoient essentiellement à des savoirs mathématiques, et les élèves apparaissent y "bricoler" leurs réponses à partir des procédures arithmétiques apprises auprès du maître, procédures le plus souvent correctes dans leur mise en œuvre instrumentale mais employées mal à propos dans le contexte du problème absurde. L'originalité du dispositif décrit, outre qu'il confirme l'effet de contrat en prenant pour cible de jeunes adultes plutôt que des enfants, vient du fait que le problème posé référerait de manière inhabituelle aux savoirs des sciences humaines et que rien dans la culture scolaire appropriée récemment par ces élèves ne leur permettait de bricoler une réponse cohérente. Par conséquent, c'est en puisant dans d'autres ressources cognitivoculturelles, des ressources non scolaires cette fois, celles des représentations sociales du culturel, des préjugés ordinaires du sens commun sur la hiérarchie des cultures, échangés dans les conversations et les médias, que ces élèves vont trouver de quoi bricoler une réponse quasi-unanime en s'appuyant, on va le voir, sur une seule et unique thèse centrale, véritable texte-noyau de la représentation: *les zapotèques seraient culturellement plus primitifs que les maghrébins*. Or, dans la mesure où ces élèves n'avaient aucune connaissance personnelle, scolaire ni savante sur le genre de personnes désigné par l'ethnonyme "Zapotèque", ils ont dû compenser ce déficit d'informations et littéralement "réinventer" ce groupe culturel en le "reconstituant" sous forme de représentation sociale - c'est-à-dire, comme le souligne Moscovici (1976: 56), en en "réécrivant le texte".

On essaiera donc maintenant d'analyser en détail d'un point de vue qualitatif ce processus de *construction textuelle de la représentation de l'Autre*. Pour cela, on s'appuiera sur l'outillage conceptuel des sémiotiques textuelles contemporaines, et tout particulièrement sur les approches de type dialogique et intertextuelle qui présentent la double pertinence d'être en adéquation tant avec le matériau empirique recueilli qu'avec la position épistémologique développée plus haut (cf. Maffiolo, 1999, pour une discussion détaillée de ce type de positionnement conceptuel et une application de techniques d'analyse textuelle dont on reprend ici des éléments).

3. Indien Primitif vs Maghrébin Indépendant: un intertexte argumentatif collectif

En restreignant l'analyse aux 42 copies signées¹, 2 élèves seulement se contentent de choisir une des deux réponses possibles sans la commenter. *Dans tous les autres cas, tous parviennent à trouver des arguments pour justifier leur réponse*. Du coup, ces réponses prennent la forme, non plus d'un énoncé isolé, mais d'un texte, et plus précisément d'un texte à prétention explicitement argumentative.

Deux éléments majeurs caractérisent toute pratique argumentative opérée dans le champ des raisonnements ordinaires qui nous intéresse ici (Adam, 1992; Grize, 1990). Le premier est d'être un processus *fondamentalement dialogique*: s'inscrivant dans un contexte de communication singulier, les pratiques argumentatives, d'un côté répondent à une énonciation

¹ Dans la mesure où les 5 sujets ayant refusé de signer leur copie marquent ainsi une position de retrait par rapport à la situation de contrôle blanc et donc à la demande d'argumentation qu'elle incluait, il a semblé plus rigoureux de ne faire porter l'analyse des argumentations développées que sur les copies signées, celles-ci témoignant au contraire de l'adhésion effective des élèves à la situation d'interlocution et à ses enjeux sociocognitifs.

antérieure qu'elle prennent pour données de départ, et de l'autre visent à convaincre un auditoire social du bien fondé du raisonnement développé et de la thèse qui le sous-tend. Le second élément est d'être fondé *sur un travail cognitif de sélection et de construction d'inférences*: les conclusions qu'on cherche à faire partager à l'auditoire reposent sur la construction d'hypothèses et l'usage de représentations implicites mais socialement partagées sur ce qui fonde légitimement ces hypothèses. Argumenter c'est donc se livrer à deux types de négociations complémentaires et interdépendantes: *négociation métacognitive* avec soi-même à propos des inférences contextuellement pertinentes au regard de la situation parmi toutes celles auprès desquelles on dispose d'un accès maîtrisé, et *négociation sociale* de ces mêmes inférences avec le destinataire qu'on cherche à convaincre en essayant d'évaluer les risques politiques qu'on est prêt à encourir en découvrant publiquement ses arguments et positions intellectuelles (Maffiolo, 1999).

Le produit de cette double négociation est le texte argumentatif en tant qu'énoncé public, dont le modèle prototypique est formalisé à la figure 1 ci-dessous:

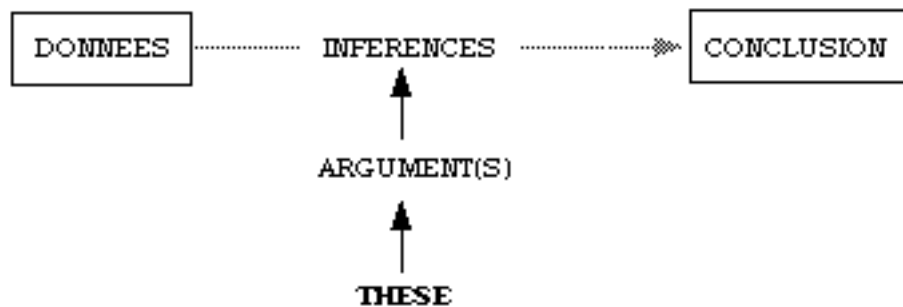


Figure 1 - Modèle prototypique de la séquence argumentative d'après Adam (1992: 108)

On voit sur le schéma que la conclusion répond à un ensemble de données préalable en s'étayant sur une ou plusieurs inférences qui vont constituer l'argumentaire du raisonnement, inférences elles-mêmes potentiellement étayées sur une thèse leur servant de support (Adam, 1992).

L'énoncé du problème absurde constituait ici les données initiales du raisonnement: sachant que dans une épreuve de discrimination perceptive, un groupe de sujets zapotèques se montre plus influencé par un compère qu'un groupe de sujets maghrébins passant la même épreuve, lequel des deux groupes utilise une stratégie propositionnelle? En réponse à ces données, on l'a vu, mes étudiants ont quasi-unanimement proposé la conclusion que ce sont les Zapotèques qui utilisent une stratégie propositionnelle. Quelles inférences sont avancées dans les copies pour justifier cette conclusion, selon quels arguments et quelles procédures cognitives?

Trois arguments seulement sont explicités, renvoyant chacun à une caractéristique culturelle supposée des indiens zapotèques:

- *argument 1*: "les Zapotèques sont plus soumis aux influences sociales" (86%)
- *argument 2*: "les Zapotèques connaissent peu ou pas les images" (7%)
- *argument 3*: "les Zapotèques pensent avec des images" (7%)

Le premier argument on le voit est largement majoritaire en nombre d'occurrences (37 des 43 arguments exprimés, contre 3 pour chacun des deux autres). Suivant Moscovici (1976), on dira que ce premier argument délimite un premier *champ de la représentation* relatif au *rapport culturel à l'influence sociale* des indiens Zapotèques. En contraste, les arguments 2 et 3 délimitent un champ distinct mais complémentaire de la représentation, relatif lui au *rapport culturel aux images* de ces mêmes indiens Zapotèques. Si la plupart des sujets ne développent qu'un seul argument par copie, trois d'entre eux cependant articulent deux arguments et donc les deux champs - influence et image - de la représentation. Aucun en revanche ne pose ensemble les trois arguments. Examinons en détail comment chacun de ces arguments a été développé par les étudiants.

Premier Champ: le rapport culturel à l'influence sociale des Indiens Zapotèques.

Dans sa forme la plus élémentaire, cet argument repose sur un procédé cognitif non inférentiel qu'on désignera sous le terme de *collage*. Cette forme élémentaire de l'argumentation représente 51,4% (19 sur 37) des arguments développés dans ce premier champ de la représentation. Cette procédure cognitive est particulièrement illustrative du processus de constitution des représentations sociales tel que le décrit Moscovici, lorsqu'il parle de documentalisme sans méthode, associant, juxtaposant des éléments épars pour former une figure qui fasse sens. Ici, c'est une partie des éléments disparates de l'énoncé du problème qui se trouvent surexposés et recollés ensemble sur la base d'une double correspondance de sons et de sens, qui leur permet de tracer une chaîne de significations reliant les données du problème à la conclusion: de "stratégie propositionnelle" à "propositions", de "propositions" à "propos", et de "propos" à "mots". En voici des exemples:

"Les zapotèques utilisent une stratégie propositionnelle car ils se fient à un compère de l'expérimentateur; ils sont influencés par celui-ci, alors c'est par des mots, des phrases. (...)" *sujet 17D*

"... car ils sont sensibles aux propositions (orales ou écrites) de l'un des membres du groupe." *sujet 6D*

"... car ils sont davantage sensibles par les propos du compère concernant les problèmes à résoudre. (...)" *sujet 5B*

Bien entendu, comme pour toute interprétation de texte, ces sujets se livrent à un certain travail d'inférence - notamment ici en présupposant que le compère source d'influence "parle", "propose", ce qui n'était pas spécifié dans l'énoncé du problème. Mais ce qui soutient publiquement la conclusion, c'est bien le procédé même du collage des sens et des sons: si d'autres inférences sont éventuellement mises en jeu, elles restent implicites dans ces copies. En contraste, dans d'autres copies développant ce champ de la représentation, l'argument de la plus grande influençabilité des Indiens Zapotèques est cette fois explicitement étayé par une inférence portant sur leur culture comme quelque chose qui les prédispose à la soumission sociale. On trouve dans ce cas deux inférences distinctes venant relayer le procédé du collage.

La première peut être qualifiée d'"interculturelle". Elle apparaît dans 27% (10 sur 37) des formes argumentatives développées dans ce champ et consiste à présupposer que les indiens se soumettent à la culture supérieure de l'occidental, qu'ils souffrent d'un déficit culturel ne leur permettant pas, au contraire des maghrébins, de comprendre la logique de la tâche:

"... cela s'explique peut-être par le fait que ceux-ci ne sont pas habitués à cette situation et qu'ils sont influencés par celui qui semble avoir la connaissance." *sujet 12B*

“(…) Ils n’ont pas de culture “scientifique” aussi lorsqu’une personne (compère) les influence ils se soumettent à l’idée.” *sujet 3B*

“(…) Ils se laissent influencer par un compère de l’expérimentateur car celui-ci a plus de connaissance sur le sujet que les Zapotèques.” *sujet 26B*

La seconde inférence est elle “intraculturelle” et se trouve présente dans 21,6% (8 sur 37) des formes d’argumentation produite dans ce champ. Elle présuppose que les indiens Zapotèques sont culturellement préformés à se soumettre à la volonté du groupe social ou de son leader:

“... pour les Indiens Zapotèques (...) --> influence de groupe plus importante.” *sujet 7D*

“Les Zapotèques car ils se laissent influencer et que de par leur culture leurs stratégies sont collectives...” *sujet 14D*

“Les Zapotèques car ils se laissent influencer. Ils considèrent les propositions du groupe avant de prendre une décision.” *sujet 13B*

“... les indiens ont un chef qui leur dictent leurs devoirs alors que les Maghrébins sont plus personnels. Ceci vient de leur origines culturelles.” *sujet 25B*

On voit que les trois formes de l’argumentation déployée dans ce champ de la représentation sociale se complètent sans entrer en conflit ou en compétition. D’abord, les inférences “soumission interculturelle” ou “soumission intraculturelle” apparaissent à plusieurs reprises intégrer ou compléter le procédé du collage précédemment mis en lumière: la soumission se fait par le jeu des “propositions”, d’un compère ou d’un chef qui “dictent” leur influence. Ensuite, on voit que les inférences argumentatives inter et intra culturelles recourent et étayent une même “idée-nœud” qu’on va aussi retrouver dans le second champ de la représentation: celle de la moindre capacité des Indiens Zapotèques au regard des Maghrébins, du point de vue des ressources cognitives et culturelles dont ils disposent pour résister à l’influence sociale.

Second Champ: le rapport culturel aux images des Indiens Zapotèques.

Ce second champ de la représentation sociale est moins fréquemment exploré dans les copies - 6 seulement sur 42 le mettent en jeu - et il engage cette fois deux inférences clairement contradictoires - avec 3 copies pour chacune d’entre elles.

Selon la première inférence, les Zapotèques maîtriseraient mal le langage verbal, car ils seraient culturellement formés à un *mode de penser imagé*:

“... les Zapotèques ont un langage ancien qui est basé sur des images, des signes. (...) De ce fait, les Zapotèques se laissent plus facilement influencer car ils connaissent mal la signification des mots.” *sujet 20B*

Tandis que selon la seconde inférence, rigoureusement inverse, le groupe des Indiens Zapotèques serait ignorant ou peu familier des cultures de l’image:

“... car il ne rencontre pas souvent les couleurs, et d’écran.” *sujet 16D*

“Ce sont les Zapotèques en effet n’étant pas habitué à travailler avec des images ils n’ont pas l’habitude et se laissent donc influencer par un compère de l’expérimentateur car ils ont l’habitude d’écouter et de raisonner à travers les mots ici ceux du compère. Je pense que les Zapotèques ont découvert d’une façon très générale les écrans plus tard (...) et donc ils ont encore tendance à mieux raisonner avec des mots.” *sujet 17B*

Soulignons que l’opposition entre ces deux inférences ne déstructure pas la logique de la représentation sociale, mais tout au contraire permet de relier l’une à l’autre ces inférences, de même qu’elle permet de relier les deux champs de significations explorés - celui du rapport à l’image et celui du rapport à la soumission sociale - sur la base d’une thèse unique qui sert de support, de nœud figural à l’ensemble des textes composant la représentation en tant qu’intertexte collectif. Il suffit de citer dans son intégralité une réponse déjà citée en partie au dessus pour faire émerger clairement cette thèse-noyau - celle du “primitivisme” des Indiens - qui permet d’articuler les champs et les arguments en une figure unique et cohérente:

“C’est le groupe des indiens car ils sont moins cultivés que les Maghrébins. Ils ne sont pas sûr d’eux et se laisse plus facilement influencer car il ne rencontre pas souvent les couleurs, et d’écran.” *sujet 16D*

Plus ou moins explicite selon les copies, la thèse primitiviste connecte les arguments et les conclusions en faisant supporter l’ensemble des inférences, y compris quand elles sont contradictoires, par un support intertextuel consensuel: *les indiens Zapotèques seraient culturellement plus primitifs/moins évolués que les Maghrébins*. Ainsi, à partir de la même thèse, un élève peut répondre que ce sont les Zapotèques qui utilisent une stratégie propositionnelle en étayant sa conclusion sur l’inférence selon laquelle “compte tenu de leur culture différente et peut être archaïque”, ces indiens “n’ont pas l’habitude de voir une ligne étalon sur un écran” et “ont cru les propositions données” (*sujet 18B*) tandis qu’un autre élève peut en conclure exactement l’inverse et écrire au contraire que ce sont les maghrébins qui utilisent une stratégie propositionnelle “car les indiens moins évolués, fonctionnent plus avec les images.” (*sujet 19D*).

Si les copies montrent bien une certaine forme de désaccord collectif sur la définition de ce qui fonde la spécificité de la culture de l’Autre - l’Indien Zapotèque dont on ignore tout - elles indiquent en revanche *un accord de fond sur l’hypothèse de sa nature primitive*, qu’un autre sujet exprime de façon très claire:

“... pour les Indiens Zapotèques -> comportement plus primaire.” *sujet 7D*

Au point que dans l’une des copies, la thèse primitiviste soit livrée comme unique support à la réponse, sans qu’aucun procédé argumentatif soit par ailleurs explicité:

“Le groupe des Indiens Zapotèques utilise cette méthode car ils ont moins de culture...” *sujet 1D*

Dans 43% des copies (18 sur 42), cette thèse de l’Indien Primitif est formulée de manière explicite à travers l’emploi de différents marqueurs textuels. Soit le groupe des Zapotèques est directement qualifié de “primaire” ou “archaïque” (2 copies), soit il est comparativement désigné comme étant “moins” ou “pas aussi” “développé”, “cultivé”, “évolué”, comme ayant “moins” de “culture”, ou un “niveau culturel” moins élevé, les autres lui étant “supérieurs” (11 copies). Enfin, dans une forme de marquage plus affaiblie, la moindre

capacité des Indiens à penser par eux-mêmes ou à résister à l'influence sociale, est simplement renvoyée à leur "origine" ou "appartenance culturelle" (5 copies).

Cette thèse associant les Indiens à une forme de culture primitive nous permet finalement de mieux comprendre le dissensus apparaissant dans le champ du rapport culturel à l'image. Car lorsqu'une pensée en images est prêtée par certains aux Zapotèques, c'est une pensée caractéristique d'une culture "ancienne", clairement opposée à la culture moderne des images - celle des écrans et de la technologie occidentale des médias (télévision, ordinateur) - qui leur est déniée par ailleurs. Autrement dit, s'il y a donc bien opposition entre les arguments 2 et 3, celle-ci n'opère en réalité qu'à la surface de la représentation: au niveau plus profond de son organisation textuelle argumentative, *la figure consensuelle de l'Indien Primitif maintient une cohésion architecturale à laquelle la diversité relative des cheminements interprétatifs individuels recueillis dans les copies peuvent tous être rattachés et maintenus ensemble.*

On peut alors synthétiser l'analyse de la représentation sociale proposée jusqu'ici en la reformulant sous la forme d'un schéma synoptique où sont figurés et articulés les différents mouvements argumentatifs décrits et quantifiés. Ainsi, la figure 2 ci-après représente l'ensemble des composantes textuelles mises à jour en précisant pour chacune le nombre de copies où elles ont été mises en œuvre. Dans une perspective inspirée de Bakhtine (Todorov, 1981), on dira que le schéma proposé décrit un "intertexte", c'est-à-dire un *produit culturel collectif et polyphonique*, où plusieurs "voix" - celles de l'enseignant/chercheur et de ces différents élèves -, objectivées ici dans les copies récoltées par écrit, parlent et se répondent sur le "thème" de la différence culturelle. On voit que certaines zones de l'intertexte ont une densité élevée: les composantes textuelles "conclusion majoritaire" et "thèse", et celles composant le champ du rapport culturel des indiens à la soumission sociale. Alors que d'autres ont une faible densité: la composante "conclusion minoritaire" et les deux inférences composant le champ du rapport culturel des indiens aux images. Mais quelle que soit leur densité respective, toutes les composantes apparaissent avoir une forte cohérence au regard de l'organisation argumentative de la représentation sociale dont elles assurent chacune une dimension complémentaire. Enfin, parmi ces composantes, la thèse du primitivisme des Indiens Zapotèques apparaît occuper une position centrale de *nœud intertextuel*, puisqu'elle est potentiellement en mesure de supporter et de relier entre elles chacune des composantes textuelles répertoriées.

Comme le rappelle Moscovici (1976: 46), pour tout sujet engagé dans un travail de représentation sociale, "il y a une communauté de genèse et de complicité entre sa propre définition et la définition de ce qui n'est pas lui, donc de ce qui est non-sujet ou un autre sujet". Dire l'Autre, ici se représenter l'altérité de ces indiens lointains, c'est par contraste dire quelque chose de la représentation qu'on se fait ici et maintenant de sa propre identité: intégré à la culture moderne des médias, et doté d'une autonomie cognitive permettant de résister aux influences sociales. Le semestre passé auprès de mes étudiants, au rythme de 3 heures hebdomadaires, confirment très largement cette auto-attribution chez de jeunes adultes de la seconde moitié des années 90 scolarisés dans un IUT conduisant aux métiers de la prévention et de la gestion des risques naturels et industriels. Issus principalement de milieux populaires, moyens ou modestes, résidant dans les quartiers périphériques mais ayant échappés aux trajectoires d'échec scolaire, ils reçoivent une formation scientifique et technologique, sont friands de produits TV, cinéma, micro-informatiques, et se sont toujours très majoritairement considérés *a priori* comme étant en mesure de résister aux divers processus d'influence sociale dont je leur parlais, jusqu'à ce que je leur démontre pratiquement, au travers par exemple de ce contrôle fictif, que l'autonomie cognitive de chacun d'entre-nous était toujours socialement relative. Or, ce que montrent par ailleurs les copies, c'est que cette logique d'opposition attributive classique (Doise, 1993) entre une représentation dévalorisante explicite de l'*out-group* - des Indiens Zapotèques au Mexique - et une représentation valorisante implicite de l'*in-group* - des étudiants de 1ère année d'IUT en France - n'est pas directe mais *médiatisée* par la représentation d'un *tiers groupe* à la fois proche et lointain - celui des Maghrébins en France.

Contrairement aux Indiens Zapotèques, groupe culturel lointain avec lequel mes élèves n'entretiennent aucune relation sociale effective, le groupe intermédiaire des Maghrébins a la particularité d'engager dans sa définition la représentation d'une "double altérité" (Augé, 1994b): différant sur le plan identitaire (en particulier, aucun des élèves ne porte de prénom ou patronyme d'origine nord-africaine, et même ceux d'origine euro-migrante, italien, espagnol, portugais ou polonais, sont très minoritaires), ils peuvent cependant partager avec eux plusieurs niveaux d'appartenance sociale: nationalité, société de résidence, classe sociale, quartier, scolarité, groupe de pairs.

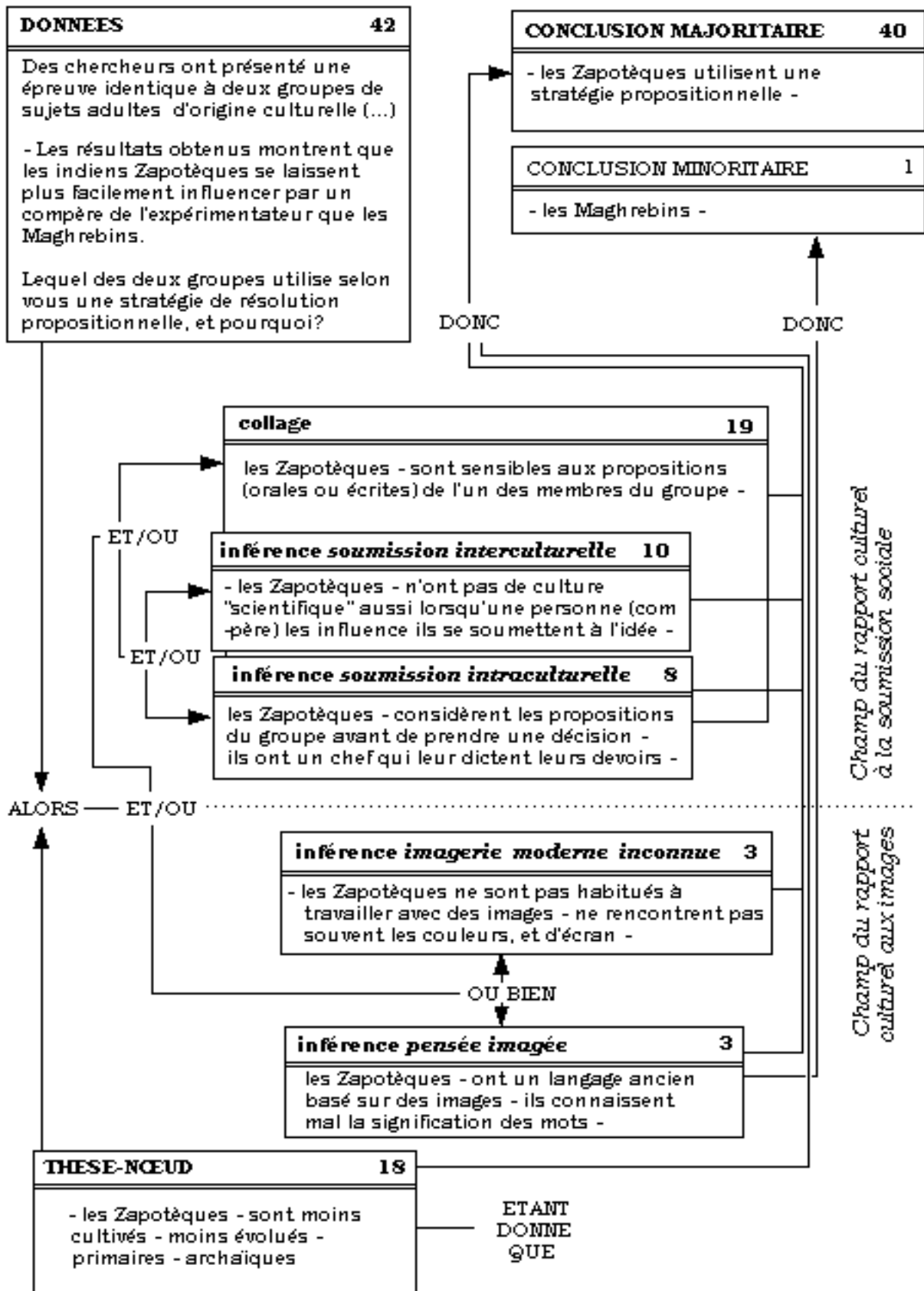


Figure 2 - Schéma synoptique de l'intertexte argumentatif collectif représentant les Indiens Zapotèques

De ce point de vue, les séquences textuelles définissant le groupe des Maghrébins en France offrent une double spécificité.

D'un côté, elles sont peu nombreuses, très nettement minoritaires en comparaison des séquences à partir desquelles ont vu se dessiner plus haut la figure de l'Indien Primitif. Puisque 15 copies sur 42 seulement mentionnent l'étiquette "Maghrébins", dont 4 qui se limitent à nommer le groupe sans lui attribuer de caractéristique propre.

De l'autre cependant, les 11 copies attribuant aux Maghrébins de France des traits collectifs spécifiques dessinent une représentation cohérente et cette fois homogène de ce groupe, en la plaçant de manière explicite dans une relation d'opposition complémentaire à celle des indiens Zapotèques. Cette représentation du Maghrébin est en effet toujours *textuellement accolée*, dans les copies, à celle de l'Indien à laquelle elle répond en miroir, l'une et l'autre s'interconfirmant aux deux niveaux complémentaires des arguments inférés et des thèses générales les supportant, pour conduire à la même conclusion.

Ainsi à un premier niveau, 7 copies posent explicitement que les Maghrébins sont plus "évolués", "cultivés", ou "éduqués" que les Zapotèques. Cette "thèse-miroir" - qui décalque en l'inversant la thèse du primitivisme des indiens - apparaît textuellement accolée aux deux champs représentatifs analysés plus haut, aussi bien celui du rapport aux images que celui de la soumission sociale.

Au niveau des inférences argumentatives, par contre, un seul argument explicite est avancé dans les copies pour étayer la conclusion selon laquelle les Maghrébins n'utilisent pas la stratégie propositionnelle. Cette inférence affirme qu'*à l'inverse des Indiens, les Maghrébins sont psychologiquement autonomes: qu'ils ont une pensée suffisamment indépendante pour ne pas se soumettre à l'influence sociale*. L'argument apparaît dans 5 copies et toujours accolé au seul champ du rapport culturel des indiens à la soumission sociale qu'il complète là-encore en miroir. Ainsi pour ces élèves, "(les Zapotèques) n'ont pas la même confiance en eux que les Maghrébins" (*sujet 14D*), "(ils) se laissent facilement influencer. Par contre les Maghrébins se laissent beaucoup moins influencer et décident beaucoup plus en fonction de leur opinion" (*sujet 4B*), "les Maghrébins préfèrent réfléchir par eux-mêmes" (*sujet 25B*).

Enfin, chez un des élèves, cette inférence de la meilleure capacité des Maghrébins à se débrouiller par eux-mêmes est référée à une thèse générale, qui apparaît compléter et déborder la thèse-miroir leur imputant un niveau plus élevé de civilisation. Selon cette thèse complémentaire, la meilleure capacité cognitive des Maghrébins proviendrait de leur parcours de migration et des expériences difficiles qu'ils ont eu à surmonter dans la société d'accueil pour s'y faire une place:

"le groupe des Maghrébins a du s'adapter à un nouveau mode de vie, à une double culture, ils ont du apprendre à communiquer, à se débrouiller seul, à se battre et se débrouiller pour rester en France en déjouant les pièges, c'est pour cela qu'ils font plus attention lors du choix des réponses tandis que les Indiens Zapotèques, d'origine mexicaine ne connaissent pas toutes ses difficultés." *sujet 11B*

On voit que ces nouveaux composants textuels viennent finalement enrichir la représentation de l'Indien Primitif présentée à la figure 2, et conforter sa cohérence en lui connectant la figure complémentaire d'un Maghrébin Indépendant. Faisant tenir ensemble ces deux figures opposées, le système des altérités croisés schématisé à la figure 3 page suivante dessine une *inter-représentation sociale* au sein de laquelle la représentation de la culture d'un Autre lointain et imaginaire - l'indien Zapotèque - interprète en l'argumentant la représentation d'un Autre proche et réel - le migrant Maghrébin -, et inversement.

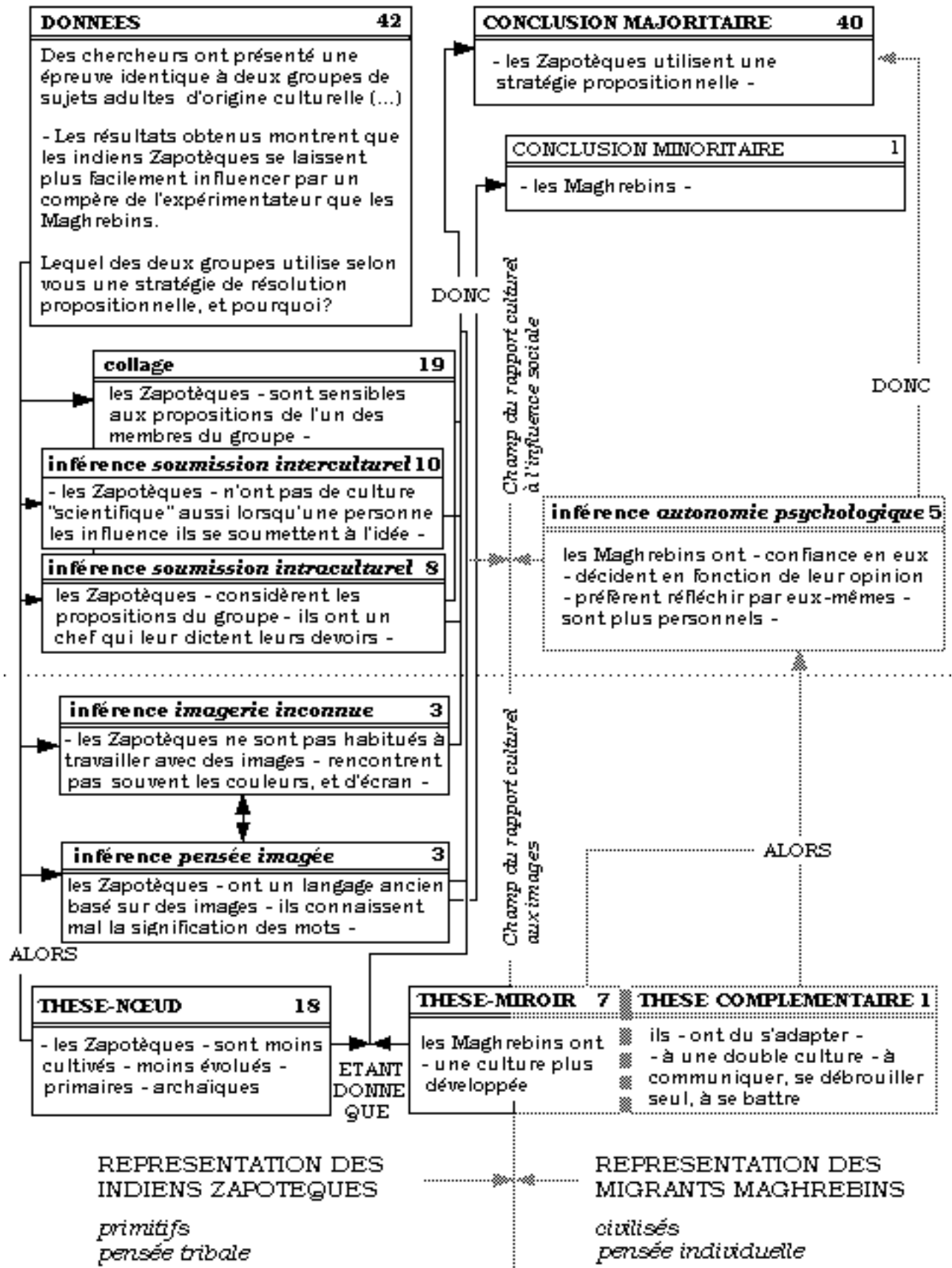


Figure 3 - Schéma synoptique de l'intertexte argumentatif collectif opposant indiens Zapotèques et migrants Maghrebins

Si on suit une fois encore Moscovici (1976: 62), représenter une chose - et dans le cas qui nous occupe cette chose c'est l'*Autre* - c'est toujours "lui conférer le statut d'un *signe*". Or, en se plaçant dans la perspective d'une sémiotique pragmatiste (Eco, 1988), pour que ce signe fasse sens, il faut que celui qui se le représente dispose d'un autre signe pour l'interpréter. La représentation de l'*Autre* ne peut ainsi prendre sens qu'à travers la représentation d'un *Autre de l'Autre*, de cette double altérité qui fonde dans toutes les sociétés l'élaboration du sens social (Augé, 1994b). Quel est au bout du compte le sens social qui se dégage de l'analyse des copies telle qu'on l'a pratiquée dans cette article?

Comme l'indique la représentation proposée à la figure 3, les réponses produites par mes élèves au problème absurde les conduisent à distinguer et opposer deux cultures et deux modes associés du penser:

1/ à travers la représentation des indiens Zapotèques: une culture *primitive*, ignorante des médias modernes, dont les membres n'auraient pas dépassé le stade inférieur de la pensée imagée et fonctionneraient selon un mode de penser *tribal* - grégaire, collectiviste, conformiste, soumis.

2/ à travers la représentation des migrants Maghrébins: une culture *civilisée* constituée de personnes expérimentées, éduquées, ayant appris à travers les épreuves à fonctionner selon un mode de penser *individuel* - indépendant, personnel, autonome, critique.

Ce schéma d'opposition est bien connu des sciences sociales. Il s'ancre dans une longue histoire des représentations ethnocentrées de l'*Autre*, élaborées pendant des siècles par les sociétés occidentales. La société des autres - ravalée au rang de tribus, d'ethnies, sans Etats ni écriture, au sein desquelles les mentalités sont présumées être collectives et indifférenciées - y a été assez systématiquement dévalorisée, infériorisée au regard de nos propres sociétés - nations étatiques et scripturalisées, au sein desquelles les sujets sont tous présumés être des citoyens émancipés et autonomes, dotés de pensées individuels et différenciés (Amselle, 1999). De l'entreprise coloniale aux sciences sociales naissantes, l'altérité objectivable des sociétés autres fut stratégiquement interprétée par les conquérants et les savants européens comme le résultat d'un décalage temporel fictif qui séparerait nos sociétés historiques avancées de ces formes sociales archaïques dont le développement aurait été mystérieusement bloquées, les laissant dans un état primitif d'organisation sociale et culturelle (Paul-Levy, 1986).

On pourrait un peu rapidement en conclure que mes étudiants témoignent ici de la force d'une représentation collective encore puissamment ancrée dans nos sociétés à la fin du XXème siècle, que même un niveau respectable de scolarisation ne parvient pas à remettre efficacement en cause. Je voudrais cependant clore cet article en essayant d'expliquer pourquoi à mon sens une conclusion de ce genre serait très largement erronée. Elle ne ferait en réalité que reconduire le préjugé primitiviste dénoncé en le déplaçant vers une autre figure tout aussi connue: celle du sens commun collectif des gens ordinaires - les élèves - opposé à la conscience critique individualisée du psychologue social.

4. lignes interprétatives: ontologie et usages tactiques d'une représentation sociale

La première question de fond que me semble poser les résultats présentés concerne le statut ontologique de la représentation sociale analysée. Où se trouve-t-elle effectivement? Dans la tête de mes élèves ou dans leur copies? Dans le texte scientifique que le chercheur en tire ou quelque part ailleurs à l'intersection de ces trois lieux possibles?

La réponse est d'abord méthodologique et tient à la position de travail délibérément adoptée ici. La représentation sociale étudiée a été envisagée, je l'ai plusieurs fois souligné, comme un *produit collectif* - ou pour reprendre les termes d'une recommandation faite par Moscovici (1986: 71), comme le produit d'un "groupe ou d'une société (la classe de sciences

humaines à l'IUT) engagés dans le fait de penser” -, et non comme un agrégat de pensers individuels. Cette posture méthodologique s'adosse à un cadre conceptuel qui lui est complémentaire: les représentations sociales ne se trouvent en aucun cas *dans la tête* des individus mais toujours déposées, objectivées dans les institutions culturelles élaborées par les sociétés (Maffiolo, 1999; Perez Campos, 1998); elles forment donc, parmi d'autres composants, une partie de l'outillage constitutif de l'encyclopédie culturelle - c'est-à-dire du *réservoir* des produits et pratiques disponibles à un moment donné dans un espace social donné (Amselle, 1999; Eco, 1988; Wertsch, 1991); comme tout autre composant de l'encyclopédie culturelle, les représentations sociales sont des produits sémiotiques potentiellement multimédias et s'inscrivent dans des réseaux d'intertextualités où chaque “texte” - qu'il soit image, son, geste, écriture ou une de leur quelconque combinaison - est susceptible de devenir l'interprétant d'un autre texte (Eco, 1999). Dans cette perspective, le travail du chercheur consiste d'abord à tenter, comme on l'a fait dans la section précédente, de faire l'analyse sémiotique des tissus d'intertextualité reliant, tant à *l'intérieur d'une même copie que d'une copie à une autre*, les différentes composantes textuelles objectivées. Cette démarche de travail scientifique appelle trois précisions.

1. Elle se situe en rupture avec d'autres démarches plus courantes et mieux installées en sciences sociales - structurale et/ou expérimentale - en faisant basculer la psychologie sociale, de la mathématisation et du laboratoire vers la sémiotique et l'analyse littéraire (Maffiolo, 1999). Ce basculement me paraît à la fois souhaitable, comme l'a récemment souligné Amselle (2001) à propos de l'anthropologie, et s'accorder tout particulièrement à l'épistémologie des représentations sociales défendue par Moscovici (1976, 1986).

2. Pour devenir un objet des sciences sociales, une représentation sociale déterminée doit être *réécrite* sous forme d'un *métatexte* - c'est-à-dire d'un intertexte scientifique incluant à la fois les textes objectivés à partir desquels les usagers l'ont collectivement composée et les textes conceptuels - commentaires analytiques et schémas synoptiques - que le chercheur élabore pour tenter de faire tenir ensemble de façon épistémologiquement pertinente la diversité des observations recueillies et de les rendre anthropologiquement “connectables” à une série d'autres observations recueillies par d'autres ailleurs et en d'autres moments (Bourdieu, 1993; Geertz, 1984; Maffiolo, 1999).

3. Enfin du point de vue d'une analyse intertextuelle, une énonciation textuelle minoritaire, ou même unique, a autant de valeur pour l'analyse qu'une énonciation majoritaire, puisque sa seule présence a pour conséquence de recomposer le tissu interprétatif formant l'intertexte de la représentation, et par là de modifier le sens social qui peut en être dégagé. Là où les approches structurale et expérimentale escamotent par construction méthodologique les individus et les minorités statistiques au profit des structures canoniques et des tendances centrales, cette méthode d'analyse est un moyen de réintroduire le sujet individuel, sa capacité de participer activement à la production culturelle et de circuler dans le matériau interprétatif de la culture (Moscovici, 1976).

Cette approche permet de préciser conceptuellement les propriétés singulières des représentations sociales. Comme le montrent assez bien les résultats rapportés ici, celles-ci reposent sur une intertextualité de type *fluide* et *tabulaire*, à l'image de celle du journal ou de l'hypertexte informatique (Vandendorpe, 1999): chaque sujet énonciateur doit y construire activement son propre parcours représentatif en sélectionnant certaines composantes textuelles pour en écarter d'autres - soit qu'elles ne lui paraissent pas pertinentes, soit qu'elles lui semblent aller suffisamment de soi pour ne pas devoir être formulées explicitement. Ainsi, et contrairement au type d'intertextualité anonymant engagé par une argumentation théorique ou un discours idéologique - impersonnel, séquentiel et normatif -, une représentation sociale est toujours un produit culturel personnalisé et créatif. Puisque, comme l'a souligné Moscovici (1976: 60): “en partant d'un stock de savoirs et d'expériences, elle est susceptible de les déplacer et de les combiner, pour les intégrer ici et les faire éclater là”.

Ce qui nous amène à la seconde question de fond. Si la représentation sociale n'est pas à l'intérieur de l'esprit du sujet, mais bien un produit intertextuel externe *dont le sujet fait activement un certain usage*, quels peuvent être alors les rapports effectifs reliant mes élèves à la représentation sociale opposant Indien Primitif et Maghrébin Indépendant?

Pour répondre à cette question, je situerai cette représentation sociale au regard de trois formes de connaissance qu'Eco (1999) propose de distinguer:

- le Type Cognitif (TC) est une connaissance *privée*: il désigne un interprétant d'une chose du monde construit à partir de l'expérience sensible propre d'un individu singulier.

- le Contenu Nucléaire (CN) est l'homologation sociale d'un TC: *public*, constitué d'une série observable d'interprétants (paroles, textes, images, etc.) intersubjectivement débattus et négociés, il est ce à partir de quoi s'institue le consensus socioculturel sur le sens commun des choses et des autres.

- enfin le Contenu Molaire (CM) renvoie au réseau encyclopédique élargi des différents secteurs culturels de connaissances - religieux, scientifique, professionnel, etc. - pouvant être reliés à un CN déterminé dans un monde donné. Comme le CN, le Contenu Molaire est constitué d'une série observable d'interprétants publics. Mais au contraire du CN, le Contenu Molaire engage une *division culturelle du travail* qui le rend inaccessible à tous les usagers ne maîtrisant pas le secteur spécialisé où il se trouve.

Pour mes étudiants de 1ère année d'IUT, il est clair que leur représentation sociale des Zapotèques renvoie principalement, et sans doute exclusivement, au niveau public et largement partagé du sens commun (Contenu Nucléaire), tel qu'il s'élabore collectivement dans les conversations et les médias²: ils n'avaient au moment de la passation très vraisemblablement ni expérience personnelle de la rencontre avec des peuples amérindiens (qui leur aurait permis d'élaborer un Type Cognitif du Zapotèque), ni la capacité d'accéder aux secteurs savants du savoir anthropologique (qui leur aurait permis de connecter et aménager cette représentation en tenant compte des Contenus Molaires disponibles sur l'ethnographie et l'histoire des Zapotèques).

Pour ce qui est de leur représentation des Maghrébins, il me semble que les choses sont très différentes. Bien entendu, les jeux du sens commun, des préjugés et des fictions sociales constituant la figuration publique des Maghrébins de France (CN), sont impliqués ici. Mais, contrairement au cas des Indiens Zapotèques, il était aussi possible à mes élèves d'avoir élaboré, à travers leur expérience personnelle, un TC du Maghrébin: voisin de quartier, copain d'école, commerçant ou collègue de travail des parents. D'autre part, le contexte de la France des années 90 fait massivement entrer dans le débat public politique et médiatique une série de points de vue sectoriels spécialisés sur les immigrés nord-africains et leurs enfants, rendant largement accessibles certains des Contenus Molaires élaborés par les politiques, les associations, les ethnopsychiatres, les sociologues ou la police pour traiter de la question éminemment polémique de l'immigration et de toutes celles que les uns et les autres veulent bien lui accoler: nationalité et droit d'asile, violence urbaine et relégation sociale, santé mentale et citoyenneté, laïcité et islam.

Or de ce point de vue, les résultats obtenus apparaissent doublement paradoxaux.

D'abord, mes élèves *ont préférentiellement travaillé la représentation pour laquelle ils ne disposaient d'à peu près aucune connaissance* - celle des Indiens Zapotèques -, pour

² Dans la France du milieu des années 90, le double contexte de la montée de l'écologie et du 500ème anniversaire de la découverte des Amériques fut propice à une diffusion assez large par les médias de masse, dans la publicité comme au cinéma, de la figure prototypique de l'Indien - notamment de l'Indien d'Amazonie, nu, simple et proche de la nature, sur sa pirogue ou déambulant dans la forêt tropicale armé d'arcs ou de sarbacanes. Ainsi par exemple, le film *Un indien dans la ville* d'Hervé Palud (AMLF, France, décembre 1994), qui joue explicitement de l'opposition entre la figure du Primitif et celle de la Ville Moderne, et qui est sorti seulement un an et 4 mois avant la passation, en connaissant un large succès public.

n'aborder que rarement et à la marge celle pour laquelle ils disposaient au contraire des plus importantes ressources interprétatives - les Maghrébins de France.

Ensuite, lorsqu'elle est impliquée dans leur énonciation, cette représentation du Maghrébin de France - pensant par lui-même, résistant aux influences groupales, éduqué et aguerrri par l'expérience de la double culture - se trouve assez nettement en rupture, sinon en opposition patente, avec l'image dominante que les politiques et les médias en donnent à ce moment là: replié sur la communauté ou la bande, socialement assisté, en perte de repère, fauteur de trouble potentiel ou fanatique religieux (Champagne, 1991; Collovald, 2001; Roy, 1991).

Pour comprendre ce paradoxe, il nous faut à mon sens boucler la boucle en revenant une dernière fois aux conditions initiales de production de la représentation sociale étudiée.

Les copies de mes élèves s'inscrivaient dans un rapport de communication singulier, qui était aussi un rapport de pouvoir. La représentation sociale de la culture de l'Autre - le Zapotèque ou le Maghrébin - qui fut produite collectivement à cette occasion, ne peut en aucun cas être vue comme la réplique d'une pensée sociale déjà là que le chercheur n'aurait fait que rendre visible. Elle est en réalité le produit original *socialement négocié et hautement intéressé* du contrat tacite supportant tout recueil de données de type anthropologique - ce qu'Abélès (2002) appelle le "sous-terrain" ethnographique - c'est-à-dire une construction *ad hoc* activement élaborée par mes étudiants pour satisfaire *à la fois* à la demande sociale de leur enseignant *et* à ce qui leur paraissait être leur intérêt propre, tant du point de vue de la note escomptée que de l'image publique que leur copie contribuerait à donner d'eux dans un cours où on discutait et échangeait beaucoup. Les réponses obtenues et les figures de l'Autre qu'elles dessinent doivent par conséquent être replacées dans le cadre d'un jeu de *tactiques*, au sens discuté par Certeau (1990) des mouvements déployés par l'intelligence des ruses d'un dominé - ici l'élève - contraint d'habiter le lieu d'un dominant pour *faire avec* un espace et un temps dont il n'a pas la maîtrise stratégique - ici l'espace et le temps du contrôle de sciences humaines conçu par l'enseignant à partir d'un savoir que lui seul maîtrise pleinement.

Ainsi conceptualisées, les copies recueillies et le système de représentation collective qu'elles composent, sont à voir comme un ensemble de réponses tactiques, de "parties" jouées dans un jeu social dont *elles n'étaient pas les finalités mais les instruments*, et qui consistait pour chaque élève à improviser, à l'intérieur du lieu du pouvoir par excellence qu'est le contrôle, une série de "coups" intertextuels susceptibles de poser transitoirement une réponse cohérente tout en évitant le risque de glisser sur un thème particulièrement dangereux et polémique: la culture des étrangers, et celle des maghrébins en particulier.

Ainsi, d'un point de vue tactique, l'ethnonyme "Zapotèque" offrait un *signifiant flottant* idéal. Ne renvoyant directement à aucune expérience relationnelle propre ni à aucune des figures hantant le débat public et les prises de positions politiques et idéologiques du moment, on pouvait lui connecter thèse et arguments avec un risque social minimum d'entrer en conflit, tant avec l'enseignant qu'avec les discours sociaux dominant l'espace médiatique, ou qu'avec sa propre histoire relationnelle avec des personnes issues d'une autre culture. De manière complémentaire, l'évitement très fréquent de la figure du Maghrébin a pu résulter de deux tactiques opposées. Soit qu'on ait voulu éviter d'entrer trop directement en conflit avec le discours dominant empreint de racisme et d'intolérance à l'égard de l'immigration maghrébine qui au milieu des années 90 s'est insinué à des degrés divers chez la plupart des représentants officiels du spectre politique - des propos sur "l'inégalité des races" à l'extrême-droite à ceux sur le "bruit et l'odeur" à droite jusqu'au "seuil de tolérance" à gauche. Soit, au contraire qu'on ait voulu éviter de dévoiler publiquement à l'enseignant et aux autres élèves une proximité d'attitude avec ces thèses racistes. On peut enfin voir dans le procédé du collage associant "propositions du compère" et "stratégie propositionnelle", une autre forme tactique, véritable ruse, puisqu'elle consistait finalement à prendre l'enseignant à son propre jeu en essayant de trouver dans l'énoncé absurde lui-même, et dans l'énoncé seulement, les arguments d'une

conclusion scolairement pertinente, sans se mettre à aucun moment en position d'avoir à découvrir publiquement "les préjugés que l'on a" ...

Reconnaître la dimension tactique et transitoire d'une représentation sociale, ce n'est pas, je crois, dénier la valeur heuristique de son analyse. Au contraire, c'est plutôt s'assurer qu'on n'a pas raté son objet. Comme l'a souligné Moscovici (1976: 48) "les représentations sociales sont des ensembles dynamiques, leur statut est celui d'une *production* de comportements et de rapports à l'environnement, d'une action qui modifie les uns et les autres, et non pas d'une *reproduction* de ces comportements ou de ces rapports", elles n'existent et n'ont de sens que dans le rapport singulier de communication qui les a suscitées. Et c'est ce qui distingue le bricolage intertextuel improvisé par mes élèves pour répondre à ma question insensée sans perdre socialement la face, des représentations idéologiques, écrites et reproductibles, structurant de façon ni fluide ni tabulaire, les racismes institutionnalisés et les ethnocentrismes savants (Taguieff, 1991). Entre les deux, il nous faut ménager de la place pour une pédagogie critique spécifique aux sciences humaines, celles que j'essayais justement de mettre en place avec mes élèves de cet IUT. La finalité de cette pédagogie est de parvenir à donner aux élèves les instruments méthodologiques et conceptuels pour relier de manière réflexive, systématique et critique, les différents niveaux de connaissance humaine sur les sociétés: celui de leur expérience propre de sujet singulier (Types Cognitifs), celui des différents débats publics, conversations, médias, associations, où se négocient en commun l'accord et le désaccord sur le sens social (Contenus Nucléaires), et celui des différents secteurs spécialisés de connaissances, dont en particulier les sciences sociales (Contenus Molaires), susceptibles d'éclairer et de compléter les deux précédents.

En se livrant à ce type de pédagogie, l'enseignant-chercheur participe au nécessaire travail d'*institution médiatrice* dont a parlé Augé (1994a) entre les pensers individuels toujours singuliers et les réseaux d'informations mondialisés traversant la pluralité des mondes contemporains. En médiatisant, au moyen des méthodes et résultats des sciences sociales, les rapports entre l'expérience locale effective que le sujet singulier peut avoir *des autres* et les différents matériaux représentatifs débattus à ce propos dans les espaces publics, il peut aider à l'élaboration critique d'une *pensée de l'Autre* - c'est-à-dire de celui dont la différence introduit une relation qui me permet de me penser moi-même (Augé, 1994b). Et contribuer de cette façon à éviter que ne s'installe à l'inverse dans nos sociétés une *pensée de l'Etranger* - c'est-à-dire d'une altérité radicale, exclusive et absolue, nourrissant et justifiant les préjugés racistes et les pratiques de ségrégation pour sortir l'Autre de l'humanité commune (Bazin, 2002).

bibliographie

- Abélès, M. (2002). Le terrain et le sous-terrain. In C. Ghasarian (Ed.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive*, 35-44. Paris: Armand Colin.
- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan-Universités.
- Amselle, J.L. (1999). *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Paris: Payot.
- Amselle, J.L. (2001). *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris: Flammarion.
- Augé, M. (1994a). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Aubier.
- Augé, M. (1994b). *Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie*. Paris: Fayard.
- Bazin, J. (2002). L'anthropologie en question. Altérité ou différences? In Y. Michaud (Ed.), *Université de tous les savoirs 2: l'histoire, la sociologie et l'anthropologie*, 77-92. Paris: Odile Jacob.

- Beautier, E., Charlot, B., & Rochex, J.Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève: le rapport au savoir. In A. Van Zanten (Ed.), *L'école, l'état des savoirs*, 179-188. Paris: La Découverte.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. In (Ed.), *La misère du monde*, 1389-1447. Paris: Seuil.
- Certeau, M. de (1990). *L'invention du quotidien 1: Arts de faire*. Paris: Gallimard.
- Champagne, P. (1991). La construction médiatique des "malaises sociaux". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 90, 64-76.
- Collovald, A. (2001). Des désordres sociaux à la violence urbaine. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 136-137, 104-114.
- Doise, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Eco, U. (1988). *Le signe. Histoire et analyse d'un concept*. Bruxelles: Labor.
- Eco, U. (1999). *Kant et l'ornithorynque*. Paris: Grasset.
- Geertz, C. (1984). "From the native's point of view". On the nature of anthropological understanding. In R.A. Shweder & R.A. LeVine (Eds.), *Culture theory*, 123-136. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grize, J.B. (1990). *Logique et langage*. Paris: Orphys.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris: Nathan.
- Maffiolo, D. (1999). *Signes, pouvoirs & diversités. Outils et matériaux pour une anthropologie métacognitive et politique des relations entre cultures, communications et connaissances*. Thèse de Doctorat. Aix en Provence: Université d'Aix-Marseille 1 (Publiée à Lille: Atelier National de Reproduction des Thèses).
- Mendel, G. & Prades, J.L. (2002). *Les méthodes de l'intervention psychosociologique*. Paris: La Découverte.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales*, 34-80. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Paul-Levy, F. (1986). A la fondation de la sociologie: l'idéologie primitiviste, *L'Homme*, 97-98, XXVI (1-2), 269-286.
- Perez Campos, G. (1998). Social representation and the ontology of the social world: bringing another signification into the dialogue. *Culture & Psychology*, Vol. 4 (3): 331-347.
- Roy, E. (1991). Ethnicité, bandes et communautarisme. *Esprit*, n°169, 37-47.
- Schubauer-Leoni, M.L., & Grossen, M. (1993). Negotiating the meaning of questions in didactic and experimental contracts, *European Journal of Psychology of Education*, Vol. VIII, n° 4, 451-471.
- Schubauer-Leoni, M. L. & Ntamakiliro, L. (1994). La construction de réponses à des problèmes impossibles, *Revue des Sciences de l'Education*, vol. XX, n° 1, 87-113.
- Taguieff, P.A. (1991). Doctrines de la race et hantise du métissage. Fragments d'une histoire de la mixophobie savante. *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie* N°17, 53-100..
- Todorov, T. (1981). (Ed.). *Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Seuil.
- Vandendorpe C. (1999). *Du papyrus à l'hypertexte. Essai sur les mutations du texte et de la lecture*. Paris: La Découverte.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Amsterdam: Harvester Wheatsheaf.