

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 16 (1994)

Heft: 1

Artikel: Une variable négligée: les attitudes

Autor: Pietro, Jean-François de

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786190>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 16.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Une variable négligée: les attitudes

Représentations culturelles de l'Allemagne et apprentissage de l'allemand

Jean-François de Pietro

«En général, les gens sont chaleureux et te portent un bon accueil. Que tu ailles dans une famille ou dans un hôtel, tu as assez à manger, tu es bien logé, bien soigné. Les Allemands sont néanmoins plus grossiers que nous. Ils parlent fort, boivent beaucoup de bière, mangent bruyamment... Passer une journée avec eux est assez fatigant car l'audition continue de leur langue est pénible. Celle-ci est en effet assez dure et saccadée, comparée aux langues chatoyantes des pays méditerranéens.»

(élève romand âgé de 17 ans)

Comme le montrent les résultats d'une enquête internationale conduite dans le cadre de l'UNESCO, les représentations que les élèves romands se font de l'Allemagne et de la langue allemande sont connotées de manière plus négatives que celles de leurs camarades bulgares et français. Le présent article tente de comprendre les éléments qui interviennent dans la construction de ces représentations et de leurs connotations et de saisir les raisons de l'attitude peu favorable des élèves romands.

Divers facteurs explicatifs sont examinés: contenu des représentations, vécu personnel et âge des élèves, contexte socioculturel (suisse romand), expériences de l'apprentissage de l'allemand dans le contexte scolaire. L'article met ainsi en évidence une certaine responsabilité de l'école dans la perception négative que les élèves, de 14-15 ans en particulier, ont de l'Allemagne, en raison d'une part d'une prise en considération insuffisante du contexte «idéologique» dans lequel prend place l'enseignement de l'allemand et des représentations qui en sont l'expression, en raison d'autre part du caractère obligatoire et sélectif de cet enseignement. Les résultats de l'enquête suggèrent en effet que perception du vécu scolaire et représentations sociales de l'Allemagne s'influencent mutuellement.

En conclusion, l'article esquisse quelques pistes pour tenter de résoudre cette quadrature du cercle. Il propose en particulier de prendre en compte, dans l'enseignement, les représentations et les attitudes, culturelles et linguistiques, des élèves à propos des pays dont ils apprennent la langue.

1. Introduction

L'apprentissage de l'allemand en Suisse romande soulève de nombreuses difficultés, bien connues depuis longtemps. Certaines d'entre elles proviennent certainement des méthodes et des moyens d'enseignement utilisés. Toutefois, dans ces domaines, un effort important de renouvellement a été entrepris dès les années quatre-vingts, avec l'apparition de méthodes plus communicatives. Récemment, la Commission romande pour l'enseignement de l'allemand (CREA) a établi un catalogue de «Recommandations pour les futurs moyens d'enseignement/apprentissage» (1992) qui devrait orienter l'élaboration d'une nouvelle génération de supports didactiques. Cependant, comme le suggèrent diverses recherches (Gardner et Lambert 1972; Allal et al. 1978), de tels efforts ne pourront réellement porter leurs fruits que si, parallèlement aux améliorations didactiques, les attitudes des élèves envers la langue à apprendre sont favorables – ce qui, ainsi que l'illustre le texte que nous avons placé en exergue, n'est de loin pas toujours le cas en Suisse romande... La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique a, à diverses reprises, exprimé l'importance des attitudes – à la fois comme objectif et comme condition de l'apprentissage – dans l'enseignement des langues (CDIP 1987, 20; CDIP 1992, 14); les recommandations de CREA en soulignent également le rôle: «Elle [la réflexion] doit aussi porter sur les représentations culturelles et interculturelles dont on sait qu'elles influencent les interactions communicatives et les processus d'apprentissage» (1992, 15). Pourtant, si l'on excepte divers travaux genevois (Allal et al. 1978, Davaud et Allal 1979, Hexel et al. 1991) et une étude de Nicolet (1991), il faut bien reconnaître que les attitudes et les représentations constituent encore une dimension marginale de la recherche pédagogique et, surtout, de l'enseignement des langues! L'étude présentée ci-dessous vise à combler quelque peu cette lacune.

2. Une étude internationale sur les représentations que les élèves se font des pays dont ils apprennent la langue

Concernée par les obstacles qui peuvent entraver les relations entre les peuples et, dans cette optique, fortement concernée par l'influence des éléments culturels sur l'apprentissage des langues étrangères, l'UNESCO, par l'intermédiaire de sa Commission française, a soutenu une étude conjointe de la Bulgarie, de la

France et de la Suisse francophone, portant sur les représentations que se font les élèves des pays (ou régions) dont ils apprennent la langue, sur les stéréotypes culturels qui affleurent dans ces représentations, sur les attitudes qui sont attachées à ces représentations et sur les liens entre représentations, attitudes et apprentissage. Cette recherche, dont le pilotage scientifique a été assumé par l'INRP, a été réalisée entre 1990 et 1993. La participation romande a été assurée par l'IRDP.

Voici, brièvement présentées, les principales caractéristiques de l'étude:

- Elle concerne 2467 élèves (1457 filles et 1010 garçons): 886 Bulgares, 857 Français et 724 Suisses francophones.
- Elle examine trois degrés de la scolarité dans chacun des pays, degrés qui correspondent respectivement à des élèves de 11 à 12 ans (804), des élèves de 14 à 15 ans (798) et des élèves de 16 à 18 ans (865)¹.
- Elle fait appel à trois méthodes complémentaires:

a) un *questionnaire* portant sur le vécu des élèves en relation avec les langues et les pays concernés. Outre les habituelles informations permettant de situer les élèves, on y trouve des questions sur leurs contacts «culturels» avec ces pays (livres, journaux, musique, médias), sur leurs contacts personnels (correspondants, famille, séjours) ainsi que sur leur perception de la langue qui y est parlée (beauté) et de son apprentissage (difficulté, plaisir, estimation de la compétence);

b) un *test de «mots associés»*, dans lequel les élèves devaient fournir les cinq premiers mots leur venant à l'esprit lorsqu'ils pensent à l'Allemagne, à la Grande-Bretagne ou à la France;

c) une brève *rédaction*, dans laquelle il s'agissait de «présenter l'un des pays ou l'une des régions où cette langue est parlée à quelqu'un qui ne l'a jamais visité», est proposée dans le but de nuancer et enrichir les données fournies par la technique des mots associés.

De plus, afin de mieux cerner les *attitudes véhiculées par les mots* fournis dans le test, et a fortiori les attitudes concernant les différents pays, nous demandions également aux élèves, après qu'ils aient fourni leurs mots associés, d'indiquer par des signes (+, - et =) s'ils considéraient les éléments évoqués par leurs mots de manière positive, négative ou neutre.

- Elle porte essentiellement sur l'*Allemagne* et la *Grande-Bretagne*, pays correspondant à deux des principales langues qui sont proposées aux élèves dans le cadre de la scolarité obligatoire: l'allemand et l'anglais². En Bulgarie et en France, les élèves répondaient pour le pays et la langue qu'ils avaient choisie comme discipline d'étude; pour la partie (b) toutefois, ils avaient également à proposer des mots pour d'autres pays, introduits comme «distracteurs» ou en fonction d'intérêts particuliers des pays participant à la recherche³. En Suisse, par conséquent, en raison du caractère obligatoire de l'apprentissage de l'allemand, seule l'Allemagne a fait l'objet de l'ensemble de l'enquête; la Grande-Bretagne n'est intervenue que pour la partie (b).

En tout, 1351 élèves «*germanistes*» se sont exprimés sur l'Allemagne et 1567 sur la Grande-Bretagne (843 élèves qui apprennent effectivement *l'anglais* et l'ensemble des élèves de Suisse romande⁴).

- En ce qui concerne la population de l'enquête suisse, on signalera encore les quelques éléments suivants: les 724 élèves proviennent de 38 classes de cinq cantons (Berne, Genève, Jura, Neuchâtel et Valais); pour chaque degré concerné, le choix des classes respecte dans la mesure du possible les filières d'enseignement existantes (primaire/secondaire, différentes sections secondaires, gymnasial/professionnel). D'un point de vue socioculturel, 20% des élèves ont des parents qui tous deux ont suivi des études supérieures, 16% ont des parents qui au contraire n'ont fréquenté qu'une école de type primaire, les autres se trouvent dans une situation intermédiaire. D'un point de vue linguistique, 34% des élèves disent parler une autre langue que le français à la maison: allemand ou suisse allemand 10,8%, italien 10,7%, espagnol 6,3%, etc.

L'objectif principal de l'étude consistait donc à analyser, en fonction de l'âge, ou plutôt du niveau scolaire, les représentations des élèves des pays (ou régions) dont ils apprennent la langue: étendue et diversité de ces représentations, nature, sources, connotations affectives qui leur sont associées, etc. Ce faisant, il s'agissait aussi de saisir l'influence de l'apprentissage scolaire des langues concernées sur les attitudes et les représentations. Nous nous sommes en effet demandé si l'enseignement fourni, tant à propos de la langue que de la «civilisation», contribuait à enrichir les représentations et à en modifier l'appréciation subjective, ou si, au contraire, l'école n'avait guère d'influence sur celles-ci – voire une influence négative...

Les données ainsi recueillies ont donc été soumises à diverses analyses:

- (1) les mots associés ont été regroupés et classés en catégories et sous-catégories, sur la base d'une grille d'analyse élaborée empiriquement à partir de recherches antérieures⁵, afin de comprendre la nature des représentations et repérer d'éventuelles zones d'élection de celles-ci;
- (2) les catégories, sous-catégories et connotations ont été soumises à des analyses de corrélation avec le questionnaire, en fonction en particulier du degré scolaire des élèves, afin de cerner les facteurs qui semblent influencer les attitudes et représentations;
- (3) des comparaisons ont été établies entre les résultats de la France, de la Bulgarie et de la Suisse romande, afin de mieux comprendre le poids des contextes socioculturels (systèmes scolaires, relations économiques et politiques entre pays, etc.) dans les attitudes et représentations des élèves;
- (4) des comparaisons ont également été établies, pour la partie (b) surtout, entre les résultats pour l'Allemagne et pour la Grande-Bretagne, afin de cerner cette fois l'influence du pays représenté.

Comme nous l'avons suggéré dans l'introduction, l'intérêt pour la Suisse romande de participer à une telle étude réside en particulier dans la possibilité qu'elle offre de mieux comprendre les difficultés que rencontre l'enseignement de l'allemand en mettant l'accent sur le rôle des attitudes et représentations des

élèves et, surtout, en permettant – par les comparaisons qu'elle rend possibles – une distanciation qui fait mieux ressortir les caractéristiques de la situation suisse. Dans ce qui suit, par conséquent, *nous nous centrerons essentiellement sur les données concernant les attitudes des élèves romands envers l'Allemagne et la langue allemande*, afin de mieux comprendre quels sont les facteurs qui les déterminent.

3. L'enseignement de l'allemand en Suisse romande: données d'un problème

3.1. Les Romands: des élèves favorisés?

Confrontés à l'apprentissage de l'allemand, les élèves romands apparaissent plutôt comme privilégiés, par rapport à leurs camarades bulgares en particulier. Par exemple, alors que seuls un très petit nombre d'élèves bulgares se sont déjà rendus dans un pays ou une région où l'on parle allemand, la quasi totalité des élèves suisses y ont déjà séjourné à plusieurs reprises, et parfois pour une durée relativement longue⁶. Les élèves romands sont également nombreux (42%) à posséder de la famille dans une région germanophone et 32% y ont un correspondant, membre de leur famille, ami(e) ou relation liée à un échange scolaire. Autrement dit, pour un grand nombre d'élèves, les contacts avec le monde germanophone sont intenses et profonds. Certes, dans la majorité des cas, ces contacts concernent la Suisse alémanique plutôt que l'Allemagne⁷, mais ils expriment tout de même de manière évidente l'étroitesse des liens que les Romands entretiennent – de bon gré ou non – avec le monde germanophone. Dans une perspective plus culturelle – et sans parler des grandes figures de la littérature et de la musique de tradition germanique –, il suffit de rappeler aussi l'importante présence de médias de langue allemande en Suisse romande: chaînes de télévision, journaux, revues. Interrogés à ce propos, de nombreux élèves mentionnent d'ailleurs des émissions télévisées (216 fois *Derrick*, 79 fois *La clinique de la forêt noire*, etc.), des journaux et revues (*Blick*, *Bravo*, *Moto*), des livres (*Moi, Christiane F.*) et, avec une fréquence élevée, des groupes musicaux, chanteurs ou chanteuses (*Scorpions*, *Sandra*, *S. Eicher*, etc.) qu'ils connaissent.

A l'opposé d'eux, on peut presque dire que les élèves bulgares étudiant l'allemand apprennent la langue d'un pays dont ils n'ont qu'une connaissance indirecte, et essentiellement médiatisée par l'école. Très peu d'élèves ont visité l'Allemagne (de l'Est), moins de 5% y ont un correspondant, etc. En revanche, les élèves bulgares semblent aujourd'hui avoir un accès relativement aisé à la culture germanophone, par les médias, le cinéma (et les cassettes video), la musique, etc.

La situation des jeunes Français paraît quelque peu différente encore: les relations avec l'Allemagne s'inscrivent dans un contexte historique fortement marqué, et elles ont, de ce fait, un ancrage moins ancien. Par ailleurs, la

proximité «naturelle» est moindre: un nombre infime d'élèves ont par exemple de la famille en Allemagne. En revanche, des efforts considérables sont déployés aujourd'hui pour créer une véritable culture commune, fondée sur des contacts intenses, comme en témoignent les 88% d'élèves germanistes qui se sont déjà rendus en Allemagne, le plus souvent grâce aux échanges organisés par l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ) ⁸, et le nombre également important d'élèves qui ont un correspondant dans un pays de langue allemande (43%).

Les élèves romands semblent donc apparaître au premier abord comme privilégiés, puisque la culture germanophone – et l'allemand – sont pour eux des éléments proches, facilement accessibles, avec lesquels ils sont de façon continue en contact. Pourtant, le questionnaire soumis aux élèves – qui portait donc sur leur vécu en relation à l'Allemagne et, surtout, à la langue allemande – fait immédiatement ressortir un certain nombre d'éléments, certes déjà bien connus (Allal et al. 1978), mais qui ne laissent pas d'inquiéter – surtout lorsque nous comparons les informations recueillies auprès des élèves romands avec celles provenant des élèves bulgares et français. Lorsque l'on envisage les jugements des élèves sur la langue allemande et son apprentissage, on constate en effet que les jeunes Romands sont plutôt moins positifs que leurs camarades français et bulgares: ils trouvent l'allemand plus difficile, s'évaluent plus sévèrement, ont moins de plaisir à l'apprendre, etc. Examinons par exemple les jugements portés par les élèves sur les langues qu'ils trouvent les plus belles.

3.2. *L'allemand est-il une belle langue?...*

On sait depuis Martinet (1963) qu'il est très délicat, pour ne pas dire impossible, de définir sur des bases linguistiques, ce qu'est une belle langue; on sait aussi, à la suite des travaux de Lambert (1967), que les jugements portés sur les langues renvoient en fait dans une large mesure à des jugements sur les locuteurs de ces langues et sur les pays dans lesquels elles sont parlées. Il paraissait par conséquent intéressant d'examiner comment les élèves – étudiant tous l'allemand et le français, souvent l'anglais, parfois l'italien, l'espagnol, le latin ou le grec – considèrent l'allemand ⁹.

L'allemand apparaît en 4^e position – 23% des élèves le mentionnant parmi les trois langues qu'ils trouvent les plus belles – loin derrière l'anglais et le français, et même l'italien. Certes, le score obtenu est, en valeur absolue, respectable, relativement élevé même lorsque l'on sait que 36 langues en tout ont été citées une fois au moins. Cependant, en France, l'allemand est cité par 52,6% des élèves germanistes et il occupe le troisième rang parmi les langues les plus belles; en Bulgarie, pour l'ensemble des élèves, apprenant l'allemand ou non, cette langue occupe également le troisième rang... De plus, en Suisse romande, l'allemand est de moins en moins cité au fur et à mesure que l'on progresse dans les degrés scolaires (de 31% en 6^{ème} à 22% en 9^e et 19% en 12^e)¹⁰. Il n'est cité que par 44% des élèves qui disent pourtant parler allemand à la maison, etc.

On voit donc que, malgré la situation a priori plus favorable des élèves suisses, la langue allemande est plutôt moins bien considérée en Romandie. On voit aussi que les préférences exprimées par les élèves, loin d'être aléatoires,

semblent liées à différents facteurs en relation avec l'âge, le vécu linguistique et scolaire. Pour étudier de manière plus approfondie ces questions, nous avons examiné les connotations que les élèves attribuaient aux mots qui leur venaient à l'esprit en pensant à l'Allemagne.

3.3. *Les représentations: des objets connotés*

Malgré son caractère peut-être un peu réducteur, la méthode des mots associés, à laquelle nous avons recouru dans notre étude conjointe, fournit un grand nombre de résultats intéressants. Elle montre par exemple quels sont les mots les plus fréquemment cités dans chacun des pays, si ce sont les mêmes mots, s'ils relèvent plutôt de l'expérience ou des connaissances acquises, s'ils renvoient plutôt à la culture, à la géographie, à l'histoire, aux caractéristiques physiques ou comportementales des habitants, à leur mode de vie, etc. La comparaison des résultats pour les trois pays laisse ainsi entendre, malgré la diversité des mots proposés, qu'il y a pour les élèves des modes privilégiés d'appréhension de l'altérité, tels le sport, l'alimentation, la géographie.

Les connotations positives, neutres ou négatives, que les élèves attribuaient après-coup aux mots qu'ils avaient proposés, relèvent de différentes causes. Certaines connotations sont directement liées aux réalités évoquées par les mots: la *guerre* est (presque unanimement) connotée négativement, comme le *chômage* ou, dans la majorité des cas, le *climat britannique*; d'autres renvoient à l'âge des élèves, à l'une ou l'autre expérience vécue personnellement en relation avec le pays ou la langue. D'autres enfin semblent liées au pays d'appartenance des élèves, comme le montrent les différences de jugements entre Bulgares, Français et Suisses.

Plus généralement, nous considérons les connotations proposées par les élèves comme des indices de leur attitude envers le pays dont ils apprennent la langue. En effet, malgré quelques mots qui, pour des raisons claires, risquent d'influencer les résultats dans un sens ou dans l'autre (par exemple *la guerre* pour l'Allemagne), le nombre très élevé de mots et de connotations que nous avons recueillis (presque 6000 en tout pour l'Allemagne) permet de supposer que ces influences sont dans une large mesure neutralisées et que ce qui ressort finalement c'est l'attitude globale des élèves envers le pays considéré, l'orientation attitudinale de leurs représentations.

Examinons par conséquent les données fournies par les élèves suisses. La perception de l'Allemagne, telle qu'elle ressort des connotations attribuées aux mots, est très légèrement positive. Si l'on laisse de côté les jugements neutres (=) et hésitants (?) – dont on ne sait d'ailleurs pas toujours clairement s'ils expriment réellement la neutralité du jugement ou l'absence de jugement –, on observe que la proportion de mots connotés positivement par rapport aux mots connotés négativement s'élève à 1,18¹¹.

Toutefois, une analyse par classe d'âge montre que la situation change significativement au fur et à mesure du parcours scolaire:

	+	-	= (ou ?)	rapport +/-
11-12 ans	40,1%	27,4%	32,5%	1,47
14-15 ans	31,2%	36,5%	32,3%	0,85
16-18 ans	45,7%	32,7%	21,5%	1,39
tous âges	38,1%	32,3%	29,6%	1,18

Tableau 1: connotations attribuées aux mots associés à l'Allemagne en fonction des classes d'âge

Il apparaît clairement ici que les jugements évoluent parallèlement à l'âge des élèves. Les plus jeunes sont souvent indécis, mais relativement positifs. Les élèves d'âge moyen, encore fréquemment indécis ou neutres, sont clairement les plus négatifs, puisque chez eux l'indice de connotation est même inférieur à 1. Les élèves plus âgés manifestent pour leur part des jugements plus affirmés et dans l'ensemble plus favorables – mais moins toutefois que chez les élèves les plus jeunes.

Le sexe des élèves ne joue aucun rôle dans ces jugements – ce qui n'était pas nécessairement une évidence! Les deux groupes obtiennent exactement le même rapport +/- (1,18), les filles semblant à peine plus neutres ou indécises. Le niveau d'étude des parents n'influe que très légèrement sur les jugements, les élèves dont les parents n'ont fait que des études primaires étant les plus favorables. Enfin, la langue parlée à la maison influence les appréciations d'une manière relativement complexe: les élèves germanophones sont plus positifs, les élèves espagnols et portugais – qui sont généralement ceux qui connaissent le moins l'Allemagne – sont les plus sévères; en revanche, il est plus étonnant de découvrir que les alémanophones sont plus positifs que ceux qui disent parler *Hochdeutsch* et que les italophones sont plus positifs que les francophones...

Nos résultats ne signifient pas grand chose dans l'absolu, si ce n'est que l'attitude des élèves envers l'Allemagne n'est, surtout chez les élèves d'âge moyen, guère favorable. Nous allons les examiner de plus près en les comparant d'abord avec les connotations attribuées à la Grande-Bretagne, puis avec les connotations attribuées par les élèves français et bulgares. Ensuite, nous tenterons d'expliquer nos observations en prenant en considération les différents facteurs qui nous semblent pertinents.

4. Approche comparative des résultats

Lorsque l'on compare les résultats pour l'Allemagne et pour la Grande-Bretagne, et sans entrer trop dans les détails, il ressort immédiatement – comme on pouvait d'ailleurs s'y attendre d'après l'évaluation de la beauté des langues – que *les connotations affectives attribuées aux mots fournis pour la Grande-Bretagne sont assez nettement plus positives*. L'indice de connotation, pour la Grande-Bretagne, s'élève – tous âges confondus – à 2,79.

Et lorsqu'on compare les résultats des élèves romands à ceux de leurs camarades bulgares et français, on observe les faits suivants:

- pour les trois groupes, les connotations attribuées aux mots qui évoquent l'Allemagne sont systématiquement moins positives que celles attribuées à la Grande-Bretagne;
- globalement, qu'il s'agisse de l'Allemagne ou de la Grande-Bretagne, les élèves suisses sont les plus sévères;
- les connotations attribuées à l'Allemagne par les élèves de 14-15 ans sont systématiquement plus négatives que celles de leurs camarades plus jeunes ou plus âgés; de plus, l'évolution des jugements à propos de l'Allemagne et de la Grande-Bretagne n'est pas identique.

Le tableau ci-dessous, qui nous indique pour chaque pays d'appartenance et pour chaque pays représenté le rapport entre le nombre de mots connotés positivement et le nombre de mots connotés négativement (donc l'indice de connotation), illustre ces observations:

	France		Suisse romande		Bulgarie	
	All.	G-B	All.	G-B ¹²	All.	G-B
11-12 ans	2,88	5,76	1,47	[3,82]	2,77	19,76
14-15 ans	2,32	3,78	0,85	[3,45]	0,99	5,35
16-18 ans	2,82	2,94	1,39	1,84	1,08	5,27

Tableau 2: Rapport entre mots connotés positivement et négativement en fonction des niveaux scolaires pour les élèves des trois pays

Ces observations soulèvent diverses questions auxquelles nous allons à présent tenter d'apporter une réponse: pourquoi les élèves suisses sont-ils plus sévères que leurs camarades français et bulgares? et en particulier envers l'Allemagne? Pourquoi les élèves de 14-15 ans se distinguent-ils de leurs camarades dans les jugements qu'ils portent sur l'Allemagne?

5. Aux sources des attitudes négatives des élèves suisses romands

Dans le but de saisir progressivement quels sont les éléments qui permettent de rendre compte des particularités des jugements des élèves romands, nous examinerons successivement cinq ensembles de facteurs: le contenu des représentations, l'expérience personnelle des élèves en relation avec l'Allemagne, le contexte socioculturel dans lequel ils vivent, l'âge et, finalement, le vécu scolaire par rapport à l'apprentissage de l'allemand. Remarquons encore, brièvement, que les conditions d'enquête peuvent avoir quelque peu influencé les résultats; l'analyse des résultats par classes nous montre d'ailleurs que les consignes ne semblent pas avoir été partout appliquées de la même manière. Nous pensons toutefois que ces effets sont secondaires et qu'ils ne remettent pas véritablement en question les tendances, systématiques et générales, que nous observons.

5.1. L'influence du contenu des représentations

Nous avons constaté, à travers l'ensemble de nos données, que l'Allemagne est perçue de manière moins positive que la Grande-Bretagne. Parmi les facteurs qui permettent d'expliquer cela, il faut réserver une place au contenu même d'un nombre important de mots associés à l'Allemagne et qui portent sur la guerre. Ces représentations, ancrées dans l'«histoire», sont (presque) unanimement négatives et elles influencent indiscutablement l'appréhension globale du pays¹³. Comme un élève le dit dans sa rédaction, *«bien sûr, en évoquant l'Allemagne, on ne peut s'empêcher d'imaginer le stéréotype de l'«Allemand» qu'Hitler a voulu créer, et les horreurs de la guerre»*... Les données statistiques montrent que cette influence agit surtout pour les élèves d'âge moyen – qui se trouvent peut-être à un moment où l'on prend réellement conscience de l'horreur de la seconde guerre mondiale –, ce qui explique en partie que leurs représentations de l'Allemagne soient majoritairement négatives.

Il est indéniable par conséquent que *le contenu même des représentations qui frappent particulièrement les élèves influence les connotations qui sont attribuées aux différents pays*. D'un point de vue purement statistique, d'abord, par le poids qu'acquiescent les représentations les plus saillantes dans l'ensemble des mots fournis à propos d'un pays; mais à un niveau plus profond aussi: on peut probablement faire l'hypothèse que ces quelques contenus saillants ne sont pas sans jouer un rôle dans l'attitude globale que les élèves développent à l'égard des pays dont ils apprennent la langue – à travers un processus métonymique, de généralisation, par lequel ils attribuent à l'ensemble du pays des caractéristiques qui ne valent que pour une partie de celui-ci, ou une période, ou quelques individus... C'est ainsi qu'on retrouve par exemple quelques allusions aux valeurs guerrières dans les traits caractéristiques attribués aux Allemands: *vio-lents, guerriers, envahissants, barbares*, etc. Nous nous trouvons là à l'une des sources des perceptions stéréotypées que certains élèves manifestent à l'égard de l'altérité¹⁴.

Cependant, quelques autres rédactions fournies par des élèves permettent de penser que, s'ils sont sensibles à cette période de l'histoire, les élèves estiment en même temps que la situation a aujourd'hui clairement changé, et qu'il faut donc éviter de se laisser influencer par quelques images réductrices:

Le malheur de ce pays est que l'histoire passée est une injure. Pendant la guerre 39-45 déclenchée par Hitler, il y a eu un massacre contre les juifs. C'est dommage car maintenant on se fait une fausse image de l'Allemagne. (élève de 16-18 ans)

L'influence du contenu des représentations nous paraît toutefois secondaire dans les attitudes des élèves. Elle n'explique pas, par exemple, pourquoi les jeunes Suisses sont plus sévères que leurs camarades français; et elle n'explique qu'en partie pourquoi la Grande-Bretagne est si favorablement perçue, dans chacun des pays et quels que soient les contenus évoqués. Pour ce pays, en effet, il ne semble pas y avoir *une* image, ou une catégorie d'images, qui s'avérerait si unanimement et si clairement positive qu'elle pourrait influencer significativement la perception globale du pays. Au contraire, il semble plutôt que nous ayons une attitude globalement favorable qui se reporte sur les représentations locales: le monde anglo-saxon et la langue anglaise exercent une indéniable fascination sur un grand nombre de jeunes de tous les pays, comme le montre le fait que, quel que soit l'origine des élèves, c'est toujours l'anglais qui est considéré comme la plus belle langue...

5.2. *L'influence de l'expérience personnelle*

Les attitudes des élèves, telles qu'elles ressortent des connotations attachées aux mots qu'ils proposent, varient, du plus positif au plus négatif. Nous avons vu que le sexe des élèves ne jouait aucun rôle dans ces variations et que le niveau d'études des parents n'avait qu'une faible influence¹⁵. Nous pensons par conséquent qu'il faut rechercher la source de ces variations avant tout dans les expériences personnelles que les élèves vivent ou ont vécues en rapport avec l'Allemagne. En effet, des mots évoquant de telles expériences sont fréquemment mentionnés par des élèves de tous âges: noms de parents ou amis installés en pays germanophone, lieux de séjour, apprentissage de la langue¹⁶, etc. Par exemple, pas moins de 10% des élèves de 11-12 ans citent – avec une connotation positive – *Europapark*, célèbre parc d'attraction situé près de la frontière suisse. On peut donc raisonnablement supposer que *de telles expériences influencent leurs représentations et attitudes face à l'Allemagne*.

Nous nous sommes par conséquent demandé si les contacts effectifs avec le monde germanophone influençaient les connotations attachées aux mots de manière plutôt positive – comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessus – ou plutôt négative. Nos données font ressortir deux faits saillants:

- Les élèves qui ne sont jamais allés dans un pays germanophone (10%) ont des jugements clairement négatifs (l'indice de connotation s'élève à 0,88), voire souvent neutres ou indécis. Il semble donc bien que les contacts réels avec le pays rendent les représentations qu'on en a plus positives. Et, plus on y est

resté longtemps, plus les jugements sont favorables: 1,45 lorsqu'on y a séjourné de manière ininterrompue durant plus d'un mois (5% des élèves), 1,23 lorsqu'on y a séjourné au moins 10 jours d'affilée (40%), et 1,12 lorsqu'on n'y a pas vraiment fait de séjour (46%). En revanche, le nombre de visites n'améliore pas les jugements: le rapport est en effet de 1,44 lorsqu'on est allé entre une et dix fois en pays germanophone (71%), il n'est plus que de 1,14 lorsqu'on y est allé plus de dix fois (19%)! Cette dernière observation trouve difficilement une explication, si ce n'est peut-être que la qualité importe plus que la quantité...

- Le fait d'avoir un correspondant ou de la famille exerce une influence importante, mais pour autant seulement que ceux-ci ne résident pas en Suisse alémanique! Le tableau ci-dessous met en évidence cette opposition:

	correspondant		famille	
	n (en%)	+/-	n (en%)	+/-
sans corr. ou famille	66%	1,19	57,9%	1,14
avec corr. ou famille: (total)	34%	1,15	42,1%	1,22
en Allemagne	15%	1,32	10,6%	1,44
en Suisse all.	17,9%	1,03	30,8%	1,17

Tableau 3: indice de connotation en fonction des contacts avec un pays ou une région où l'on parle allemand

Nos résultats confirment donc que l'expérience personnelle des élèves par rapport au pays influence la construction de leurs représentations et attitudes à son égard. Mais ils suggèrent également que la perception que les élèves romands ont de l'Allemagne ne peut être envisagée sans prendre en considération la place qu'occupe la Suisse alémanique dans cette perception. C'est ce point que nous allons examiner à présent.

5.3. L'influence de la proximité socioculturelle

Pour rendre compte de la plus grande sévérité des élèves romands à l'égard de l'Allemagne, il est tentant de supposer que, dans un contexte social propice aux représentations négatives, c'est l'attitude générale de la Suisse romande à l'égard de l'Allemagne qui est en cause. Certaines de nos données pourraient constituer des indices d'une telle attitude:

- quelques élèves citent des sobriquets tels que *boches* (9 fois), *casques à boulons*, *schleu*, *fritz*, ce qui n'est jamais le cas en France et en Bulgarie;

- la fréquence des mots qui évoquent des traits caractéristiques des habitants augmente avec l'âge (de 2,6% à 7,5%), et ces mots deviennent de plus en plus négativement connotés: plutôt *gai, accueillant, grand, blond*, etc. chez les plus jeunes, plutôt *gros, gras, raciste, nationaliste, envahissant*, etc., chez les plus grands.

De manière générale, la majorité des termes proposés pour l'Allemagne véhiculent une vision extrêmement réaliste, matérialiste de ce pays et, à l'exception notoire de l'industrie automobile et du sport, peu «fantasmante». Ainsi, peut-être trouvons-nous dans ces représentations plutôt négatives et «stéréotypées»¹⁷ des indices d'une construction identitaire propre à la Roman-die et en voie d'assimilation par les élèves: comme si l'image de l'Allemagne était construite en opposition à celle que les Romands veulent donner d'eux-mêmes. Les éléments qui soutiennent une telle interprétation restent toutefois fragiles: les traits négatifs et stéréotypés attribués aux habitants, bien qu'en progression selon l'âge, demeurent par exemple peu nombreux.

En outre, comme le montre le tableau 3 ci-dessus à propos de l'influence des contacts avec le monde germanophone, c'est surtout la Suisse alémanique qui constitue un enjeu identitaire et qui est l'objet de représentations conflictuelles chez les Romands! Les représentations de la Suisse allemande renvoient au moins à deux sources différentes¹⁸:

- des éléments fortement stéréotypés qui expriment une vision «carte postale» traditionnelle (*lacs, montagnes, fromage, chocolat, Appenzell, paysan*, etc.) ou une évaluation négative (*bornés, lourds, totos*, etc.);
- des éléments qui témoignent d'une connaissance de la Suisse alémanique actuelle, à travers une expérience personnelle (*mon papa, ma tante, copine*, etc.) ou non (*drogue, Platzspitz, écologie*, etc.);

Mais ce qui frappe surtout dans les mots proposés par les élèves, c'est une grande implication personnelle dans les représentations de la Suisse allemande, soit qu'on s'en sente proche parce qu'on y a de la famille ou des amis, soit qu'on veuille à tout prix s'en démarquer pour affirmer son identité face à cette *majorité* parfois perçue comme menaçante. La question du *dialecte*, souvent évoquée, remplit fréquemment cette fonction démarcatrice...

«On y parle le suisse allemand, langue absolument affreuse à écouter, comme l'allemand d'ailleurs (...)» (élève de 16-18 ans)

Ces résultats ne sont pas vraiment nouveaux, ni surprenants. On connaît bien les tensions qui menacent en permanence les relations entre Romands et Alémaniques, ainsi que les nombreux stéréotypes qui les évoquent¹⁹. Mais il est intéressant de se demander – comme pourrait le suggérer l'extrait de rédaction ci-dessus – si la perception de la Suisse alémanique n'influe pas sur l'attitude des élèves à l'égard de l'Allemagne et si la question du *schwyzertütsch*, qui cristallise en quelque sorte leurs réticences envers la Suisse allemande, n'influence pas – peut-être devrions-nous dire «contamine»... – leur rapport à la langue allemande...

Il ressort ainsi de nos observations que la proximité culturelle peut favoriser une représentation positive de l'Allemagne (cf. influence de l'expérience personnelle), mais pas nécessairement: la proximité suscite aussi la mise en œuvre de *processus socio-identitaires* qui conduisent à se définir soi-même en relation,

ou en opposition, au(x) voisin(s). Nos résultats montrent d'ailleurs que les élèves résidant le plus près de la frontière linguistique (Bienne, Sierre) s'avèrent en fait plus sévères (1,06 contre 1,2) et plus «indécis (36,8% contre 27,3%) que les élèves des régions essentiellement francophones!

5.4. L'influence de l'âge

A plusieurs reprises, nous avons pu observer que l'âge des élèves influençait leurs représentations et attitudes. Ainsi:

- les jugements neutres ou indécis décroissent avec l'âge – ce qui tend à montrer que les représentations deviennent plus nettes;
- certaines représentations, et les connotations qui leur sont attachées, correspondent de manière privilégiée à certains âges: c'est le cas, comme nous l'avons déjà vu, de *Europopark* pour les élèves de 11-12 ans, mais aussi du thème de la *guerre* pour ceux de 14-15 ans, de la *bière*, et de l'alimentation en général, pour les plus âgés, etc.

L'âge des élèves apparaît donc indiscutablement comme un facteur déterminant des représentations, d'une part d'un point de vue cognitif, à travers un enrichissement et un élargissement des connaissances, mais d'autre part aussi d'un point de vue psychosociologique: il est possible que les élèves de 14-15 ans soient les plus sensibles aux représentations partagées, stéréotypées et négatives, qui fondent une identité sociale.

5.5. La langue allemande et l'influence du vécu scolaire

Nous n'avons guère jusqu'ici parlé de la *langue* allemande et de son éventuelle influence sur les représentations que les élèves se font du principal pays dans lequel elle est usitée – si ce n'est pour voir qu'elle n'était pas vraiment considérée comme une «belle langue» et que les Romands tendent à manifester des réticences particulières envers les dialectes alémaniques. Qu'en est-il précisément dans notre enquête?

La langue allemande apparaît avec une saillance particulière dans les représentations des élèves, surtout des plus jeunes. Les termes les plus fréquents sont *allemand* [143], *langue* [83] et *deutsch* [20]. Comme ces termes ne disent rien en fait de la réalité qu'ils dénomment, nous avons voulu voir quelles connotations leur étaient attribuées. Voici ce qu'il en est, par exemple, pour les 83 occurrences de *langue*:

- le terme est mentionné surtout par les élèves plus jeunes; globalement, l'indice de connotation s'élève à 1,4;
- toutefois, cet indice varie fortement en fonction de l'âge: il s'élève à 2,2 chez les plus jeunes, 0,8 chez les élèves d'âge moyen et 6 chez les plus âgés. Comme on le voit, les élèves de 14-15 ans portent un jugement majoritairement négatif sur la langue allemande.

Il semble donc que la langue joue un rôle important dans les représentations des élèves, mais d'une manière très différente selon leur âge – ou plutôt leur

degré scolaire: les plus jeunes sont positifs et lui accordent une place importante, les moyens lui accordent également une large place mais ils se montrent négatifs, et les plus grands redeviennent (très) positifs, mais sans lui accorder beaucoup d'attention.

En fait, c'est lorsque l'on prend en considération le vécu scolaire des élèves que toutes ces observations s'éclairent. On observe en effet que *les jugements sur la langue allemande, mais aussi sur l'Allemagne en général, sont très fortement liés à l'estimation que l'on fait de son niveau en allemand, à l'estimation de la difficulté de cette langue et – encore plus nettement – au plaisir que l'on dit avoir à l'apprendre!* Le tableau ci-dessous fait clairement ressortir ces liens:

	difficulté		compétence		plaisir	
	facile	diff.	bon	non	oui	non
rapport +/-	1,35	1,09	1,3	1,09	1,38	0,93

Tableau 4: indice de connotation en fonction des expériences d'apprentissage (estimation de la difficulté de l'apprentissage, estimation de sa propre compétence en allemand, évaluation du plaisir que l'on a à l'apprendre)

Même si ces relations ne sont pas franchement étonnantes, elles éclairent le fonctionnement même des représentations des élèves et montrent à quel point les appréciations sont dépendantes de leur vécu scolaire. Les élèves mentionnent d'ailleurs avec une relative fréquence des mots qui évoquent ce vécu:

école [18], *cours* [15], *apprendre* [7], *étude* [7], *leçon* [6], *échanges* [5], *langue difficile* [4], *devoirs* [3], *cahier d'allemand* [3], etc.

Il semble ainsi que le vécu scolaire joue un rôle important dans les représentations que les élèves se font de l'Allemagne. Toutefois, ce n'est pas seulement en tant qu'il accroît les connaissances de langue et de civilisation, pas seulement en tant qu'il contribue à «élargir l'horizon de l'élève et à enrichir son univers» (CDIP, 1987, 22) que le cursus scolaire influence les représentations, c'est aussi comme référence en soi, dans un mouvement de fermeture de l'apprentissage sur lui-même alors qu'il devrait au contraire ouvrir à l'altérité!... Nous devons ainsi nous demander si l'apprentissage, tel qu'il est vécu dans le cadre scolaire actuel, encourage vraiment l'élève à aller à la rencontre de l'autre ou s'il ne suscite pas plutôt une fermeture à l'altérité... comme semblent d'ailleurs le craindre les auteurs du rapport susmentionné lorsqu'ils déclarent: «car il faut reconnaître que l'élève n'apprend pas seulement ce que le maître lui inculque dans chacune des différentes branches, mais que la manière dont est donné l'enseignement a elle-même des effets non voulus, voire indésirables» (CDIP, 1987, 21) ²⁰.

Les représentations et les attitudes qu'on construit à l'égard des pays dont on apprend la langue semblent ainsi fortement influencées, chez les élèves, par l'expérience même d'apprentissage de cette langue. Ce résultat n'est pas nou-

veau (Allal et al. (1978), Davaud et Allal (1979) Hexel et al. (1991)), mais il prend toute sa signification lorsque l'on compare les réponses des élèves romands, bulgares et français à nos questions concernant justement les expériences d'apprentissage.

En premier lieu, pour la majorité des élèves romands, 64%, l'apprentissage de l'allemand est difficile, plus difficile que pour leurs camarades français et bulgares (45% des élèves français germanistes et 43% de l'ensemble des élèves bulgares trouvent qu'il est difficile d'apprendre l'allemand). De même, la majorité des élèves romands (56,5%) ne se considèrent pas comme «bons» en allemand. En France, ce pourcentage ne s'élève qu'à 40%... Enfin, alors qu'en Suisse 61% des élèves ont du plaisir à apprendre l'allemand, 74% des germanistes français et plus de 90% des germanistes bulgares y trouvent eux aussi du plaisir!

6. Synthèse

Avant d'envisager quelques conclusions à partir de nos résultats, il nous semble opportun de résumer brièvement nos principales observations:

- malgré des conditions de base qui pourraient sembler favorables, les élèves romands se distinguent de leurs camarades bulgares et français par une orientation plus négative de leurs représentations, de l'Allemagne en particulier;
- ces représentations concernent le pays en tant que tel, mais aussi la langue (cf. beauté) et, surtout, les expériences d'apprentissage des élèves;
- les représentations évoluent en fonction de l'âge des élèves: en ce qui concerne l'Allemagne, ce sont les élèves d'âge moyen qui s'avèrent les moins positifs;
- pour rendre compte de ces tendances et comprendre les sources des représentations des élèves, plusieurs explications ont été avancées. Nous avons vu d'abord que le sexe des élèves et leur origine sociale ne semblaient guère intervenir. En revanche:
 1. le contenu même de certaines représentations – qui s'avèrent par ailleurs saillantes – influence la perception globale des pays, à la fois d'un point de vue statistique et d'un point de vue psychosociologique, par un processus de surgénéralisation;
 2. le cadre socioculturel dans lequel vivent les élèves joue également un rôle, au travers à la fois des relations effectives avec le pays représenté (contacts personnels, etc.) et des constructions idéologiques (stéréotypes, emblèmes) qui ont cours dans ce contexte et qui sont intériorisées, à des degrés divers, par les membres du groupe;
 3. pour les élèves romands, en particulier en ce qui concerne la question de la langue, la perception de l'Allemagne ne peut être dissociée de celle de la

Suisse alémanique; ainsi, si elle est un avantage sur certains points (cf. influence bénéfique des contacts), la «proximité culturelle» peut devenir un obstacle lorsque des enjeux socio-identitaires prennent le dessus, lorsque cette proximité n'est pas activement entretenue (cf. rôle de l'OFAJ en France) et que certaines sources d'incompréhension restent trop implicites...

4. l'âge joue un rôle important dans les représentations des élèves: alors que les plus jeunes ont encore des connaissances floues mais souvent positives, les élèves plus âgés sont probablement plus sensibles aux influences sociales et à l'idéologie ambiante, aux représentations stéréotypées qui ont cours dans leur société (cf. la *langue* chez ceux de 14-15 ans, les *traits caractéristiques* et l'*alimentation* chez ceux de 16-18 ans);
5. les élèves d'âge moyen (surtout) sont par ailleurs particulièrement centrés sur leur vécu scolaire et leurs expériences d'apprentissage; et la perception, le plus souvent négative, qu'ils en ont semble influencer globalement sur les représentations qu'ils ont du monde germanophone;
6. parallèlement au contexte socioculturel dont nous avons parlé dans le chapitre 5.3, cela pourrait donc expliquer pourquoi les élèves romands sont plus négatifs que les bulgares et les français, dans la mesure où la perception du vécu scolaire apparaît justement plus négative en Suisse qu'en France et en Bulgarie.

Une dernière remarque quant à nos résultats. On doit se demander, suite à ce qui précède, pourquoi les représentations de la Grande-Bretagne ne suivent pas la même évolution que celles de l'Allemagne. Sans apporter une réponse développée à cette question, nous pensons toutefois que c'est surtout la perception de l'Allemagne qui suit un profil particulier, en raison d'une part de l'importance que prend le thème de la *guerre* chez les élèves de 14-15 ans, et d'autre part, en Suisse, de l'importance des références à un vécu scolaire ressenti négativement chez ces mêmes élèves.

7. En guise de conclusion: quelques suggestions en vue d'un véritable enseignement interculturel

Plusieurs éléments interviennent dans la construction des représentations des élèves à l'égard des pays et régions dont ils apprennent la langue, et façonnent finalement leurs relations à ces autres cultures. Nous avons tenté d'en cerner quelques-uns sur la base de données recueillies dans le cadre d'une recherche de l'UNESCO. Mais c'est surtout au rôle de l'école que nous avons voulu réfléchir ici: l'enseignement de l'allemand, tel qu'il est prodigué en Suisse romande, est-il responsable des représentations plutôt négatives qu'on observe chez les élèves? Notre réponse est plutôt affirmative, même s'il nous faut, bien sûr, rester prudent. Cette responsabilité nous semble due principalement à deux caractéristiques différentes de cet enseignement: (1) une prise en compte insuffisante du contexte socioculturel dans lequel il s'inscrit; et (2) son caractère obligatoire et sélectif.

1. En Suisse romande, malgré l'étroitesse des contacts – ou justement à cause d'elle...–, le climat «idéologique» n'est pas particulièrement favorable à la langue allemande. De nombreux Romands se perçoivent comme une minorité dominée par une majorité germanophone (et dialectophone de surcroît) et croient leur identité menacée. Or, nos résultats, s'inscrivant en cela dans les études portant sur le rôle de la motivation dans l'apprentissage, montrent qu'*il existe une relation importante entre perception du pays dont on apprend la langue, représentations et attitudes à l'égard de l'apprentissage*: moins on apprécie le pays, moins on a de plaisir à en apprendre la langue, plus on trouve celle-ci difficile... Selon nous, l'école ne fait pas suffisamment d'efforts pour contrer ces effets pervers et pour améliorer la perception du monde germanophone.

2. En réalité, les liens observés vont dans les deux sens, c'est-à-dire que *l'apprentissage, ou plutôt la manière dont il est vécu, n'est pas non plus sans influencer les représentations du pays*. Or, l'apprentissage de l'allemand est souvent mal vécu, comme une discipline obligatoire qui assure dans une large mesure la sélection des élèves. La conséquence de cela, telle qu'elle ressort de notre enquête, c'est la construction progressive, jusqu'en 9^e, de représentations de plus en plus négatives de l'Allemagne et de la langue allemande...

La conséquence, c'est aussi le fait que *seuls 4,5% des élèves disent qu'ils étudieraient l'allemand s'ils avaient le choix!* Certes, les réponses à cette question de notre enquête doivent être relativisées dans la mesure où l'anglais, pour des raisons diverses, s'impose de façon massive et recueille à lui seul 64% des choix; en fait, l'allemand arrive tout de même en cinquième position. Mais ce résultat, qui confirme des études antérieures (Allal et al., 1978, Hexel et al., 1991) tout en renforçant encore les tendances déjà observées, est tout de même frappant. De plus, on remarque que: a) comme on pouvait d'ailleurs s'y attendre, ce sont à nouveau les élèves de 14-15 ans qui sont les moins enclins à choisir cette langue (2,5%); b) les résultats pour la France et la Bulgarie sont sensiblement plus favorables à l'allemand; et c) le fait de choisir l'allemand est fortement et significativement lié avec une perception positive de l'Allemagne ²¹.

Le caractère obligatoire et sélectif de l'enseignement de l'allemand apparaît certainement ainsi comme une des causes principales de tout ce qu'on a analysé précédemment. Faudrait-il dès lors rendre l'enseignement de l'allemand facultatif? Laisser le libre choix avec l'anglais par exemple?... Nous ne le pensons pas! En effet, dans une Europe qui ne deviendrait pas centralisée et uniforme, mais qui serait constituée de régions, il est important, dans l'enseignement, de privilégier d'abord une «langue de proximité» (Tschoumy, 1992); en Suisse, une telle exigence paraît d'autant plus importante qu'elle fonde la politique linguistique et culturelle du pays, le «modèle suisse» (CDIP 1987).

En revanche, *trois orientations* nous semblent nécessaires pour améliorer la situation actuelle:

1. Créer un climat d'apprentissage plus favorable, moins sélectif en particulier. Cela est vrai pour toutes les disciplines, mais plus encore dans le cas des langues étrangères, dans la mesure où, comme nous l'avons vu, la situation

actuelle provoque des synergies négatives aux effets particulièrement pernicious et contraires aux objectifs que la CDIP (1987, 22, 38) a définis pour l'enseignement des langues dans une Suisse plurilingue et pluriculturelle²².

2. Favoriser davantage encore les échanges et contacts réels avec l'Allemagne et la Suisse alémanique – contacts dont on a vu qu'ils contribuaient plutôt à rendre plus positives les représentations des élèves – et entretenir la proximité pour vraiment en faire une condition favorable. Par exemple, l'école ne devrait-elle pas s'appuyer davantage sur des phénomènes culturels germanophones auxquels les élèves sont déjà sensibles: *Derrick, S. Eicher*? Ne pourrait-elle pas exploiter davantage le fait que de nombreux élèves ont des liens familiaux dans l'un ou l'autre pays germanophone? Profiter des nombreux migrants alémaniques installés en Suisse romande?...

3. Faire émerger les représentations et les attitudes des élèves, leurs stéréotypes à l'égard des pays de langue allemande – tous ces éléments qui restent le plus souvent inexprimés, implicites, mais qui n'en influencent pas moins l'ensemble du comportement d'apprentissage des élèves. L'objectif n'est pas tant de «traquer» et d'«extirper» les stéréotypes – comme s'il était vraiment possible de vivre sans... – que d'en prendre conscience, de les discuter, de les analyser, et si possible les dépasser.

L'enseignement devrait donc prendre sérieusement en compte les représentations, au risque sinon de buter sur elles, et qu'elles constituent alors un obstacle invisible à l'apprentissage – comme c'est parfois le cas au niveau linguistique des interférences de la langue maternelle sur la langue cible. Une telle prise en compte devrait porter d'une part, à la manière dont nous l'avons esquissé ici, sur les représentations et les attitudes envers les autres pays et cultures. Elle contribuerait ainsi à renouveler l'enseignement de ce qu'on appelait autrefois la «civilisation», en le basant moins sur les monuments et les hauts faits guerriers... que sur les regards que les cultures se portent mutuellement. Cette prise en compte devrait également porter sur les représentations et attitudes langagières, à la manière de ce que proposent Hawkins (1985) sous le terme d'«awareness of language» ou Dabène (1991) sous celui d'«éveil au langage». Comme le dit Hawkins (1985, 97), «la tolérance linguistique, comme la tolérance raciale, ne vient pas naturellement. Il faut l'éduquer. Il n'est pas du tout facile de sortir de sa langue maternelle et de la voir en perspective».

Enseignements de langue et de culture devraient ainsi se rejoindre, dans une perspective réellement interculturelle, alliant pratiques et représentations, réflexion sur soi et découverte de l'autre. L'invitation ci-dessous, rédigée par un élève dans le cadre de notre enquête, pourrait résumer ces propositions tout en répondant au texte, moins positif, que nous avons placé en exergue...

«Je conseille à cette personne de partir sans préjugés, d'avoir un esprit ouvert et d'observer tout ce qui se passe autour de lui avec attention. D'essayer de se faire des amis dans la région afin qu'il puisse comprendre et apprécier cette culture différente».

Notes

¹ En Suisse romande, cela correspond à des élèves de 6^e année (classes primaires ou secondaires selon les cantons), de 9^e année et de 12^e année.

² La Bulgarie s'est également intéressée aux attitudes envers la France et le français; en revanche, le russe a été laissé de côté.

³ Pour la Suisse romande, les pays (ou régions) suivants ont été ajoutés: la France, l'Italie, l'Autriche, la Bulgarie, la Grèce, la Suède, la Hongrie, la Suisse alémanique et la Suisse romande. Les résultats à leur propos feront l'objet d'une autre publication.

⁴ Le nombre d'élèves romands qui étudient l'anglais avant l'âge de 16 ans ne nous est pas connu.

⁵ Cf. à ce propos Cain 1991, 41.

⁶ Seuls 9,6% des élèves de notre population ne sont jamais allés dans un pays ou une région de langue allemande. 20% des élèves ont plus de 10 visites ou séjours à leur actif; 44% y ont déjà séjourné plus de 10 jours, 5% plus d'un mois.

⁷ Par exemple, dans 51% des cas c'est la Suisse alémanique qui est citée comme destination des visites et séjours; pour les élèves qui ont de la famille, c'est dans presque trois quarts des cas en Suisse allemande, etc.

⁸ Plus de deux tiers des élèves de 16-18 ans ont profité de tels échanges, contre 9,2% - tous âges confondus il est vrai - en Suisse!

⁹ Les élèves avaient à donner, dans l'ordre, les trois langues qui leur semblent les plus belles. En tout, 36 langues ont été mentionnées au moins une fois.

¹⁰ Ce recul est toutefois, entre autres raisons, lié aussi à un élargissement progressif du champ d'options possibles: les élèves plus âgés citent plus de langues différentes.

¹¹ Donc le rapport +/-, qu'on considérera désormais comme indice de connotation: un rapport de 4, par exemple, signifie que pour chaque mot connoté négativement on trouve 4 mots connotés positivement; et lorsque le rapport est inférieur à 1, cela signifie que le nombre de mots connotés négativement est supérieur au nombre de mots connotés positivement.

¹² Les résultats mis entre parenthèses proviennent d'élèves qui n'apprennent pas tous l'anglais.

¹³ La catégorie «histoire» englobe presque 15% des mots fournis par les élèves à propos de l'Allemagne, et même 17% pour les élèves de 14-15 ans; pour la Grande-Bretagne, cette catégorie n'est plus évoquée que dans 0,7% des mots!

¹⁴ A propos des stéréotypes «français» à l'égard de l'Allemagne, de leur histoire, de leurs fonctions, de leur construction, cf. Ladmiraal et Lipiansky (1989) et Perrefort (1991 et 1992).

¹⁵ Quant à la langue parlée à la maison, son influence est réelle, mais statistiquement limitée et difficile à prendre en compte vu le nombre relativement restreint de sujets par langue.

¹⁶ Point sur lequel nous reviendrons dans le chapitre 5.5.

¹⁷ Chez les élèves de 16-18 ans apparaît à deux reprises le terme *mentalité* qui résume en quelque sorte cette élaboration progressive...

¹⁸ Rappelons que, pour la partie (b), les élèves avaient également à proposer des mots associés à la Suisse alémanique; d'autre part, un nombre important d'élèves ont choisi de parler de la Suisse alémanique dans leur rédaction.

¹⁹ A propos des relations entre Romands et Alémaniques, d'un point de vue linguistique en particulier, cf. de Pietro et al. (1990), Lüdi et Py (à paraître).

²⁰ Ce sont d'ailleurs les élèves de 14-15 ans qui sont les plus sensibles et les plus négatifs à l'égard de ce vécu. Il est tentant dès lors de supposer que c'est justement leur représentation négative de leur vécu scolaire qui est, en partie du moins, responsable de leur perception globalement plus négative de l'Allemagne dans son ensemble.

²¹ L'indice de connotation s'élève alors à 2,07.

²² L'introduction de l'allemand à l'école primaire (et les projets d'enseignement plus précoce encore) constitue un pas dans la bonne direction, même si cela ne semble pas suffire à modifier significativement les attitudes des élèves (Cf. Hexel 1991, 51).

Bibliographie

- Allal, L., Davaud, C., Fête-Padlina, A.: *Attitudes à l'égard de l'apprentissage de l'allemand: enquête auprès des élèves des trois degrés du Cycle d'orientation*. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques/Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1978.
- Cain, A.: Comment se construit la connaissance en civilisation? L'étude des représentations que les élèves ont des pays dont ils étudient la langue. In A. Cain [Ed.] *Enseignement/apprentissage de la civilisation en cours de langue*. Paris: INRP, 1991, 39-44.
- CDIP: *La Suisse – Un défi. Une approche de l'enseignement des langues nationales en Suisse*. Berne: CDIP, 1987.
- CDIP: *Réforme de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles obligatoires: état au début des années nonante*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique, Commission langue 2 de la Commission pédagogique, Dossier 20, 1992.
- CREA: *L'allemand dans la scolarité obligatoire en Suisse romande: recommandations pour les futurs moyens d'enseignement/apprentissage*. Neuchâtel: IRDP, 1992.
- Dabène, L.: «Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage?», *Le français dans le monde*, Août-septembre 1991, 57-63.
- Davaud, C. & Allal, L.: *Effets de facteurs scolaires et extra-scolaires sur les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage de l'allemand*. Genève: Centre de recherches psychopédagogiques/Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1979.
- de Pietro, J.-F.: «Roestis ou Bratwurst? Connaissances et stéréotypes des élèves à l'égard de l'Allemagne et de la Suisse allemande.» *Co informations* 4, 1992, 10-13.
- de Pietro, J.-F., Lüdi G. et Papaloizos L.: «Une communauté francophone en milieu germanophone: identité linguistique et réseaux de sociabilité dans la ville de Bâle», *Langage et Société* 50-51, 1990, 93-117.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E.: *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley (Mass.): Newbury House, 1972.
- Hawkins, E.: Awareness of Language in the Curriculum (Réflexion sur le langage dans le programme scolaire), in C. Luc [Ed.]: *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, Paris, INRP, 1985, 93-103.
- Hexel, D., Moëgne, M., Nidegger, Ch. & Schwob, I. : *Touche pas à mon allemand...* Genève: Service de la recherche pédagogique/Centre de recherches psychopédagogiques, 1991.
- Ladmiral, J.-R. & Lipiansky, E. M.: *La communication interculturelle*. Paris: A. Colin, 1989.
- Lambert, W. E.: «A Social Psychology of Bilingualism», *Journal of Social Issues* 23, 1967, 91-108.
- Lüdi, G. et Py B. [Eds]: *Changement de langage et langage du changement*. Lausanne, L'Age d'homme, à paraître.
- Martinet, A.: *Le français sans fard*. Paris: Presses universitaires de France, 1974.
- Nicolet, M.: «Etude des représentations et des attitudes d'élèves de deux classes de l'enseignement post-obligatoire neuchâtelois vis-à-vis de l'allemand et du dialecte alémanique», *Cahiers de psychologie* 29, Neuchâtel, Séminaire de psychologie, 61-88.

- Perrefort, M.: «L'interculturel se met à table», in *Interkulturelles Lehren und Lernen, Actes de la Rencontre de Berlin de l'APLV*, 1991.
- Perrefort, M.: «Le discours sur boire et manger: les récits de voyageurs français sur l'Allemagne après 1870-71», *Cahiers du CREHV 1*, 1992.
- Tschoumy, J.-A.: Problèmes du multilinguisme précoce. In: G. Lüdi et S. Weil [Eds.]: *Symposium «L'avenir de l'écrit et du multilinguisme», 27-28 juin 1991, Lausanne*, Edipresse Publications, 1992, 87-100.

Eine vernachlässigte Variabel : die Attituden

Kulturelle Repräsentationen von Deutschland und das Erlernen der deutschen Sprache

Zusammenfassung

Die Resultate einer internationalen Umfrage, die im Rahmen der UNESCO durchgeführt wurde, zeigen, daß die Vorstellungen französischsprachiger Schweizer Schüler von Deutschland und der deutschen Sprache negativer besetzt sind als die ihrer bulgarischen und französischen Mitschüler. Der vorliegende Artikel versucht die Elemente zu erfassen die beim Entstehen dieser Repräsentationen wirksam werden, und insbesondere die Ursachen der wenig positiven Attitüden der Schweizer Schüler zu verstehen.

Verschiedene Faktoren werden zur Erklärung herangezogen: die Elemente aus denen sich die Repräsentationen zusammensetzen, die persönliche Erfahrung mit Land und Sprache, das Alter der Schüler, das soziokulturelle Umfeld (Westschweiz), die Lernerfahrungen in der Schule. Der Artikel unterstreicht die Verantwortung der Schule beim Entstehen von negativen Vorstellungen, besonders bei den 14-15 jährigen. Zum einen wird der «ideologische» Kontext, in dem Deutschunterricht und Repräsentationsbildung stattfinden, ungenügend berücksichtigt, zum anderen hat das Fach einen obligatorischen und selektiven Charakter. Die Resultate legen nahe, daß schulische Lernerfahrung und soziale Repräsentationen sich gegenseitig beeinflussen.

Abschließend zeichnet der Artikel noch einige Wege auf, eine Lösung für diese Quadratur des Kreises zu finden. Er schlägt insbesondere vor, die sprachlichen und kulturellen Repräsentationen und Attitüden der Schüler in bezug auf die Länder, deren Sprache sie lernen, im Unterricht zu verarbeiten.

A neglected variable: attitudes

Cultural representations of Germany and the learning of the German language

Summary

The results of an international survey - conducted by UNESCO - shows that representations of Germany and the German language among French speaking Swiss pupils are far more negatively connoted than those of their French and Bulgarian counterparts. The present article tries to grasp the elements that intervene in the construction of these representations, in particular to understand the reasons of the less favorable attitudes of Swiss pupils.

Different factors are examined: content of the representations, personal experience with the country and the language, age of pupils, socio-cultural context (French speaking part of Switzerland), experience with German as a school subject. The article shows the responsibility of schools in the negative perceptions of pupils, especially of the 14-15 year olds, because of the insufficient attention given to the «ideological» context in which teaching of German takes place and because of the compulsory and selective character of the subject. The results of the survey suggest a mutual influence between perceptions of learning experiences and social representations of Germany.

Finally the article points out some possible solutions to this problem. It proposes in particular that students' linguistic and cultural representations and attitudes toward the countries of which they learn the language become an integral part of the subject.