

# La transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère et seconde

Valérie Spaëth

▶ **To cite this version:**

Valérie Spaëth. La transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère et seconde. Recherches et Applications - FDLM, 2014, La transposition en didactique du FLE et du FLS, 55, pp.44-56. halshs-01322998

**HAL Id: halshs-01322998**
**https://shs.hal.science/halshs-01322998**

Submitted on 29 May 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Valérie Spaëth  Sorbonne Nouvelle Paris 3
Diltec EA 2288

# La transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère et seconde

La didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES) constitue une discipline particulièrement sensible à deux types de changement qu'il est souvent difficile d'accorder au moment où ils ont lieu : les changements de type épistémologique et les changements de type social, même si, a posteriori, l'histoire nous apprend qu'ils sont profondément liés (Kuhn, 1970).
Cette discipline carrefour liée à plusieurs autres (sociolinguistique, linguistique, sciences de l'éducation, ethnographie de la communication, etc.) par ses objets de recherche et ses méthodologies s'est aussi progressivement constituée en praxéologie : elle organise la relation entre théories et pratiques ainsi que les différentes modalités d'intervention sociale qui jouent un grand rôle d'effet en retour sur elle (notamment en contextes FLS). Ce faisant, en tant que telle, la DFLES contribue à la fois à l'enrichissement des sciences humaines et sociales et plus spécifiquement, des sciences du langage. Cette multi-appartenance se révèle finement dans la manière dont la discipline s'est elle-même régulièrement élargie et enrichie en important des concepts construits dans d'autres disciplines[1].
Dans cet ordre d'idée, le concept de représentation constitue une entrée significative pour illustrer la dynamique et les enjeux épistémologiques à l'œuvre en DFLES. Deux points justifient cette attention particulière. Tout d'abord l'importance théorique et méthodologique croissante de ce concept dans les travaux d'étudiants de masters et de doctorat ainsi que dans les discours d'enseignement en circulation. Ensuite la nature même du concept qui en soi constitue une mise en abime, un jeu de miroir langagier[2] qui favorise à la fois la circulation des discours et l'appropriation des concepts qu'il permet ainsi de faire circuler. La représentation est en effet par nature un transpositeur et un opérateur de communication :
« La représentation sociale permettant la traduction de nombreux conflits normatifs, matériaux, sociaux, enracine les matériaux scientifiques dans l'environnement élargi de chacun. En même temps, elle motive et facilite la transposition des concepts et des théories réputées ésotériques sur le plan du savoir immédiat et échangeables et de ce fait, elles deviennent des instruments de communication. » (Moscovici, 1976 [1961] : 77)

Le point de départ de la réflexion est constitué par une définition large de la représentation telle qu'elle est réélaborée par Jodelet en 1989 :
« *C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme savoir du sens commun ou encore 'savoir naïf', 'naturel', cette*

[1] Dans cet article, on envisage le processus de transposition selon une double approche : à un premier niveau, externe, c'est-à-dire, le passage d'un savoir savant à un autre savoir savant d'une discipline à une autre ; à un second niveau, interne, c'est-à-dire, le passage, dans la discipline même, en l'occurrence la didactique du FLES et des langues, d'un savoir savant à un savoir enseignable ou enseigné.

[2] Clin d'œil suggestif ici à l'ouvrage de Hartog (1980), où l'historien met au jour le jeu subtil des représentations en miroir qui tisse le récit que fait Hérodote des Guerres médiques à propos des Barbares, des Scythes et des Grecs.

*forme de connaissance est distinguée entre autres, de la connaissance scientifique* » (Jodelet, 1989 :36)

Cette définition apparait au sein d'une première synthèse analytique du concept qui met bien en évidence ses deux faces constitutives : « une dynamique sociale et une dynamique psychique » (*ibid.* : 41). Jodelet promeut dès lors le concept, du fait de la transversalité qu'elle pose en son principe, à un rang de levier heuristique, qui ne va cesser d'essaimer dans de nombreuses disciplines par l'effet de la transposition. D'un point de vue général, on retiendra que l'étude des représentations appartient avant tout au domaine de la théorie de la connaissance, ce qui justifie son développement dans des disciplines diverses.
Il va s'agir de montrer ici que les représentations sont présentes sur deux plans distincts en DFLES : d'abord en tant que telles, puis en tant qu'objets de recherche et d'outils méthodologiques. En effet, traditionnellement, les représentations occupent une place structurante (en terme de production/reconnaissance ; de transmission/enseignement) en DFLES ; la transposition, quant à elle, concerne l'objet théorique (c'est devenu un objet de recherche) et méthodologique (c'est devenu un outil pour la recherche). C'est principalement ce second plan qui constitue un des opérateurs de clivage dans une discipline dont les frontières sont toujours en construction.
En reconstruisant rapidement ensuite une généalogie du concept, on montrera qu'il contient déjà au moment de son émergence des éléments de différenciation qui vont se retrouver en DFLES.

## 1. Le miroir des représentations en DFLES

### 1.1. La didactique du FLES : un système constitué de représentations

Il était inévitable que le sujet des représentations prenne l'ampleur à laquelle nous assistons dans la discipline depuis le début du XXIe siècle. Car si le concept a progressivement été transposé en DFLES à la fin du XXe siècle comme un outil d'analyse, la représentation en elle-même constitue « un noyau structurant » (Jodelet, 1989 : 55) au cœur même de la discipline sur deux plans essentiels : la relation à l'image dans son ensemble, bien repérable dans les manuels et la relation spécifique à la culture de l'écrit, plus précisément dans les contextes de français langue seconde. Ces deux plans favorisent naturellement la dimension métacognitive de la discipline.

La question de l'image, au sens propre comme au sens figuré constitue en FLES une dimension essentielle de la discipline, notamment à partir du moment où elle thématise la relation à l'autre en termes de représentation de soi et de l'autre (Zarate coord., 1983). Cette relation à l'altérité se développe pleinement au sein de l'approche interculturelle :
« tout élément culturel ne peut être qu'une représentation, car lorsque l'on parle d'une expérience (i.e. la perception de cet élément), celle-ci ne peut être que (inter-)subjective. » (Dervin, 2011 : 54)

L'image de soi, l'image des autres et les images des Français donnent lieu à un foisonnement de réflexions aussi bien sur le plan des pratiques corporelles (Calbris, 1983) que des regards des uns sur les autres et sur la fonction des stéréotypes (Zarate, 1993). Les manuels qui traditionnellement sont depuis le *Mauger bleu* des pourvoyeurs d'images et de représentations sur la France et les Français se démultiplient, dans ces années-là, sous la poussée manifeste de la nouvelle méthodologie, l'approche communicative. L'introduction des documents authentiques dans les manuels en fait aussi des recueils d'images. On apprend à interpréter toutes ces données, l'apprenant devient un interprétant culturel (cf. la préface d'*Un niveau*

*Seuil* en 1976). L'approche communicative favorise alors de plusieurs manières ce déploiement des représentations et de leur interprétation dans la discipline. L'introduction des actes de langage et de la performativité austinienne pose dans la communication la question de l'interprétation de l'intention énonciative et la théorie de la face goffmanienne dévoile pour sa part les enjeux culturels de toute communication. Ce tournant communicatif de la discipline renvoie directement à la définition des représentations sociales donnée par S. Moscovici : « La communication modèle la structure des représentations » (77) :
« Toute représentation est composée de figures et d'expressions socialisées. Conjointement, une représentation sociale est organisation d'images et langage car elle découpe et symbolise actes et situations qui nous sont ou nous deviennent communs. [Elle] est une modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration des comportements et la communication entre individus. » (1976 [1961] : 25-26)

La représentation comme opérateur dynamique de culture constitue une voie de réflexion pour les anthropologues (voir la seconde partie de cet article), et Goody lui-même note que « la représentation a de toute évidence une importance centrale dans la communication humaine » (2003 : 20). Il reprend pour son propre compte la proposition de Hacking, l'épistémologue canadien, pour qui les êtres humains ne sont pas *Homo Faber*, mais « *Homo depictor* » : « Les êtres humains sont des 'représenteurs' ; les hommes font des représentations » (*ibid*.).

Le second plan s'inscrit dans une continuité fine avec ce qui vient d'être dit autour de la réflexion sur l'écrit et plus largement la littératie. C'est l'importance accordée à la culture écrite et à la réussite de son appropriation, dont l'école[3] se pose en spécialiste, qui va en être le moteur. Selon la thèse d'Olson :
« L'écriture pour représenter au plus juste ces manières de « prendre » les choses, a eu un impact plus considérable sur la représentation que nous nous faisons de nous-mêmes et du monde qui nous entoure que toutes ses autres fonctions d'enregistrement. Les textes écrits pour dépasser les limites de la simple transcription sont, par définition, des textes faits pour être lus ; des textes de ce genre marquent le début de la prose écrite et des textes en tant que représentations » (Olson, 2010 : 135)

Le lien entre littératie et compétences en lecture-écriture se développe progressivement dans le contexte français, à partir de la fin des années 1970 et jusqu'à aujourd'hui, autour de problématiques centrales se recoupant partiellement qui favorisent une réflexion sur les représentations sociales de l'écriture et la mise en place d'une didactique de l'écrit (Dabène 1987). Chiss (2012 : 220-221) en détermine quatre : l'écriture et le monde du travail avec des études portant sur les écrits professionnels et leur fonction structurante dans les entreprises (Bourgain 1977) ; l'illettrisme et la vaste question des écrits sociaux (Barré-de Miniac et Lété éds 1997); la question de l'échec scolaire liée aux débats sur la maitrise de la langue , les questions liées aux littératies (voire aux multilittératies) en situation d'immigration chez les enfants et les adultes (Moore 2006).

L'écrit posé comme une forme de représentation permet le développement en didactique du français, d'une série de questionnements : relation entre oral et écrit ; valeurs sociales et cognitives de l'écrit en français, tradition culturelle, scripturalité/textualité etc. (Barré-de Miniac 2011; Chiss 2012). L'attention portée aux contextes de français langue seconde y joue

[3] Régulièrement, durant l'élaboration de la notion de littératie, J. Goody établit un lien étroit avec l'école : « L'écriture étant si étroitement associée à l'école, il est inévitable que je revienne sur ce sujet à plusieurs reprises » (Goody, 1994 : 15).

un rôle moteur. La diversification des recherches dans ce domaine depuis le début du XXIe siècle met au jour de manière sensible l'importance des représentations des apprenants comme celles des enseignants, sur la langue et la culture écrite (notamment quand il s'agit du français), sur son apprentissage et sur son enseignement.
Ce sont autant de niveaux de représentations qu'il est nécessaire de distinguer quand elles se constituent en objets de recherche et comme outils méthodologiques dans la discipline.

### 1.2. La représentation comme objet de recherche et de méthodologie en DFLES

La transposition du concept s'effectue progressivement en DFLES à la charnière des XXe et XXIe siècles. C'est le caractère pratique de la représentation, « orienté vers l'action et la gestion du rapport au monde » (Jodelet, 1989 : 53) qui va donner lieu à des développements dans ce domaine. En effet, la modalité interventionniste de la didactique des langues confère une importance significative à l'identification des « freins » ou des « leviers » dans l'apprentissage, notamment lorsque le bilinguisme et/ou le plurilinguisme sont reconnus comme faisant pleinement partie des normes contextuelles à prendre en compte dans l'analyse de tout enseignement/apprentissage des langues. Le rôle et la fonction des représentations sont à interpréter dans une perspective constructiviste :
« 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 et de ces rapports, d'une réaction à un stimulus extérieur donné » (Moscovici, 1976 [1961] : 48)

En 2001, D. Moore présente déjà la notion de représentation comme « largement circulante en didactique et dans les travaux sur l'acquisition des langues » (9). Il est intéressant de noter que cette circularité apparait au sein de deux types de discours, dont l'objet vise la promotion du plurilinguisme : les discours de politique linguistique et éducative autour du cadre européen commun de référence pour les langues et les discours scientifiques qui installent la transposition du concept dans le champ (Moore coord., 2001). C'est le caractère métacognitif du concept et son rôle moteur dans l'appropriation des langues qui s'impose d'emblée, dans la lignée des travaux sur les « attitudes, stéréotypes et comportements d'apprentissage » que Moore analyse alors en montrant que :
« L'interaction verbale [est] au cœur des phénomènes représentationnels, puisque c'est là que peuvent s'observer de manière privilégiée les mises en écho entre un pré-état de la représentation stabilisée (qui pré-existe à sa mise en discours et qui permet l'intelligibilité), et la représentation ajustée dans l'interaction, qui pré-formule son éventuelle adaptation, modification et évolution » (Moore, 2001 : 11).

La prise en charge du concept à la fois sur un plan général et pluriel (il opère quelles que soient les langues et les cultures) et sur un plan micro (on l'observe dans les interactions) l'inscrit de plain-pied dans la lignée des travaux de la sociolinguistique (Billiez ; 1997), de la psycholinguistique (Matthey, 1997) et du champ de l'analyse des interactions (Mondada & Pekarek, 2000). Dans cette conceptualisation de la représentation, le plan synchronique et l'échelle micro des interactions jouent un rôle structurant, permettant la mise au jour de stratégies et politiques personnelles au sein de la communication :
« Une représentation parle autant qu'elle montre, communique autant qu'elle exprime. Au bout du compte, elle produit et détermine des comportements. […] *la représentation sociale est une modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration des comportements et de la communication entre individus* » (Moscovici, 1976 [1961] : 26)

La dimension fondamentalement phénoménologique de la représentation (« *Toute représentation est une représentation de quelque chose* » (*ibid* : 61) semble, dans ce mouvement de transposition, se positionner à une échelle « micro », susceptible de valoriser la raison pratique et une approche de l'agir et de l'action. De ce fait, le plan diachronique/historique, notamment quand il est question d'une approche singulière, concernant une langue particulière et les idéologies linguistiques qui y sont liées, ainsi que l'échelle macro, c'est-à-dire ce qui met en lumière les changements et les permanences des politiques éducatives et linguistiques, ne sont traités qu'à la marge.
Dans l'ouvrage fondateur de Moore pour saisir le mouvement de transposition du concept dans la recherche en didactique, c'est du côté de la sociolinguistique qu'on trouve une explication à cette question :
« les sociolinguistes semblent donc globalement plus convaincus, en matière de recherche sur les représentations sociales, par les méthodologies qualitatives, qui sont mieux à même de rendre compte de l'émergence discursive de ces représentations. Les traces discursives de la (co) construction du sens, l'architecture textuelle des discours longs recueillis lors d'entretiens très largement semi-directifs paraissent mieux à même d'exhumer les nuances, les contradictions, les difficultés et les bonheurs individuels ou collectifs que chaque sujet ne manque pas de tirer de son vécu linguistique et qui sont le ciment de ses représentations sociales. Néanmoins les limites des méthodologies qualitatives sont bien connues. Si elles sont puissantes pour rendre compte des points de vue sur un objet, des variations intra-individuelles et intra-groupales, elles n'offrent que peu de prise pour une appréhension statistique des phénomènes. » (Billiez et Millet, 2001 : 38-39)

Pourtant, il faut se rappeler que la question a déjà été abordée d'un point de vue théorique et méthodologique et que la réponse invite à reconsidérer la validité du seul plan individuel (le micro du micro) :
« il est impossible d'expliquer des faits sociaux en partant de la psychologie des individus. De même, il est impossible d'expliquer ces ensembles de croyances et d'idées à partir de la pensée individuelle » (Moscovici, 1989 : 67)

C'est surtout du côté de la prise en charge méthodologique du recueil et de l'analyse des représentations des langues, de leur apprentissage, du bilinguisme, des cultures, etc. que l'on observe l'opération de transposition en didactique des langues, notamment à partir de l'implication des sociolinguistes. Deux axes méthodologiques se mettent en place : les enquêtes/entretiens et l'analyse du discours. L'ouvrage coordonné par Moore en 2001 reste du point de vue scientifique une référence dans le domaine. L'ensemble va être prolongé une décennie plus tard avec l'étude comparative de terrains bi-plurilingues particulièrement riches, les lycées de Sarrebruck, de Buc et de Fribourg (Stratilaki, 2011). Cette approche privilégie essentiellement le plan micro-discursif et le caractère cognitif de la représentation qui peut constituer un outil pour la motivation à l'apprentissage.
Cependant, il faut souligner un relatif déficit entre des ouvrages scientifiques comme ceux qui viennent d'être évoqués et une utilisation de plus en plus fréquente du concept de représentations dans les mémoires de master et de doctorat en didactique des langues. Le risque de reproduction ou de figement de représentations qui s'apparentent à de la stéréotypie[4] est d'autant plus fort que le processus de transposition du concept n'est pas vraiment abouti en didactique des langues. Les représentations sont des outils méthodologiques directement

[4] La confusion est souvent grande entre les représentations d'une langue et celle de l'apprentissage de cette langue. Les résultats des enquêtes (lourdes et couteuses) aboutissent souvent à renforcer les représentations ou stéréotypes initiaux.

associés au plan cognitif (la motivation), elles se révèlent dans un contexte discursif précis (plan des interactions, des sujets). Or le savoir à enseigner sur les représentations n'est pas stabilisé dans la formation des étudiants en DFLES, ou bien déjà figé dans une forme de doxa, notamment quand il est question de culture et de représentations culturelles (Dervin, 2011).
Il est intéressant de signaler ici la relative déperdition de sens et de périmètre du concept au moment de son passage vers la DFLES. En effet, l'ouvrage coordonné par Moore (2001) opère une clôture épistémologique qui s'explique sans doute par une référence marquée et partagée aux travaux d'Abric (1994). L'arrivée du concept comme outil et objet de recherche évacue de fait des dimensions collectives d'ordre plus « macro ». Par ailleurs, l'instabilité contemporaine du concept à l'intérieur même de la discipline marque une étape intermédiaire de sa transposition. Ce constat général et nécessairement provisoire constitue l'occasion de revenir sur une rapide généalogie du concept lui-même. Ce retour peut en effet permettre de déployer des dimensions qui n'ont pas encore été véritablement explorées dans la discipline et favoriser ainsi une transposition plus large du concept.

## 2. Généalogie du concept de représentation : troubles dans la représentation de la représentation

Cette seconde partie va tenter de montrer que le concept de représentation prend place dans le monde de la construction des connaissances en sciences humaines au XIXe siècle comme l'expression d'une nouvelle approche des faits humains envisagés non pas comme des donnés, mais comme des phénomènes historiques, des produits de l'histoire et d'historicités particulières. Cette rapide généalogie permet de complexifier l'origine même du concept et peut contribuer à interroger les représentations sur la représentation, en montrant précisément que la linéarité historique proposée par nombre d'auteurs est un choix qui a des conséquences sur la transposition du concept.

La définition donnée en introduction constitue une sorte d'aboutissement d'un cheminement du concept dans la théorie de la connaissance. En tant que telle, elle est rattachée de près à une théorie de la représentation, associée à celle de la doxa et du sens commun. Or cette théorie possède une longue histoire en philosophie et en épistémologie de la connaissance depuis Platon et Aristote (Sarfati, 1996). Inutile d'y revenir, mais cette remise en perspective du concept doit éviter de nous faire penser, comme c'est le plus souvent signalé dans la littérature qui le concerne, qu'il débute *stricto sensu* avec Durkheim, et donc ne s'insère que dans une généalogie de type strictement sociologique. Pourtant, c'est bien du côté de l'exploration du lien entre pensée et langage qu'il faut faire remonter la question des représentations et Durkheim lui-même participe pleinement de cette configuration épistémologique.

Dans cette généalogie, les travaux de Humboldt doivent trouver une place car ils articulent la langue à la culture et à la civilisation, une thématisation très productive en termes de représentations :
« Il a fait de la langue, de cette formation historico-empirique par excellence, le lieu de l'a priori, porteur des formes transcendantales de la subjectivité. À ce titre, et en ce sens, il est le premier à avoir opéré le 'tournant linguistique' de la philosophie. » (Leroux, 2006 : 385)

L'approche du philosophe linguiste est aussi culturelle et politique au sens large. La langue est constitutive de l'humain : « L'homme pense, sent et vit uniquement dans la langue » (Humboldt, 2000 [1828] : 157). Elle opère profondément le lien entre les individus et leur communauté d'appartenance :

« La langue n'est pas un libre produit de l'homme individuel, elle appartient toujours à toute une nation ; en elle également, les générations plus récentes la reçoivent des générations qui les ont précédées » (Ibid. : 97)

Le caractère herméneutique de la langue permet d'ajouter un élément intéressant dans la réflexion sur la question des représentations et de leur auto-référentialité :
« Du fait de la dépendance réciproque de la pensée et du mot, il est clair que les langues ne sont pas à proprement parler des moyens pour représenter une vérité déjà connue mais au contraire, pour découvrir une vérité auparavant inconnue » (Ibid. : 101)

Le « tournant linguistique » de la philosophie qu'amorce Humboldt au début du XIXe siècle permet la mise en place d'une réflexion sur le lien entre individu, langue, culture, société et nation. Ce lien va être diversement travaillé dans les différentes disciplines qui vont naitre jusqu'au début du XXe siècle (linguistique, sociologie, psychologie et ethnologie), et il constitue selon moi le terreau théorique de l'émergence positive du concept de représentation un siècle plus tard. Le parcours qu'il emprunte pour émerger est long mais relativement lié à une configuration intellectuelle et scientifique qui s'oppose au scientisme et au positivisme.

Il faut noter que les travaux de Humboldt vont constituer les bases d'une anthropologie linguistique, notamment américaine, dont la fameuse « hypothèse Sapir-Whorf », entre autres, au début du XXe siècle est redevable. La relation langue/culture et le relativisme qui en découle forment un cadre de pensée qui complète et complexifie la question des représentations envisagées selon les seules faces sociales et psychiques. Mais cette relation est aussi travaillée dans le champ français par Benveniste dans « le paysage mouvant de la langue » :
« Entre les deux systèmes linguistique et social, il n'y a pas de corrélation structurale. Le rapport ne peut être que sémiologique, à savoir un rapport d'interprétant à interprété, excluant tout rapport génétique. La langue contient la société, on ne peut pas décrire la société ni les représentations qui la gouvernent hors des réalisations linguistiques » (Benveniste, 2012 : 79)

Pour la DFLES, ces apports anthropologiques sont structurants, notamment au moment de son histoire (les années 1980-2000) où elle se définit avant tout comme une discipline qui explore le lien à l'altérité (cf. Spaëth, 2013).

Dans la généalogie admise du concept, qui est donc elle-même sujette à représentations, on tend à passer sous silence le fait que Durkheim isole (par un effet de renversement positif du concept de doxa, mal connoté en philosophie), le concept de représentation collective en 1912 dans un ouvrage dont le principal objet est la construction d'une théorie de la connaissance : *Les formes élémentaires de la vie religieuse* et donc l'incipit est précisément intitulé « Objet de la recherche. Sociologie religieuse et théorie de la connaissance ». La définition qu'il en donne la place au centre d'un long processus intellectuel et cognitif :
« Les représentations collectives sont le produit d'une immense coopération qui s'étend non seulement dans l'espace, mais dans le temps ; pour les faire, une multitude d'esprits divers ont associé, mêlé, combiné leurs idées et leurs sentiments ; de longues séries de générations y ont accumulé leur expérience et leur savoir. Une intellectualité très particulière, infiniment plus riche et plus complexe que celle de l'individu y est donc comme concentrée. (Durkheim, 1968[1912] : 22-23)

Déjà, à l'époque, le débat avec Tarde (1901) complexifie la question, car ce dernier renverse la partition individu *vs* société. Pour lui, c'est l'individu qui est au centre du processus. Par

maillages successifs et à partir du principe de l'imitation, l'individu est à l'origine de l'opinion publique. Alors que c'est Durkheim qui constitue la référence toujours citée, l'individualisme de Tarde et le point de vue microsociologique semblent avoir plus de poids dans la transposition du concept en DFLES.

Mais revenons à Durkheim pour signaler aussi que cette promotion du concept de représentation collective se rapporte à la même configuration scientifique et politique que celle de Bréal dans ses recherches linguistiques. En 1897, ce dernier place la nature psychologique et sociale du changement linguistique ainsi que le thème de la volonté au centre de son *Essai de sémantique*. Dans un mouvement de progrès constant, collectif et inconscient, le langage s'est formé dans le sillage de l'intelligence, selon des principes tels que ceux de l'analogie, de la métaphore, etc., qui ne répondent pas aux lois naturelles de la phonétique, mais bien, selon lui, aux lois de la psychologie sociale, à celles de « l'esprit d'un peuple », à celles qui guident le « progrès de l'esprit » (Bréal, 2005 [1897] : 258) :
« […] la démarche de Bréal est psychologique, à la différence de bien de ses contemporains qui usent et abusent de métaphores darwinistes, assimilant langues et mots à espèces et organismes, appliquant aux premiers les mécanismes évolutifs des seconds, Bréal insiste sur le caractère psychologique du langage et voit la sémantique comme une démarche cherchant à expliciter *'les lois intellectuelles'* -on dirait aujourd'hui, lois cognitives- qui guident l'évolution du sens ». (Magué, 2005 : 9)

Pour Durkheim, le caractère collectif de la représentation est associé à une pensée conceptuelle, éloignée de la représentation sensible, « sensations, perceptions, images » qui se situe « dans un flux perpétuel » (1968 [1912) : 618). La pensée conceptuelle au contraire « résiste aux changements » (Ibid. : 618), et caractéristique essentielle au propos de cet article, elle est « universalisable » (Ibid. : 619).
« C'est là, d'ailleurs, ce qui fait le prix que la pensée conceptuelle a pour nous. Si les concepts n'étaient que des idées générales, ils n'enrichiraient pas beaucoup la connaissance ; car le général, comme nous l'avons dit, ne contient rien de plus que le particulier. Mais si ce sont avant tout, des représentations collectives, ils ajoutent, à ce que peut nous apprendre notre expérience personnelle, tout ce que la collectivité a accumulé de sagesse et de science au cours des siècles » (Ibid. : 622)

La représentation est aussi profondément liée à une langue particulière, la langue maternelle :
« Le système de concepts avec lequel nous pensons dans la vie courante est celui qu'exprime le vocabulaire de notre langue maternelle ; car chaque mot traduit un concept. Or la langue est fixée ; elle ne change que très lentement, et par conséquent, il en est de même de l'organisation conceptuelle qu'elle exprime » (Ibid. : 622)

## Conclusion

Cet article aura permis de montrer que deux perspectives, culturelle et cognitive, sont constamment présentes dans le concept de représentation. Elles se retrouvent sous différentes formes en didactique du FLES et des langues (représentations de l'Autre, des langues, de la culture *vs* représentation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, etc.). Sur un plan méthodologique, ces perspectives se répartissent sur deux échelles distinctes souvent opposées : la représentation individuelle vs les représentations sociales (collectives). Il est temps pour la DFLES d'assumer pleinement ces deux pans de la représentation et de produire pour ces deux points des savoirs enseignables susceptibles de contrer la création et la transmission de représentations qui s'apparentent souvent à des stéréotypes.

## Références bibliographiques


ABRIC J.-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : Puf.

BENVENISTE E. (2012), *Dernières leçons. Collège de France 1968 et 1969*, Paris : Le Seuil.

BARRÉ-DE MINIAC C. (2011), « La littéracie » *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Blanchet P et Chardenet P. dir., Paris : éditions des archives contemporaines, 213-224.

BARRÉ-DE-MINIAC C. et LÉTÉ B. éds (1997), *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

BILLIEZ J. (1997), « Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées », *ELA* 104 *Comprendre les langues voisines*, 401-410.

BILLIEZ J. et MILLET A. (2001), « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques » in Moore D. coord., *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier, 32-49.

BOURGAIN D. (1977), « pouvoirs des textes. Fonctions et représentations de l'écrit », *Études de linguistique appliquée* 28, 57-77.

BRÉAL M. (2005) [1897], *Essai de sémantique*, introduction de S. Delesalle, Limoges : Lambert-Lucas.

CALBRIS G. (1983), *Contribution à une analyse sémiologique de la mimique faciale et gestuelle française dans ses rapports avec la communication verbale*, Thèse de doctorat,

CHISS J.-L. (2012), *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*, Paris : L'Harmattan.

DABÈNE M. (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Paris-Bruxelles : De Boeck.

DERVIN F. (2011), *Impostures interculturelles*, Paris : L'Harmattan.

DURKHEIM E. (1968) [1912], *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris : PUF.

GOODY J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*; Paris : PUF.

GOODY J. (2003), *La peur des représentations. L'ambivalence à l'égard des images, du théâtre, de la fiction, des reliques et de la sexualité*, Paris : La Découverte.

HARTOG F. (1980), *Le miroir d'Hérodote. Un essai sur la représentation de l'autre*, Paris : Gallimard.

HUMBOLDT W. Van (2000) [1828], *Le caractère des langues nationales et autres écrits sur le langage*, éd. bilingue, Paris : Points/essai.

JODELET D. dir. (1989), *Les représentations sociales*, Paris : Puf.

JODELET D. (1989), « Représentations sociales : un domaine en expansion », in Jodelet dir., *Les représentations sociales*, Paris : Puf, 31-61.

LEROUX J. (2006), « Langage et pensée chez W. von Humboldt », *Philosophiques* vol. 33, n° 2, 379-390 : http://id.erudit.org/iderudit/013888ar

MAGUÉ J.-P. (2005), *Changements Sémantiques et Cognition. Différentes Méthodes pour Différentes, Échelles Temporelles*, thèse de doctorat, Lyon 2,

MATTHEY M. éd. (1997), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : IRDP Éditeur.

MOORE D. (2001), « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques », in Moore D. coord. *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles données et méthodes*, Paris : Didier, 9-22

MOORE D. (2006), *Plurilinguisme et école*, Paris : Didier.

MONDADA L. & PEKAREK S. (2000), « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour l'acquisition des langues ? » *AILE* 12, 147-174.

MOSCOVICI P. (1976) [1961], *La psychanalyse, son image, son public*, Paris: Puf.

MOSCOVICI P (1989), « Des représentations collectives aux représentations sociales », in Jodelet dir., *Les représentations sociales*, Paris : Puf, 62-86.
OLSON D.R. (2010) [1994*], L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris : Retz.
SARFATI G.-E. (1996), *La sémantique : de l'énonciation au sens commun. Éléments pour une pragmatique topique*, Synthèse HDR, université Paris 4 : http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Sarfati/Sarfati_Semantique2.html
SPAËTH V. (2013), « La question de l'*Autre* en didactique des langues », in E. Huver, C. Goï & E. Razafimandimbimanana coord., *Pluralités linguistiques et culturelles en contextes scolaires. L'altérité et ses inaccessibles : pratiques des acteurs, démarches des chercheurs*, *Glottopol* 22 (à paraitre sept. 2013)
STRATILAKI S. (2011), *Discours et représentations du plurilinguisme*, Francfort : Peter Lang.
TARDE G. (2006 réed. fac similé) [1901], *L'opinion et la foule*, Paris : Alcan.
ZARATE G. (coord.), 1983, « D'une culture à l'autre, soi et les autres » *Le français dans le monde*, n° spécial 181.
ZARATE G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues,* Paris: Didier.