

***République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique***

***Université Constantine 1
Faculté des Lettres et des langues
Ecole Doctorale de français
Pôle Est
Antenne de Constantine***

N° de série :.....

N° d'ordre :.....

***Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme
de Doctorat es sciences
En didactique du FLE***

Thème

***Les représentations de la langue et de la culture françaises
en Licence de français***

TOME 1

Présentée par :

Achraf DJEGHAR

Sous la codirection de :

Yasmina CHERRAD. Professeure. Université Constantine 1.

Jean François SABLAYROLLES. Professeur. Université Paris 13.

Devant le jury :

Président : Yacine DERRADJI. Professeur. Université Constantine 1

Rapporteurs : Yasmina CHERRAD. Professeure. Université Constantine 1
Jean François SABLAYROLLES. Professeur. Université Paris 13

Examineurs : Mohammed MILIANI. Professeur. Université d'Oran.
François GAUDIN. Professeur. Université de Rouen.
Mohamed Salah CHEHAD. Professeur. Université Constantine 1

Année universitaire 2013/2014

<i>Table des Matières</i>		<i>Pages</i>
	Introduction générale	01
	Première partie : Cadrage théorique: Des représentations sociales aux représentations langagières, culturelles et didactiques	05
I-	Introduction	05
II-	Les représentations sociales et linguistiques	06
III-	Approche historique et épistémologique	06
	III-1 -L'approche initiale	07
	III-2- L'apport de la psychologie	08
	III-3- Les représentations et la psychologie sociale	09
	III-3-1- Les représentations comme produits	10
	III-3-2- Les représentations comme processus	10
	III-3-3- Les représentations individuelles	11
	III-3-4- Les représentations collectives	11
	III-3-5- Les représentations sociales	11
	III-3-5-1- De l'émetteur	12
	III-3-5-2- Du destinataire	12
	III-3-5-3- De l'objectif	12
	III-3-5-4- Les éléments cognitifs	13
	III-3-5-5- Les éléments affectifs	13
	III-3-5-6- Les éléments conatifs (volontaires)	13
IV-	Chronologie de la notion des représentations en linguistique et didactique	16
V-	Le rôle du langage dans la dynamique et l'élaboration des représentations	20
VI-	Les niveaux de représentation chez CULIOLI	22
	VI-1- le niveau des représentations mentales	22
	VI-2-le niveau des représentations linguistiques	23
	VI-3-le niveau des représentations métalinguistiques	23
VII-	Les représentations à travers les interactions verbales	24
	VII-1- Les traces énonciatives	31
	VII-2- Les traces argumentatives	31
VIII-	Les traits constitutifs des représentations	31
	VIII-1-Les traits fondamentaux	32
	VIII-2-Les traits contextuels	32
IX-	Le caractère social de la représentation linguistique	33
	IX-1- La pré-construction	33
	IX-2-La Co-construction	33
X-	La diffusion de la représentation sociale	34
	X-1- Le réseau commun (interne)	34
	X-2-Le réseau spécifique (externe)	34
XI-	La place discursive	35
XII-	L'imaginaire dialogique	36
XIII-	L'activité épilinguistique	37
	XIII-1-Les traces épilinguistiques	38
	XIII-2-Approche de l'interaction en analyse conversationnelle	40
XIV-	Les représentations et la compétence interculturelle	41
	XIV-1-La compétence sémiotique	43

XIV-2-La compétence discursive	43
XIV-3-La compétence socio- pragmatique	43
XIV-4-La compétence référentielle	43
XIV-5-La compétence ethno-socio-culturelle	43
XIV-5-1- Les représentations partagées à dominante patrimoniale	44
XIV-5-2-Les représentations partagées à dominante socioculturelle	44
XV- Qu'est ce que la CCP ?	45
XV-1- La vache	46
XV-2- La dragée	46
XVI- Place de l'imaginaire ethno-socio-culturel	47
XVI-1-la composante linguistique	48
XVI-2- La composante paralinguistique	48
XVI-3-la composante sociolinguistique	48
XVI-4-la composante référentielle	49
XVI-5- la composante stratégique	49
XVI-6- la composante socioculturelle	49
XVI-7- La composante interculturelle	49
XVII- Les représentations et la pédagogie interculturelle	50
XVII-1-Le savoir	51
XVII-2-Le savoir- être	51
XVII-3-Le savoir-faire	51
XVII-4-Le savoir –apprendre	51
XVIII-Attitudes et représentations	52
XVIII- 1- Les composantes des attitudes	53
XVIII-1-1-Composante affective	53
XVIII-1-2-Composante conductiste	53
XVIII-1-3-Composante cognitive	53
XVIII-2-Typologie des attitudes	54
XVIII-2-1- Attitude de jugements (évaluation)	54
XVIII-2-2- Attitudes d'interprétation	54
XVIII-2-3- Attitude de compréhension	54
XIX- Les obstacles de l'étude des représentations	57
XIX-1-L'ethnocentrisme	57
XIX- 2-Les stéréotypes	60
XX- Conclusion de la première partie	65
Deuxième partie : Analyse des représentations de la langue et de la culture françaises en licence de français	69
I- Introduction	69
Chapitre 1 : Présentation du cadre de la recherche	70
I- Du système classique à la réforme LMD	70
II- Le cadre de la recherche	72
III- L'échantillon	72

IV-	Méthodologie et protocoles d'enquête	73
	V-1- Introduction	73
	V-2- Les outils d'investigation	73
	V-2-1- Présentation du Questionnaire	73
	V-2-2- Le pré-test du questionnaire	74
	V-2-3- Analyse du questionnaire	75
	V-2-3-1- L'analyse quantitative	75
	V-2-3-2- La méthode de calcul	75
	V-3- Présentation des entretiens	76
	V-3-1- Introduction	76
	V-3-2 - Motifs du choix de l'entretien semi-directif	77
	V-3-3- Méthode de transcription	77
	V-3-4- Description du procédé d'analyse	78
	V-3-4- Grille d'analyse des entretiens	78
V-	Conclusion du premier chapitre	79
	Deuxième chapitre : Analyse qualitative	80
I-	Introduction	80
II-	Thèmes relatifs aux représentations de la langue française	80
	II-1- L'utilité de la langue française	80
	II-2- Le français : une belle langue	90
	II-3- Le français : langue facile/langue difficile	95
	II-4- Le statut de la langue française en Algérie	98
	II-5- Le français : langue de littérature	105
III-	Thème relatifs aux représentations de la culture française	107
	III-1- L'image du pays, des monuments français, des villes et des lieux Célèbres.	108
	III-2- La cuisine française	110
	III-3- Mode et parfums	111
	III-4- Culture et religion	112
	III-5- La vie culturelle et artistique des Français	118
IV-	Thèmes relatifs aux Français	122
	IV-1- les caractéristiques physiques	122
	IV-2- Les caractéristiques comportementales	122
V-	Thèmes relatifs à la France	126
	V-1- L'aspect géographique	126
	V-2- la situation socio-économique	127
	V-3- Les patronymes	127
	V-4- L'Histoire et la politique	128
VI-	Conclusion du deuxième chapitre	132
	Troisième chapitre : l'analyse quantitative	138
I-	Introduction	138
II-	Analyse et interprétation des résultats	138
	II-1- Descriptif de l'échantillon par sexe	138
	II-2- Série du baccalauréat	140
	II-3- Les langues maternelles	141

II-4- Les langues utilisées dans les situations informelles	142
II-5- Le choix de la licence de français	143
II-6- Les modules les plus motivants	145
II-7- Le module CDL	150
II-8- Connaitre le module Cultures de la langue	151
II-9-Connaitre la culture française	153
II-10- Les moyens qui permettent de connaître la France, les Français et la culture française	154
II-11- Les moyens facilitant le contact avec la culture française	158
II-12- Les circonstances de l'utilisation de la langue française	159
II-12-1-La famille	159
II-12-2- Les amis	160
II-12-3- Les enseignants	160
II-12-4- Le contact virtuel	160
II-13- L'estimation de la pratique de la langue	162
II-14- Les aspects positifs de la pratique de la langue française	164
II-15- Les aspects négatifs de la pratique de la langue française	166
II-16- La discussion en français	168
II-17- Amélioration du niveau	169
II-18- Intérêt aux modules	174
II-19- Evolution de la perception de la langue	177
II-20- Maintenir une discussion en langue française	181
II-21- Les langues de lecture	183
II-22- Participation aux cours	186
II-23- Evolution des compétences	188
III- Conclusion du troisième chapitre	189
IV- Conclusion de la deuxième partie	192
Troisième partie : Perspectives didactiques et pédagogiques	198
I- Introduction	198
II- L'objectif du cours	198
III- Cours sur les représentations, destiné aux étudiants de la première année de licence de français	199
III-1- Le choix des supports pédagogiques	200
III-2- Les séquences pédagogiques	201
III-2-1- La séquence pédagogique 1 : les caractéristiques des Français	201
III-2-1-1- l'objectif linguistique	201
III-2-1-2- L'objectif socioculturel	202
III-2-1-3- Descriptif des vidéos	202
III-2-1-4- La fiche pédagogique	203
III-2-1-5- Les objectifs	203
III-2-1-6- La démarche utilisée	203
III-2-1-7- Supports pédagogiques	203
III-2-2- La séquence pédagogique 2 : Laïcité/ religion	204
III-2-2-1- l'objectif linguistique	204
III-2-2-2- L'objectif socioculturel	204

III-2-2-3- Descriptif du texte	204
	204
III-2-2-4- La fiche pédagogique	
III-2-2-5- Les objectifs	204
III-2-2-6- Supports pédagogiques	204
III-2-2-7- Déroulement de l'activité	205
III-2-3- La séquence pédagogique 3 : Vestige et patrimoine	205
III-2-3-1- l'objectif linguistique	205
III-2-3-2- L'objectif socioculturel	205
III-2-3-3- Descriptif de la vidéo	206
III-2-3-4- La fiche pédagogique	206
III-2-3-5- La démarche utilisée	206
III-2-3-6- Supports pédagogiques	207
III-2-4- La séquence pédagogique 4 : Fêtes régionales	207
III-2-4-1- l'objectif linguistique	207
III-2-4-2- L'objectif socioculturel	207
III-2-4-3- La fiche pédagogique	207
III-2-4-4- Les objectifs	207
III-2-4-5- La démarche utilisée	207
III-2-4-6- Supports pédagogiques	207
III-2-4-7- Déroulement de l'activité	207
III-2-5- La séquence pédagogique 5 : La culture du vin : une boisson qui raconte l'Histoire	208
III-2-5-1- Argument didactique	208
III-2-5-2- Les objectifs	208
III-2-5-3- Déroulement de l'activité	208
III-2-6- La séquence pédagogique 6 : Le film comme support didactique	209
III-2-6-1- Motif du choix du film	210
III-2-6-2- Synopsis du film	210
III-2-6-3- L'objectif linguistique	211
III-2-6-4- L'objectif socioculturel	211
III-2-6-5- Déroulement des séances	211
IV- Conclusion	213
Conclusion générale	215
Bibliographie	223
Résumés	246
Annexes (Tome 2)	
I- Documents Officiels	247
Document 1 : Contenus des modules de la licence classique	248
Document 2 : Contenus des modules de la licence LMD	272
Document 3 : Résultats du baccalauréat 2006- 2010 (Par sexe)	278
Document 4 : inscription des élèves par sexe 2006-2010	282
Document 5 : Nombre d'enseignantes/ enseignants dans les différents paliers	283
II- Enquête 1 : Première année	

Corpus écrit : Questionnaires destinés aux étudiants de la première année de la licence de français	284
Corpus oral : Entretiens enregistrés auprès des étudiants de la première année de la licence de français	684
Grille de transcription	694
Tome 3	
I- Enquête 2 : Troisième année	
Corpus écrit : Questionnaires destinés aux étudiants de la troisième année de la licence de français	695
Corpus oral : Entretiens enregistrés auprès des étudiants de la troisième année de la licence de français	881
II- Liste des tableaux	889
III- Liste des graphiques	898
IV- Supports didactiques	
- Séquence pédagogique 1 : DVD n° 1 : les caractéristiques des Français	910
- Séquence pédagogique 2 : Texte : La laïcité / la religion	911
- Séquence pédagogique 3 : DVD n° 3 : vestige et patrimoine	913
- Séquence pédagogique 4 : DVD n° 4 : les fêtes régionales	913
- Séquence pédagogique 5 : DVD n° 5 : la culture du vin	914
- Séquence pédagogique 6 : DVD n° 6 : le film comme support didactique	914

Remerciements

J'adresse mes vifs remerciements à mes co-directeurs, Professeure Yasmina Cherrad et Professeur Jean François Sablayrolles qui ont dirigé ma thèse et qui ont enrichi mon parcours de chercheuse par leurs remarques, leurs orientations et leur rigueur scientifique. Veuillez trouver dans mon travail ma profonde gratitude.

Je remercie également les membres du jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer mon travail.

A mes parents

LES REPRESENTATIONS DE LA LANGUE ET DE LA CULTURE FRANCAISES EN LICENCE DE FRANCAIS

Introduction générale

Entreprendre l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère c'est faire interroger deux langues, deux systèmes linguistiques et deux systèmes culturels à savoir celui de la langue à enseigner et celui de la langue de l'apprenant. Chaque langue décrit de façon spécifique le monde extérieur suivant la culture à laquelle elle se rattache et qui est le lieu non-linguistique où elle s'inscrit. La langue ne se limite pas à une compétence technique mais elle est un facteur fondamental de socialisation, de culture et de développement. La classe est l'endroit idéal où vont se confronter non seulement deux systèmes linguistiques et culturels, mais aussi deux systèmes de représentations.

Autrement dit, avoir une réelle maîtrise d'une langue étrangère c'est avoir une compétence linguistique liée à une compétence socioculturelle étant donné que toute langue est étroitement liée à la culture et l'apprentissage d'une langue comporte forcément une dimension culturelle.

Pendant plusieurs années, l'enseignement du français à l'université algérienne n'a comporté que des modules de langue et d'autres de littérature, alors que tout ce qui a trait à la culture française a été négligé.

Dans le cadre de la réforme universitaire *Licence, Master, Doctorat (L.M.D)*, nous avons remarqué l'introduction- pour la première fois- de deux modules de cultures de la langue française (CDL) en première année et civilisation de la langue en deuxième année. Le module CDL permettra, d'un côté, de faire connaître aux apprenants que le pays de la langue à enseigner n'est pas sans passé, ni Histoire, et d'un autre côté, il fera surgir des représentations de la langue française ainsi que les motivations, l'implication/ la distance subjective prises vis à vis de sa propre langue et sa propre culture.

Calvet avance que le choix et les motivations d'apprendre une langue étrangère se basent sur les représentations que les apprenants tissent autour de l'objet linguistique, et des « *raisons professionnelles, esthétiques, affectives, identitaires, structurales, fonctionnelles...* » (1999 : 75).

Pour Py, le degré de connaissance d'une langue varie d'un apprenant à un autre et nous le remarquons à travers plusieurs indices : pour certains, décrocher de bonnes notes durant les épreuves d'évaluation est le signe le plus pertinent de la connaissance de la langue. D'autres le cernent dans le nombre d'années d'études cumulé tout au long du cursus. Une autre catégorie pense que la production écrite sans commettre des fautes d'orthographe est le critère de la maîtrise de la langue. D'autres voient que la production orale, aisée « *avec une prononciation proche du natif démontre la connaissance linguistique* » (Py. 1993 : 11-17)

Donc, c'est dans une situation de classe que nous proposons de mener une recherche qui vise l'impact des représentations des apprenants en cours de langue afin de mieux appréhender l'enseignement/ apprentissage du français. Cette centration sur les "prêt à penser" des apprenants nous permettra d'extérioriser – à travers les données recueillies en classe- tous les mécanismes de défenses, de justifications, d'attitudes et de comportements qui gèrent les activités et les prises de parole en classe.

Notre échantillon choisi pour l'étude est constitué d'apprenants inscrits en première année de licence de français et la recherche va s'étaler jusqu'à la fin du cursus. Notre étude sera comparative et tentera de répondre aux questions suivantes :

- 1- Allons-nous trouver les mêmes représentations pour l'ensemble du groupe choisi ?
- 2- Allons –nous trouver les mêmes représentations pour les trois années ?
- 3- Est-ce que l'enseignement de la culture française permettra de mieux appréhender la langue ? Ou bien les représentations des apprenants deviendront-elles plus stéréotypées ?
- 4- Consacrer un volet de l'enseignement aux représentations, renforcera-t-il l'efficacité didactique ? Va-t-il améliorer les performances des apprenants ?

Notre recherche tentera de répondre aux hypothèses suivantes :

- 1- Les représentations de la langue et de la culture française pourraient influencer positivement ou négativement l'apprentissage.

- 2- Le module de cultures de la langue joue un rôle important dans la modification des images mentales que les apprenants peuvent se construire de la culture de l'autre.
- 3- Les représentations pourraient changer suite au cours de CDL.

Afin de répondre à ces questions, nous avons scindé notre travail en trois parties.

Dans la première partie, nous tenterons de réunir toute la base théorique relative à l'introduction des représentations des langues et la place de l'interculturalité en classe de langue.

La seconde partie vise l'analyse et l'interprétation des données recueillies en classe : notre méthodologie de recherche va s'attacher à examiner toutes les représentations et les manifestations verbales des apprenants, nous essayerons de relever et de comparer le changement du discours épilinguistique présenté aux différentes étapes de l'apprentissage. Pour réaliser notre enquête, nous ferons appel à deux outils d'investigation à savoir le questionnaire et l'entretien : le premier nous permettra de regrouper le spectre des représentations des plus négatives aux plus positives. Les enregistrements seront réalisés à l'aide d'un magnétophone, ce dernier nous permettra d'enregistrer toutes les verbalisations des apprenants.

Nous procéderons, dans cette partie également, à la justification du choix de ces outils d'investigation et nous expliquerons le protocole de notre enquête. Ensuite nous présenterons notre travail en étude quantitative et une autre qualitative.

La troisième partie visera la proposition de quelques activités didactiques en classe. Ces dernières porteront sur l'introduction des représentations comme déclencheur de discussion sur l'identité, les images qui circulent dans la société, les facteurs inhibiteurs qui peuvent bloquer la perception et l'acceptation de l'autre, de sa culture et de sa spécificité.

La conclusion générale nous servira de récapitulatif afin de dresser tous les résultats obtenus durant les 3ans de licence, d'accorder plus d'intérêt aux aspects qui illustrent le poids des représentations sur les pratiques des étudiants inscrits au département des lettres et de langue française à l'université Constantine 1 et d'ouvrir les horizons sur de nouvelles pistes de recherches.

Cadrage théorique: Des représentations sociales aux représentations langagières, culturelles et didactiques

I- Introduction

Chaque individu reçoit à travers sa société l'héritage d'une histoire, d'une langue, d'une série de traditions culturelles, de catégories organisatrices du monde physique et social, d'une série de représentations sociales (Tarin. 2006 :09). Cet héritage - structuré et extériorisé à travers le dit et le non dit- apparaît comme un capital partagé par l'ensemble des membres du groupe, il se manifeste à travers les attitudes, les comportements et les systèmes symboliques implicites qui gèrent et construisent les significations culturelles et sociales. Il se manifeste également à travers la langue qui demeure un outil de communication véhiculant une spécificité culturelle et un mode de pensée particulier : car les mots -d'une langue à une autre- ne recouvrent pas les mêmes réalités sociales et culturelles et poussent parfois à un brouillage de sens. Ces mots peuvent être à la fois « *source d'incompréhension (...) d'interprétation erronée ou de comportements inattendus* » . (Tarin. 2006 :9).

En d'autres termes, les différences entre les langues ne se limitent pas uniquement aux différences du vocabulaire, loin de là, chaque langue va traduire spécifiquement une certaine vision du monde, le reflétant et l'organisant à travers « *des grilles variables selon les cultures* » (Hagège.1996 :65).

Cette réflexion fait référence à l'hypothèse de Sapir- Whorf. Ainsi, influencée par les travaux de Humboldt, Sapir a avancé que la langue véhicule une certaine vision du monde qui permet aux locuteurs d'analyser les différentes expériences à travers un prisme social. Whorf a approfondi cette réflexion en insistant sur l'importance de la langue comme une manière de conditionner les représentations et les catégorisations d'une communauté linguistique notamment dans le domaine de la sémantique. Dans ce sens, Whorf a écrit : « *chaque langue est un vaste système de structures, différent de celui des autres langues, dans lequel sont ordonnées culturellement les formes et les catégories par lesquelles l'individu, non seulement communique, mais aussi analyse la nature, aperçoit ou néglige tel ou tel type de phénomènes et de relations, dans lesquelles il coule*

sa façon de raisonner, et par lesquelles il construit l'édifice de sa connaissance du monde » (Extrait pris de l'Encyclopaedia Universalis).

En d'autres termes, tous les traits distinctifs spécifiques à chaque communauté- entre autres les faits culturels-, vont être traduits par la langue. Cette interprétation, qui témoigne du lien et des relations à la fois intimes et complexes tissés entre la langue et la culture d'un côté, et de l'impact de la culture de la langue cible et de ses représentations sur les processus cognitifs et les modes de l'acquisition de langue de l'autre côté, fera l'objet de notre première partie.

II- Les représentations sociales et linguistiques

Les représentations forment un mode de connaissances propres à une société donnée où nous pouvons remarquer plusieurs façons de saisir le monde concret. Elles tentent de construire une réalité intelligible et commune à un groupe social, tout en s'appuyant sur la subjectivité de l'individu qui les formule. Les représentations sont considérées comme l'une des dimensions les plus pertinentes de la sociabilité, puisqu'elles sont élaborées et partagées collectivement, qu'elles servent d'interprétation de l'environnement social et qu'elles renvoient à l'identité et l'appartenance sociale du sujet parlant (Tarin. 2006 : 10).

III- Approches historiques et épistémologiques

Depuis le 19^{ème} siècle, le concept de "*représentations*" acquiert une place importante comme objet d'étude des sciences humaines. Il intéresse beaucoup de chercheurs depuis sa réintroduction dans le champ des recherches actives, notamment Moscovici qui voit dans le concept une manière d'étudier les différents comportements et les rapports sociaux sans aucune déformation ni simplification.

Le concept est fondamental dans plusieurs disciplines : la psychologie sociale, la psychologie cognitive, l'éducation... Étant à la base de notre vie psychique (Mannoni. 1998, 2006 : 03), les représentations - construites par une personne ou un groupe de personnes- constituent la relation la plus étroite avec

l'environnement dans lequel la personne/ le collectif se trouve. Autrement dit, le concept de représentation nous permet d'aborder plusieurs aspects cognitifs et sociaux. Ainsi, grâce aux représentations, nous pouvons analyser :

- La relation entre l'individu et le monde (relation sujet/ objet).
- La relation entre l'individu et l'action (la sienne/ celle des autres).
- La relation du sujet avec lui-même.

Nous pouvons donc dire, que le concept de "représentation" possède une qualité transdisciplinaire, une qualité qui offre à l'étude des représentations une approche fine de ce que nous appelons " le sens commun", c'est – à –dire que si la notion de "représentation" s'est établie solidement dans le domaine des sciences humaines, c'est spécifiquement grâce à l'importance du phénomène qu'elle traite mais aussi grâce aux nombreux procédés d'analyser les phénomènes.

Le concept de "représentation" a évolué à travers le temps et les écoles. Nous allons en rappeler les principales étapes historiques et épistémologiques.

III- 1- L'approche initiale

La notion de "*représentation*" trouve ses origines en philosophie. Pour les philosophes, principalement Kant (1724-1804) : connaître nécessite un intérêt pour l'objet étudié et à la personne qui l'étudie. Autrement dit, tout objet de notre connaissance n'est qu'une représentation, et connaître la réalité ultime est impossible. (Kant cité par Aimon. 1998).

En sociologie, Moscovici renvoie la genèse de la notion de "représentation" à Simmel (1858-1918) et Weber (1864-1920), mais il attribue la paternité réelle du concept à Durkheim (1858-1917). Pour ce dernier, les représentations constituent « *une vaste classe de formes mentales (sciences, religions, mythes, espaces, temps), d'opinions et de savoir sans distinction. La notion de représentations est équivalente à celle d'idée ou de système, ses caractères cognitifs n'étant pas spécifiés* » (Durkheim cité par Sanchez. 1991 : 01).

Durkheim distingue les représentations collectives des représentations individuelles : il considère les premières comme des représentations fortes et dominantes, elles permettent d'analyser les différents domaines sociaux. Il ajoute également que les phénomènes sociaux peuvent être expliqués à travers les représentations et les actions que celles-ci autorisent. Succédant à Durkheim, Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939) a appliqué le concept de "représentation" dans ses études qui visent la différence entre les sociétés primitives et la société moderne. Le but de sa recherche est de montrer que les représentations différentes de la réalité – produisant des modes de vies différents- ont à la base une différence dans la représentation des lois naturelles (lois mystiques pour les sociétés primitives, lois logiques pour les sociétés modernes).

Moscovici note que les travaux de Lévy-Bruhl permettent de dégager le *tapis psychique* et la *forme mentale* qui cimentent les représentations, les structures à la fois intellectuelles et affectives des représentations, la cohérence des sentiments et des raisonnements ainsi que les mouvements de la vie mentale collective. Les travaux de Lévy-Bruhl ont été largement suivis par les psychologues, dont voici l'apport.

III- 2- L'apport de la psychologie

Reprenant la notion de "représentation" en psychologie, Piaget (1896-1980) explique que l'étude approfondie des mécanismes psychiques et sociologiques est à l'origine des représentations et de leurs évolutions. Il critique la notion de représentations collectives de Durkheim et leur hégémonie en avançant l'idée que même si ces représentations pèsent sur les représentations individuelles de l'enfant et de son développement, il acquiert avec l'âge une autonomie de ses propres représentations. Piaget remet en cause également un autre principe de Durkheim, celui de l'homogénéité des représentations héritées et transmises d'une génération à une autre dans la même collectivité. Piaget renvoie l'évolution des représentations de l'individu aux rapports successifs (allant de la soumission chez l'enfant à la coopération chez l'adulte) qu'il entretient avec la société.

Les études sur les représentations ont été diverses et dans plusieurs spécialités en psychologie. La contribution de Freud (1856-1930) est très fructueuse en

matière de représentations individuelles chez l'enfant : le chercheur analyse la relation entre les représentations individuelles de l'enfant, de ses actions (à travers ses découvertes), les représentations collectives (venues des parents) et leurs influences sur la conscience et l'inconscient. Cette étude montre le passage des représentations de la vie de tous à la vie de chacun, du niveau conscient au niveau inconscient.

Toutes ces études ont permis à Moscovici de conclure que : « *L'écart entre les éléments collectifs et les éléments individuels paraît moins grand regardé de près que défini de loin* » (Moscovici. 1990 : 542). Ses propos l'ont conduit en 1961 à renouer avec la notion de "représentation" en l'abordant comme étant un phénomène concret.

III- 3-Les représentations et la psychologie sociale

Le concept de "représentation" a connu un nouveau souffle puisqu'il se trouve au milieu de plusieurs interrogations fondamentales sur le fonctionnement de la société moderne, le rôle des groupes, des individus et des idées. Actuellement, l'information et la communication jouent un rôle important dans la modification et la transformation des modes de pensée : l'information, de par sa circulation au sein d'un collectif, subit plusieurs changements à la fois au niveau des contenus et de la structure.

Un autre aspect étudié par Moscovici est celui de la transformation paradigmatique : Moscovici écarte la notion de représentations collectives (au sens de Durkheim) au profit d'une autre notion à savoir les représentations sociales, née de l'interaction individuelle et collective. Moscovici rejette l'aspect statique, préétabli de représentations, seules les interactions comptent parce qu'elles permettent de comprendre les changements sociaux et individuels. Pour lui, les qualités générées et générantes des représentations permettent de saisir la vie en construction.

Pour Jean Clenet « *les représentations sont des créations d'un système individuel ou collectif de pensée. Elles ont une fonction médiatrice entre le "percept" et le "concept". En ce sens, elles sont à la fois processus*

(construction des idées) et produits (idées). Elles se valident, se construisent et se transforment dans l'interaction "pensées-actions" ». (Clenet. 1998 : 70)

III- 3-1- Les représentations comme produits

Les représentations sont des produits de l'esprit humain qui reconstituent "une image complexe" de l'environnement dans le but de mieux agir sur ce dernier. Produits qui offrent la possibilité d'emmagasiner l'information souvent modifiée dans un schéma réducteur. La représentation constitue donc "une interface symbolique" entre l'individu et l'environnement perçu, elle permet de régler sa conduite dans la société. Les contenus des représentations forment "des grilles de lecture" et "des guides d'action" pour les individus, ils offrent des codes permettant à chaque individu de trouver un sens et de donner une signification au monde environnant.

Il convient cependant d'avancer que l'étude des représentations fait appel à plusieurs aspects mentaux, sociaux et affectifs sans oublier le langage, la communication et les rapports sociaux.

Les représentations forment aussi un système d'interprétation, un processus qui gère le comportement du sujet et par lequel l'individu interagit avec son environnement.

III- 3-2- les représentations comme processus

Les représentations constituent également un processus qui permet à l'esprit de saisir le monde et au sujet d'adapter sa conduite dans la société :

« Les représentations (...) en tant que système d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. De même, interviennent-elles dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation des connaissances, le développement individuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales » (Jodelet. 1989 : 36-37)

Les représentations comme processus sont donc caractérisées par le phénomène de "réduction de la dissonance cognitive" : Ce phénomène constitue la force de la représentation, car il permet au sujet de réaménager la réalité, de la modifier dans le sens de ses désirs afin de conserver un certain équilibre psychique et de rétablir une certaine cohérence interne des représentations. À ce stade, la représentation est dotée d'une fonction médiatrice entre le percept (produit de nos sens) et le concept (idée générale et abstraite).

La notion de "représentation" se décline en plusieurs concepts dérivés, en voici les plus essentiels :

III- 3-3-Les représentations individuelles

Sous cette étiquette, nous regroupons les représentations construites par le sujet à travers l'interaction avec son environnement. Ces représentations forment un ensemble cohérent et personnel pour le sujet et lui servent à organiser son action. D'une autre manière, les représentations individuelles sont le propre de chaque individu, elles sont variables, elles constituent l'ensemble de tout ce qu'il a pu intérioriser suite à ses vécus, à des expériences singulières qui peuvent donner sens à ses actions.

III- 3-4- Les représentations collectives

Cette notion désigne l'ensemble de représentations élaborées et partagées par un groupe social. Elles comportent à la fois la spécificité individuelle ainsi que le noyau commun du même groupe social appartenant à la même culture. Leurs caractéristiques les plus importantes définissent les modes de pensées communs (autour de normes, de mythes, d'objectifs), qui gèrent les comportements dans un groupe social.

III- 3-5-Les représentations sociales

C'est la notion la plus récente de tous les concepts dérivés, elle renvoie aux représentations conçues comme interaction entre l'individu et le groupe, elle les étudie dans leur dynamique, leur élaboration et leur évolution. C'est le contact interindividuel, intergroupe et idéologique. Jodelet (1989 : 36) avance dans ce contexte : « *Les représentations sociales sont abordées à la fois comme le*

produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et l'élaboration psychologique et sociale de cette réalité ».

Pour Moscovici, tout objet peut avoir plusieurs représentations, ces dernières sont tributaires de l'appartenance sociale et culturelle du groupe de référence qui, d'une façon ou d'une autre, marque profondément les représentations du sujet à l'égard de l'objet. Ces représentations se manifestent également en fonction des pratiques de chaque groupe de référence, de ses valeurs. Elles forment un modèle d'interprétation de la réalité : « *Les représentations sont une activité complexe de restructuration (...) de la réalité où les dimensions psychologiques, sociales et idéologiques jouent à plein* » (Abric. 1987 : 60).

Toute représentation sociale comporte trois dimensions : le sujet pensant, l'objet de représentation (objet pensé) et le contexte social dans lequel s'inscrivent l'objet pensé et la relation sujet/objet. D'une autre manière, la représentation dépend des mécanismes cognitifs, des caractéristiques individuelles du sujet et de la réalité sociale. Les représentations sociales peuvent être étudiées du point de vue :

III- 3-5-1-De l'émetteur : À ce niveau, le sujet est au centre de la représentation : son histoire individuelle, sa mémoire, son vécu déterminent la représentation.

III- 3-5-2-Du destinataire : À ce niveau c'est la communication qui est centrale : on étudie à ce stade les phénomènes de diffusion, de propagation, de propagande, de médiatisation...

III-3-5-3-De l'objectif : Ce sont les buts de la représentation que l'on vise : décrire le monde, les objets sociaux, les classer dans des catégories, les expliquer et les conserver pour guider l'action future en régulant les relations sociales.

Ceci nous pousse à évoquer le rôle de la communication dans la formation d'une représentation sociale : « *Elle a une incidence sur les aspects structurels et formels de la pensée sociale, pour autant qu'elle engage des processus*

d'interaction sociale, influence, consensus ou dissensus et polémique » (Jodelet .1991 :49).

La représentation est consensuelle, c'est à dire que l'objet représenté est suffisamment conséquent et important pour que le groupe social le concrétise à travers des jugements et des avis : *« Le consensus représente en fait une adhésion collective à des valeurs, des normes réelles ou implicites et il contribue à rétablir et renforcer le lien social entre les membres d'un groupe. C'est ainsi que les représentations sociales engendrent des solidarités. Elles sont donc générées dans le collectif et par le collectif »* (Jodelet.1991 : 51)

La représentation ne se trouve pas dans l'objet mais dans l'esprit de l'être humain, l'esprit qui comporte des idées fausses et d'autres vraies, des convictions et des préjugés. Les représentations jouent le rôle de filtres ou de lunettes, à travers lesquels nous percevons le réel et nous cherchons à nous organiser pour agir. La représentation sociale est constituée de plusieurs éléments :

III- 3-5-4-Les éléments cognitifs

Appelés également intellectuels, les éléments cognitifs sont des éléments relatifs aux images, aux contenus figuratifs, aux idées, aux opinions, aux croyances, stéréotypes, idéologies ou autres...

III- 3-5-5- Les éléments affectifs

Eléments affectifs comportent les émotions, les sentiments, les réactions à l'égard de l'objet représenté.

III- 3-5-6-Eléments conatifs (volontaires)

Les éléments conatifs sont ceux relatifs aux contenus évaluatifs, aux attitudes, aux orientations des conduites, aux normes sociales, aux tendances à réagir, aux valeurs,...

Les chercheurs considèrent les représentations sociales comme une passerelle entre l'individuel et le collectif, comme des systèmes cognitifs hiérarchisés,

envisagés sur deux dimensions, l'une centrale, l'autre périphérique. De ce fait, les représentations sociales sont conçues comme des valeurs, des idées ou images ayant une double fonction : celle de permettre aux individus de structurer les actions dans le monde social et de communiquer à travers un code commun (Moscovici : 1973/ Mondada : 1998). Depuis, les travaux se sont intéressés à ces deux facettes : l'accent a été mis sur les processus de communication qui impliquent les individus. Moscovici précise qu'il existe des relations d'interdépendance entre les processus comportementaux et représentationnels, une imbrication étroite entre les dynamiques représentationnelles et communicationnelles : « *Les représentations sociales ne sont pas fondées sur les choses et les situations dont elles parlent mais sur les communications à propos de ces choses et de ces situations. En ce sens, elles sont partagées socialement, avant d'être saisies individuellement et ceci fait clairement comprendre pourquoi les processus de communication façonnent et transforment les représentations partagées* » (Moscovici. 1993 :167).

Pour Moscovici (1984 :12), l'étude des représentations sociales renvoie à l'exploration de l'aspect subjectif de tout ce qui circule dans la réalité objective. Cette explication a permis aux représentations de s'infiltrer dans plusieurs domaines et de devenir des éléments clés pour l'interprétation de divers phénomènes. Jodelet voit dans la notion de "représentations sociales" une activité mentale mise en fonction par les individus afin de se procurer et se fixer une position par rapport à différentes situations, événements, objets et communications:« *Une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale...* ». (Jodelet,1984 :360)

Les représentations permettent à l'individu – à travers leur dimension structurelle- d'avoir des informations lui facilitant la communication à l'intérieur de son groupe d'appartenance à propos d'un objet précis d'une part, et de lui procurer une prédisposition attitudinale et évaluative concernant l'objet représenté d'autre part. La construction des représentations sociales est considérée comme une transformation d'un savoir scientifique en un savoir commun (Mareillet. 2005). Cette transformation passe par le processus d'objectivation qui rend concret tout ce qui est abstrait et l'ancrage qui insère tout objet étranger à la société dans le réseau de catégories sociales (Doise. 1989 : 224).

« Le système de représentations fournit les cadres, les repères par lesquels l'ancrage va classer dans le familier et expliquer d'une façon familière. Faire sien quelque chose de nouveau, c'est le rapprocher de ce que nous connaissons, en le qualifiant avec les mots de notre langage. Mais nommer, comparer, assimiler, classer suppose toujours un jugement(...) que l'on se fait de l'objet classé » (Jodelet, 1984 : 276).

Les représentations sont toujours *le fruit de siècles de contact* direct ou indirect, fruit d'un passé conflictuel, de l'image audio-visuelle qui favorisent ces constructions. Les représentations qui circulent au sein d'une communauté s'étendent à l'apprentissage des langues – souvent sans aucune référence scientifique- (Jacquart.1997 :177) et influencent les motivations et le choix de telle ou telle langue comme objet d'étude (Alen Garabato.2003:73) . Donc la mémoire collective de chaque communauté va transmettre les représentations stockées des langues, de l'Autre, de sa culture. Ces représentations vont être palpables à travers les comportements linguistiques et les jugements de valeurs. Elles vont également déclencher une image stéréotypée des locuteurs à travers leurs comportements verbaux. Ces jugements permettent une valorisation et / ou dévalorisation de ceux qui parlent la langue, de la langue elle-même, de son pays d'origine : *« D'une manière générale, on peut dire que le jugement sur les langues contient automatiquement un jugement sur ceux qui les parlent. De la même manière, les commentaires évaluatifs sur les locuteurs se comprennent (...) comme commentaires évaluatifs sur les langues respectives ».* (Scherfer. 1989 : 96).

Ce que nous pouvons remarquer c'est que l'apport des sciences sociales, notamment la psychologie cognitive, s'avère très important pour la didactique des langues depuis que les chercheurs ont prouvé l'indissociabilité de la langue et de la culture *« la recherche sur les représentations se présente aujourd'hui de manière pluriforme (...), puisqu'elle intéresse aussi bien les sociologues que les anthropologues, les linguistes que les psychologues sociaux »* (Moore, 2001 : 9). Elle ajoute *« la notion de représentation est aujourd'hui circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues »* (Moore.2001 :10).

IV- Chronologie de la notion des représentations en linguistique et didactique

L'appellation '*représentations linguistiques*' n'était pas utilisée comme notion à part entière dans le domaine de la linguistique, elle a été précédée par d'autres utilisations connexes qui faisaient implicitement référence à cette notion.

Les premières études sur '*l'opinion des locuteurs*' remontent aux travaux des fonctionnalistes. Ainsi, afin de réaliser une étude sur la description du système de la langue en 1945, Martinet a analysé la prononciation des officiers français incarcérés dans les camps allemands. Cette étude s'est appuyée sur deux variables de base dans les recherches sociolinguistiques à savoir l'âge et l'origine géographiques de ses informateurs. Ces deux variables renvoient, selon Gueunier (2003) au niveau zéro des études sur les représentations. Walter (1982), une autre fonctionnaliste, s'est intéressée à ce que pensent les locuteurs de leurs pratiques linguistiques : à travers sa recherche, à la base dans le domaine de la phonologie, elle a fait allusion aux opinions et aux sentiments des enquêtés ; à titre d'exemple, elle cite un sentiment d'attachement d'une informatrice à la langue de sa terre natale (Walter. 1982 : 146) et le sentiment qu'une autre enquêtée nourrit vis-à-vis du *patois* de sa région en voie de disparition (Walter. 1982 : 163). Les remarques de Walter n'ont pas dépassé l'observation simplificatrice et individuelle loin de la dimension complexe et sociale des représentations linguistiques.

L'intérêt aux sentiments, aux points de vue, aux façons de voir les pratiques linguistiques a grandi avec le temps sans pour autant nommer le phénomène explicitement ni le prendre comme enjeu principal. En 1966, Labov emploie l'expression '*l'imagerie linguistique collective*' au cours de son étude sur l'insécurité linguistique, son impact sur les pratiques discursives des locuteurs ainsi que la relation avec les langues employées. Dans ses recherches en sociolinguistique variationniste, que ce soit celle qui a porté sur les variations à l'île de Martha's Vineyard en 1963 ou celle réalisée sur la stratification sociale de l'anglais à New York en 1966, Labov n'emploie pas l'expression '*représentations linguistiques*' de façon directe, il utilise d'autres formules comme '*les normes de prestige*' (1972 :124), ou encore '*attitudes positives/négatives*', '*sentiments positifs/négatifs*' (1976 :89).

Parallèlement à ces travaux, Bernstein (1971) a étudié l'influence des sentiments linguistiques qu'une mère éprouvait à l'égard de l'apprentissage de langue de son enfant. Là aussi nous assistons à une étude qui ne vise pas de façon limpide la notion de représentations linguistiques.

En 1974, Trudgill emploie le concept de *représentations de la langue* dans son étude de la stratification des langues à Norwich, sauf que cette notion s'est limitée au stade de l'évocation sans qu'il y ait une analyse approfondie de la dite-notion.

Ce que nous pouvons constater, c'est que durant les années 60-70, la notion de représentations linguistiques a été frôlée dans plusieurs recherches mais tout en restant sans définition précise : plusieurs '*lexème*' (Petitjean.2009 :37) ont été employés pour rendre compte de la dimension subjective des langues : nous notons les notions d'attitudes, de sentiments, d'opinions, de vision et d'images chez Gueunier (1978) et des expressions telle idéologie sous-jacente, valeurs affectives, chez Milroy (1980). Cette période est marquée par l'intérêt affiché des chercheurs aux différentes démarches méthodologiques afin d'étudier avec plus d'exactitude les sentiments envers les langues : à ce sujet, il y a eu les travaux de Gueunier (1978) qui ont été basés sur l'étude quantitative de la sécurité/insécurité linguistique, à travers les performances des locuteurs, associée à l'analyse qualitative à travers le discours recueilli.

En s'inspirant de la théorie psychanalytique lacanienne, Houdebine (1982) a mené une analyse en phonologie, la description des représentations et des attitudes linguistiques et dans ce cadre, elle a employé l'expression de '*l'imaginaire linguistique*'. Elle a rendu- compte de l'instabilité de la sécurité/insécurité linguistique entre les performances des locuteurs et leurs discours ainsi que le caractère fantasmé des représentations de la langue qui apparaît à travers la parole des informateurs.

En 1981, Tabouret-Keller s'est basée sur les études faites sur les langues régionales en France : ces études s'annonçaient à première vue des analyses objectives des usages (Tabouret-Keller.1981 : 68), mais en réalité, elles se basent sur les impressions des locuteurs du déroulement de la communication et les impressions qu'ils voulaient transmettre d'eux-mêmes. Cet axe de recherche

ouvrira à la chercheuse le champ pour d'autres problématiques notamment en 1985 où elle dirigera des enquêtes sur les langues aux Antilles (Lepage & Tabouret-Keller). An cours de son doctorat préparé en 1988, Encrevé s'est interrogé sur l'impact des représentations de la langue, qu'elle soit orale ou écrite, sur les changements constatés dans la prononciation de la langue française bien que le thème s'annonce au préalable phonologique où il vise l'étude des cas de liaison en langue française.

Ces quarante ans d'utilisation "*masquée*" de la notion des représentations linguistique ont défriché le terrain pour d'autres analyses plus approfondies, pour d'autres questionnements pointus sur l'influence de l'image qu'ont les locuteurs des langues (maternelles, étrangères...) sur leurs pratiques langagières et sur l'enseignement/apprentissage des langues. Le grand mérite revient aux travaux français qui ont permis à la notion de prendre plus d'étoffe, notamment ceux de Bourdieu (1982). Ainsi, en 1990, Boyer et Peytard ont consacré le numéro 85 de la revue *Langue Française* à la question des représentations de la langue et les approches sociolinguistiques. Plusieurs recherches descriptives ont évoqué l'impact des représentations linguistiques sur les langues qu'elles soient régionales, langues minoritaires, langues dominées/dominantes...etc.

D'autres études se succèdent et se fixent la notion de "*conscience linguistique*" traduite de l'anglais "*awareness*" comme le noyau des analyses : nous notons les travaux de Bouvier & Martel (1991), Francard (1993), Le Dû & Le Berre (1995) et Gadet (1996-1999). Cette dernière, à l'instar de plusieurs chercheurs, est partie d'une étude phonologique et syntaxique du *français ordinaire* pour aboutir à l'étude des représentations linguistiques.

L'apport de Calvet (1998) est indiscutable dans ce domaine : il relie la notion des représentations linguistiques à celle de l'insécurité linguistique, une relation qui a été déjà évoquée par Labov. Calvet dit à ce sujet : « *du côté des représentations se trouve la façon dont les locuteurs pensent leurs usages, comment ils se situent par rapport aux autres locuteurs, aux autres usages et comment ils situent leurs langues par rapport aux autres langues en présence* » (1998 :17).

Cette succession d'études n'a pas laissé les spécialistes en didactique indifférents : en effet, la notion de représentations linguistiques s'est installée dans le domaine de l'enseignement/apprentissage vu son impact sur les compétences des apprenants. Nous relevons les travaux de Morsly (1990), de Matthey (1997), Zarate et Candelier (1997).

Moore (2004 :9) définit la notion comme : « *les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues* ». Selon Dabène (1997), ces images ont un impact sur l'emploi et l'appréhension des langues d'un coté, sur l'influence de l'identité et la culture de l'apprenant ainsi que sur les idées reçues et la perception de la langue et de la culture enseignées. L'intérêt pour l'étude de l'Autre, de sa vision du monde, de sa culture est très pertinent chez Zarate (*les représentations de l'étranger* en 1993), l'étude des représentations des pays dont on apprend la langue avec Cain et De Pierto (1997), Vasseur et Grandcolas (1997), les stratégies de compréhension des représentations véhiculées en classe (Moore & Castelloti 2004)...toutes ces études ont permis de : « *distinguer les zones de vacuité culturelles caractérisées par une très faible quantité de connaissances et des zones de stéréotypes spécifiées par un haut degré représentationnel et de mettre en place une démarche comparatiste amenant l'apprenant à rejoindre ses propres représentations* » (Petitjean. 2009 :40). Depuis, les études sur les représentations en sociolinguistique et en didactique n'ont cessé de prendre de l'ampleur.

Donc la notion de représentations linguistiques a vu plusieurs étapes avant de se procurer une place importante dans le domaine de la sociolinguistique et de la didactique : la période 1945-1980 est une période prénatale durant laquelle la notion est évoquée sans être réellement nommée. La période 1980-1990 est une période où la notion a été identifiée et a connu son baptême de feu comme partie intégrante du domaine sociolinguistique. Ce n'est qu'à partir des années 90 où elle a décroché un statut d'enjeu crucial à prendre en considération dans toute analyse sociolinguistique et didactique jusqu'aux années 2000 où elle a connu de plusieurs recherches.

V- Le rôle du langage dans la dynamique et l'élaboration des représentations

Le langage joue un rôle important dans la dynamique des représentations, leur élaboration ainsi que leurs éventuelles transformations. Autrement dit, le langage ne se limite pas à constituer un dispositif pour générer des structures mais plutôt il le dépasse en formant un potentiel sémantique qui relie le sens aux représentations d'une part et un élément constructif dans l'élaboration des représentations d'autre part. Donc le langage fait partie des différentes façons dont les locuteurs se représentent le monde extérieur, les actions et leurs expériences (fonction sémiotique), d'un autre côté, le langage existe chez le locuteur comme une représentation sociale, comme une connaissance organisée chez l'individu mais partagée par l'ensemble de la société (Hamers. 1988).

Les traces observables des représentations dans le discours n'ont pas une valeur complètement explicitée dès leur apparition : Cette valeur est souvent elle-même négociée dans le courant de l'interaction, de façon progressive ou même métalinguistique.

Cette réflexion rejoint les propos de Sacks & Schegloff (1973 : 290). Ces derniers font remarquer que ce sont les interlocuteurs – dans une conversation – qui rendent observables les particularités de leur interaction pour qu'elle soit accomplie.

Il ressort de ce qui vient d'être dit que les représentations émergent dans le discours : toutes les auto-interruptions, reprises, répétitions ou modifications dans le discours vont laisser des traces de processus d'élaboration de représentations sociales. Ceci confirme qu'il existe des liens très solides entre les pratiques langagières et les représentations sociales : cette relation reconfigure "de façon contextuellement appropriée" les ressources linguistiques des locuteurs. De ce fait, une approche interactionniste permet de décrire le fonctionnement des représentations dans le discours : « *Il s'agit de montrer comment elles s'articulent, s'interprètent dans le détail du développement discursif à travers les ressources linguistiques, leurs variétés, leurs normes, les comportements langagiers ainsi que les raisonnements sociaux qui leur sont associés* ». (Stratilaki, 2004 : 235).

Les représentations de la langue -qu'elles soient positives ou négatives- ne sont donc qu'une catégorie des représentations sociales, elles commandent les comportements et les actions des locuteurs à travers les jugements formulés et permettent d'avoir un réseau d'association de mots et d'idées appartenant à l'imaginaire linguistique des locuteurs (Djeghar. 2005 :40). Ainsi, les représentations sociales d'objets linguistiques ont plusieurs conséquences sur l'insertion scolaire des locuteurs, vu le rôle qu'elles jouent dans le réglage des rapports sociaux (Billiez. 1996 : 401) et leurs poids énormes sur les usages et les comportements sociolinguistiques (Boyer. 1996) parce que les positionnements épi- linguistiques vont se diversifier : Le sentiments envers les langues va suivre un certain spectre, un *continuum* (Billiez & Trimaille, 2001) à deux pôles : D'un coté un discours "apologétique" où on trouve des éloges qui ne tarissent pas, d'un autre coté un rejet quasi-catégorique, vigoureux vis-à- vis de la langue.

Les représentations sont tributaires de la position qu'occupe le sujet au sein de la société, à chaque fois que la classe change, les représentations changeront. Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, comprendre l'influence des représentations des langues présentes dans l'environnement scolaire et social des apprenants ainsi que les représentations des locuteurs de ces langues est considéré comme l'aspect déterminant en matière de la motivation, de la réussite/ l'échec de l'acte d'apprentissage. Pour Dabène:« *il est important de prendre en compte des facteurs plus subjectifs et moins évidents, en s'intéressant –au-delà des langues elles-mêmes- à l'image que celles-ci ont dans la société, à la façon dont elles sont perçues, représentées ou valorisées dans l'esprit des apprenants potentiels, des enseignants, même aussi des décideurs* ». (Dabène.1997 : 19)

Ces représentations vont également émerger durant l'acte de l'apprentissage, car le désir d'apprendre une langue est tributaire du rapport affectif à cette langue ainsi qu'aux représentations positives ou négatives qui y sont liées. Ces représentations trouvent leurs sources dans le milieu socioculturel de l'apprenant : « *Tout usage linguistique est automatiquement accompagné de sa représentation et l'interaction entre les pratiques et la représentation de ses pratiques constitue un ensemble indissociable* » (Perrefort. 1997 :52).

L'influence des facteurs affectifs est très déterminante : la manière dont on se représente une langue et les gens qui la parlent influe fortement sur la possibilité de se l'approprier et sur la réussite ou l'échec de l'apprentissage. A cet effet, plusieurs visions du monde, points de vue communs ou différents vont s'installer et entraîner. Aussitôt, le doute qui pousse l'apprenant à devenir '*esclave et prisonnier*' de sa propre vision, celle des langues ainsi que celle des sociétés. Ceci va engendrer une prise de positions et des appréciations, plus ou moins hâtives, qui vont faire surgir les clichés et les stéréotypes. Moscovici (1986) l'explique par le fait que « *les apprenants ont tendance à résister aux faits et aux connaissances qui ne sont pas conformes à leurs théories implicites* ».

Dans le même canevas, Sperber (1996 :38) démontre que le recours à la notion s'avère essentiel pour toute définition des phénomènes culturels. À ce stade, nous pouvons dire que les répercussions des représentations peuvent porter atteinte aux comportements de l'individu, allant des conflits sociaux aux blocages au niveau de la motivation de l'apprentissage, comme elles peuvent l'arrêter définitivement ; ainsi Castelotti & Moore (2002) affirment que les représentations que nous nous faisons de la langue maternelle, de la langue cible, de sa culture, les facteurs sociaux, affectifs et psychologiques forment l'un des processus de l'acquisition de la langue cible et de sa culture.

VI- Les niveaux de représentation chez CULIOLI

Selon le système de Culioli, la langue est considérée comme un système de représentations occupant une position médiane entre deux niveaux de représentations :

VI- 1- le niveau des représentations mentales

Ce premier niveau regroupe toutes les expériences vécues depuis la petite enfance, construites à partir des relations tissées avec le monde et les objets qui forment l'appartenance culturelle et l'interdiscours qui nous entourent « *A ce niveau aussi s'effectuent des opérations de mises en relation, d'enchaînements, de constructions de propriétés composées* » (Culioli, 1987-1990 :21. Cité par Rakotonoelina.2000 : 125).

En d'autres termes, l'individu possède un système de représentations mentales construit, influencé par les expériences vécues au cours de son existence. Ce système de représentations va structurer son fonctionnement cognitif en lui permettant de saisir, de comprendre et de traiter les informations qui l'entourent : « *les représentations mentales reflètent une entité de nature cognitive reflétant dans le système mental d'un individu une fraction de l'univers externe à ce système* » (Bloch, Départ, Gallo et al.1997 :1108).

VI-2- le niveau des représentations linguistiques

Dans ce second niveau, il est question d'expliquer la culture à travers les représentations et le caractère culturel des mécanismes linguistiques et discursifs. Si Culioli voit dans les représentations linguistiques un "résidu" de l'activité mentale, Maurer les considère comme une mise en représentations des opérations cognitives à travers le langage. Il les désigne comme « *une activité (...) de mises en mots, un processus de communication* » (Maurer.1998 :22)

Sperber qualifie les représentations linguistiques de représentations publiques par rapport aux représentations mentales. Selon le chercheur, cette distinction revient au fait que les représentations mentales sont « *internes* » au dispositif du traitement de l'information chez l'homme, alors que les secondes en sont externes. Cela veut dire que le dispositif va les traiter comme des informations *inputs*. Cette distinction n'est pas synonyme de dichotomie entre les deux types de représentations, au contraire, certaines représentations mentales qui redeviennent partagées par les membres de la société, produisent des représentations publiques découlant sur des les représentations culturelles avec notamment « *un sous-ensemble aux contours flous de l'ensemble des représentations mentales et publiques qui habitent un groupe social* » (Sperber.1996 :50).

VI- 3- le niveau des représentations métalinguistiques

Ce troisième niveau sert de dispositif d'interprétation des représentations linguistiques et culturelles, puisque la culture est en soi une co-construction dynamique au sein d'un groupe social, elle n'est pas le résultat d'une

subjectivité mais d'une 'intersubjectivité sociale'. L'analyse des représentations culturelles passe par les représentations mentales, les représentations sociales et les représentations discursives (cf. schéma n°1).

Schéma n°1 : Un système des représentations pour l'analyse des cultures

Représentations mentales	représentations sociales	représentations discursives
Convivialité discursive	anthropomorphisme	déclaratif procédural

In Rarotonoelina F (2000 :126)

VII- Les représentations à travers les interactions verbales

La notion de "représentation" est très présente en didactique des langues : les images que se font les locuteurs sociaux de la langue –quelle qu'elle soit- , de ses normes, de ses caractéristiques, de son statut par rapport à d'autres langues, marquent et influencent à la fois les procédures et les stratégies d'apprentissage développées pour apprendre et utiliser cette langue. Dans ce domaine, les représentations constituent "des topiques" (Moore. 2001 : 11) et des objets de discours (Berthoud. 1996), elles ne se limitent pas aux pratiques langagières et aux usages linguistiques mais elles témoignent de la relation entre soi et les autres.

Les représentations linguistiques sont liées aux comportements linguistiques, au désir d'apprendre telle ou telle langue, à la réussite ou l'échec du processus d'apprentissage, des valeurs esthétiques, subjectives à l'égard d'une langue ainsi qu'aux évaluations sociales (Moore.2000 :09).

Plusieurs répercussions des représentations peuvent porter atteinte aux comportements de l'individu allant des conflits sociaux aux troubles psychologiques. Elles peuvent engendrer un blocage au niveau de la motivation de l'apprentissage comme elles peuvent l'arrêter définitivement : « *Nous croyons fermement que l'apprentissage d'une langue ne consiste pas seulement à en acquérir les mécanismes d'emploi et d'usage (linguistique et pragmatique)*

mais c'est aussi l'apprentissage d'une autre manière de penser, de voir le monde, une autre mentalité d'une autre culture et cela signifierait alors que l'image que nous renvoie cette langue, la vision du monde qu'elle nous propose sont un des facteurs qui structurent notre rapport à elle » (Taleb Ibrahim.1997 : 80).

Les spécialistes de l'apprentissage ont utilisé la notion de représentation pour des fins didactiques, mais avec une certaine spécificité ; il s'agit d'usages contextualisés et diversifiés à s'approprier, surtout dans l'interaction :

« Pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue à celui de celle à apprendre (...) cette spécificité rend plus cruciale l'influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autre, et l'hétérogénéité même de la notion de représentation la rend particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre – compte des ressources et références multiples (psychologiques, affectives, sociales, cognitives,...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues (...). De ce point de vue, l'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues et pour la mise en œuvre d'action didactique appropriée » (Castellotti & Moore. 2002 : 9-10) .

L'acquisition des représentations se fait dans un milieu formel (l'école) ou informel (milieu familial), elle influence de façon indubitable le processus de l'enseignement /apprentissage de n'importe quelle langue. Les représentations des apprenants ne sont que le résultat d'accumulation d'idées, de faits, de plusieurs observations sociales ou même d'autres représentations, voire des stéréotypes. C'est ainsi que les relations entre soi et les autres, d'un même groupe ou non, qu'on met à distance ou non, s'éclaircissent.

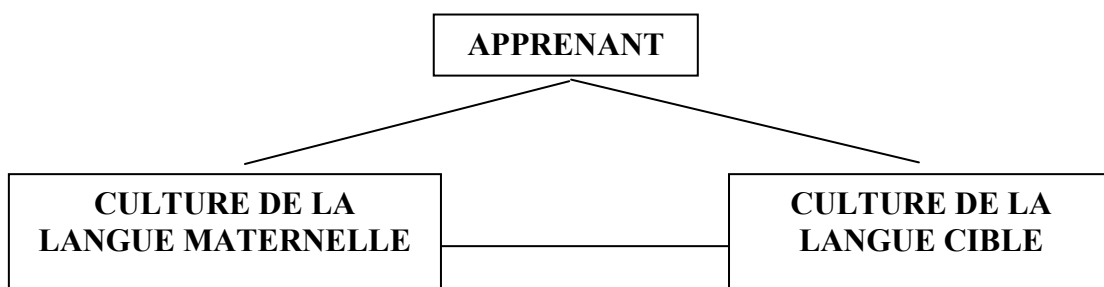
En didactique, les représentations produites par les apprenants sur la langue cible, de ses usagers constituent un facteur important concernant le succès ou l'échec dans l'appropriation de la langue (Py, 2000). Ces images « *déterminent le pouvoir valorisant, ou à contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même* » (Castellotti & Moore. 2002 : 9-10). Cela veut dire que la façon d'appréhender la langue, ses caractéristiques et ses normes ont des retombées sur la conduite et les stratégies (Dabène 1997) utilisées pour apprendre et utiliser la langue. Les représentations d'une langue forment « *des topiques et des objets de discours (...), elles donnent lieu à des traces ou à des symptômes observables dans la pratique langagière* » (Castellotti & Moore. 2002 : 9-10). Cela rejoint la réflexion développée par Reuter (1996) qui expose l'utilité didactique de l'étude des représentations mise en relation avec : « *Les performances des apprenants ; la pratique et l'apprentissage de la langue ; avec les obstacles de la pratique et de l'apprentissage de la langue ; enfin avec les modifications qui en découlent* » (Nony.1998:88-89).

La classe est considérée comme lieu de prédilection de l'enseignement/apprentissage et comme lieu privilégié de la rencontre culturelle entre enseignant et apprenant (Cicurel F. 2002). Pour Zarate (1993 : 38) : « *la classe de langue est le lieu privilégié où les représentations de la culture nationale, étrangère sont mises à jour, analysées, objectivées* ». Dans la même lignée, Beacco caractérise cette classe comme « *un espace de contact culturel singulier* » où l'image de l'autre se construit dans l'interaction verbale : l'autre existe à travers une construction discursive, une représentation est faite par un moi dans un contexte particulier. L'autre ne peut pas exister sans le 'je' et les représentations que « *j'ai de l'autre font partie de moi* ». Ceci dit, avoir un regard sur l'autre implique directement un regard sur soi et implique également une compréhension plus profonde de cette réalité humaine (Sunberg, 2005).

Pour mieux appréhender cette réalité, il faut tenir compte de l'aspect socio-affectif de l'apprenant qui joue un rôle très déterminant dans l'acte de l'enseignement/apprentissage. Selon Oxford ; cet aspect est constitué de l'amour propre, des attitudes, de la motivation, du choc culturel qui influence énormément la réussite ou l'échec de l'apprentissage des langues : de la même façon qu'il peut être un atout suffisant pour faire le déclic et pousser l'apprenant vers le progrès, il peut également freiner psychologiquement le bon déroulement

didactique et par voie de conséquence créer une certaine passivité chez l'apprenant en classe de langue. (Suzuki. 2004 :15). Un autre élément qui peut bloquer l'apprentissage est la méconnaissance ou l'incapacité de décoder l'implicite culturel qui peut déstabiliser les apprenants et leur créer un obstacle : l'implicite culturel est le fruit d'une histoire sociale, d'évènements élaborés et partagés qui font fonctionner la communication. Décoder l'implicite permet de donner quelques clés de lecture de la culture de l'autre et de rendre plus accessible l'enseignement/apprentissage de sa langue. Donc en plus de la compétence linguistique, le décodeur culturel permet de pouvoir saisir la dimension culturelle, pour cela, il faut rendre l'implicite plus visible parce que *« c'est l'implicite qui conditionne l'explicite et non l'inverse (...) c'est dans le rapport explicite – implicite que se détermine l'enjeu de l'acte du langage »* (Lepez. 2004 :54).

Autrement dit, l'apprenant doit disposer d'outils nécessaires pour accéder à la culture de l'autre et de sa langue. Il est à la fois le représentant de son pays, il a le statut de l'apprenant qui s'initie aux conventions et aux rituels d'une autre culture, il joue le rôle d'intermédiaire culturel entre les deux communautés dans lesquelles il s'implique (Zarate& Py).



Pour réussir cette relation ternaire, il est impératif de verbaliser les représentations dans les interactions en classe : ceci permet d'atténuer l'écart et le poids des représentations de sa propre culture par rapport aux représentations de la culture de l'autre: *« La compréhension du système culturel de l'autre est la résultante opératoire des interactions des représentations de sa/ses propres cultures et des représentations de la culture de l'autre avec les représentations que l'autre renvoie de sa /ses propre(s) cultures »* l'explique Lepez (2004 :53)

Kramsh rejoint Cicurel pour qualifier la classe de langue comme un milieu de compétences potentielles dont la réalité psychologique et sociale, les procédures pédagogiques, les activités scolaires sont les constituants et où les participants (enseignants et apprenants) font intégrer chaque constituant dans les interactions : selon Kerbrat-Orecchioni « *l'interaction est un lieu d'activité collective de production de sens* ». À travers les interactions verbales, il y a une co-construction des représentations entre les interactants : Les sujets sociaux élaborent conjointement « *une représentation capable de prendre en charge les pré-construits* » (Moore, 2010 : 15), afin de les utiliser dans un contexte bien précis : « *Dans la conversation, il s'agit d'un sens social, négocié entre les interlocuteurs et référé par le langage à des schèmes qui existent dans la culture du groupe en tant que ressources collectives (...) et qui sont théoriquement accessibles à tous les membres du groupe.* » (Py, 2000 :06).

Ainsi, c'est à travers l'interaction verbale que s'observent les représentations, les reformulations, les modifications ainsi que l'évolution de ce qui préexiste (pré-construit) de la représentation stabilisée (tous les implicites qui circulent dans la société) et ce qui est co-construit pendant l'interaction et dont la dynamique du contexte les rendent explicites (Gajo, 2000). La notion de représentations fait référence en premier lieu à un caractère labile, changeant et très dépendant de l'interaction : pour Py (2000 :12) « *les représentations, en tant qu'elles existent dans et par le discours, occupent une position dont la stabilité, si elle est parfois réalisée, n'est jamais définitivement acquise* ». Les représentations orientent les conduites conversationnelles et les communications sociales à travers l'interprétation de la réalité sociale.

Le discours est l'un des lieux où les éléments de la représentation peuvent émerger, ils peuvent être observés à travers les activités langagières déployées par les interlocuteurs : d'un coté, nous avons les différents types de discours qui se nouent au sein de la situation de communication (explication, argumentation..). D'un autre coté, nous remarquons l'émergence des effets produits au sein du groupe d'interlocuteurs. Ces activités langagières constituent donc un lieu d'observation doublement intéressant : « *Elles conservent les traces des activités sociales liées au vécu personnel et professionnel des interlocuteurs*» d'une part, et d'autre part « *elles leur permettent de mettre en*

forme pour autrui leurs propres perceptions de ces activités sociales ». (Matthey, 2000 :25).

Selon Py, le sens d'une représentation, dans une conversation est un sens social, sens négocié par les interlocuteurs qui renvoie – à travers le langage- à des schèmes existants dans la culture du groupe et qui forment des ressources collectives notamment sous forme de formules stéréotypées accessibles à l'ensemble du groupe. Cette conversation peut être le lieu de nombreux ratés ou de malentendus. Certains de ces phénomènes renvoient à la limite de la compétence linguistique des interlocuteurs, d'autres sont la marque de l'absence ou de l'insuffisance des ressources culturelles communes : ce qui est clair et évident pour certains ne l'est pas forcément pour les autres. Le travail sur les représentations respectives des interlocuteurs pourra résoudre les malentendus, car identifier les représentations d'autrui et exprimer ses propres représentations brise les malentendus et permet de créer une sorte de '*microculture de circonstances*' (Py, 2000 :5-22).

Roulet avance l'idée que l'enseignement d'une compétence discursive se heurte à « *une représentation étroitement linguistique du discours comme texte –c'est à dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extralinguistiques (...) qui sont implicites par le texte et qui sont nécessaires à l'interprétation* » (Roulet,1999 :05). Les représentations et les attitudes de l'apprenant sont un facteur de succès ou d'échec, qu'elles soient en rapport à la langue cible, à ses usagers, aux contenus d'apprentissage. Chaque contenu nécessite une façon de parler bien précise : aborder un contenu suscite des réactions et des attentes qui modifient les processus de verbalisation et d'interprétation « *le langage n'est pas transparent, il intervient de façon décisive dans l'élaboration des représentations* » (Py, 2000 :16). En d'autres termes, nous pouvons dire que les mots laissent leurs traces et chaque façon d'exprimer influence différemment le contenu, car tout message, quelle que soit sa forme, sera interprété de plusieurs façons en fonction – non seulement - de la conversation dans laquelle il intervient, mais aussi des horizons culturels des interlocuteurs qui prennent part dans cette conversation (Jeanneret, 1999 :254). Nous pouvons avancer donc que les représentations se trouvent au cœur d'un raisonnement et d'un jeu conversationnel, elles sont structurées à travers une activité argumentative qui justifie à la fois l'expérience du sujet parlant ainsi que

sa relation avec le monde qui l'entoure : « *Travailler sur les représentations c'est interroger la relation qui s'instaure entre les partenaires, les positionnements respectifs toujours renégociés au cours de l'échange, les mouvements qui mènent à en rétablir la subjectivité* » (Serra, 2000 :70-99).

Les représentations mises en circulation dans une conversation font appel à deux mouvements décisifs :

1- Introduire un objet discursif présenté comme produit issu de l'expérience et de l'interprétation d'une collectivité qu'elle soit une catégorie sociale ou un groupe élargi ; ceci permettra d'assurer la stabilité de la représentation.

2- Réactualiser le même objet dans la confrontation avec l'expérience des sujets qui mettent en marche un processus d'interprétation. Ceci donne à la représentation un caractère mouvant tributaire des enjeux de la conversation. Son évolution change suivant l'interprétation et fait appel à l'argumentatif ou au descriptif.

Selon Cavalli, d'un point de vue linguistique, l'analyse des représentations se fait dans les échanges langagiers quotidiens à travers les catégories de perception et d'appréciation qui sont en confrontation. Ces catégories favorisent l'élaboration d'une certaine construction de la réalité à travers un système de croyances, concrétisée dans un contexte discursif bien déterminé dans lequel fonctionnent les représentations.

Voulant atteindre une interprétation légitime (et légitimante) (Cavalli, 2007 :40), les sujets sociaux vont produire des discours et des représentations, ces discours vont donner corps aux représentations, vont les structurer à travers la parole et les inscrire dans une organisation sociale par rapport à laquelle, les sujets sociaux vont se positionner, se référer et se déterminer. Donc le versant linguistique pourra, affirme Cavalli :

« Exploiter ce cadre de référence et analyser de manière très productive les modalités d’appréhension et de hiérarchisation des catégorisations sémantiques qui organisent verbalement les représentations, par exemple celles qui réfèrent à l’usage des langues ou du plurilinguisme, pour en dégager des principes de portée générale et remonter par-là à des systèmes symboliques d’opposition » (Cavalli, 2007 : 41)

Dans le même ordre de pensée, Billiez avance que pour le repérage formel des représentations, il est impératif d’analyser des éléments langagiers qui renforcent le processus d’appropriation et de ré-élaboration d’une parole antérieure. Plusieurs traces linguistiques émergent à travers le processus, elles sont de natures diverses et de fonctions variées, permettant de justifier, d’expliquer l’expérience de soi, sa relation avec le monde, avec autrui ainsi que son implication dans l’élaboration du sens collectif. Nous dénombrons plusieurs types de traces :

VII- 1- Les traces énonciatives : ces traces reflètent l’implication, l’ancrage de la personne dans le discours à travers l’insistance, tout comme l’union qui existe entre la personne et les différents interlocuteurs. Ces indications passent par « *la relation polyphonique de ‘je ‘ et de ‘ils’, son inscription dans l’anonymat du ‘on’ ou dans la pluralité catégorielle du ‘nous’* » (Cavalli, 2007 : 41).

VII-2- Les traces argumentatives : Ces dernières structurent les discours, elles visent à prouver, à motiver ou à légitimer ce que la personne avance comme arguments. Ceci est dû au fait que « *les représentations sont au cœur du raisonnement et du jeu conversationnel* » (Cavalli, 2007 : 41).

Ce genre d’analyse permet non seulement de toucher la réflexion sur le travail conversationnel, mais aussi de questionner le sort de la relation entre les interlocuteurs, les prises de positions négociées au cours de l’échange ainsi que les mouvements qui délimitent l’intersubjectivité. En outre, tout échange discursif permet de remettre en jeu “les réseaux de représentations” qui se lient intimement au sujet de discussion, alors que les représentations ne faisant pas partie de l’échange vont apparaître de façon “anonyme et neutralisée”. Les interlocuteurs les devinent et les tracent sans pour autant les faire émerger clairement formant ainsi des zones de résistances.

VIII- Les traits constitutifs des représentations

Les traits constitutifs des représentations sont des unités thématiques du discours, relatives à des interlocuteurs, qui permettent aux opinions, aux croyances et aux attitudes de prendre corps et de s'agencer. Ces traits constitutifs, leur configuration diverse et mobile, vont former la substance des représentations. Nous comptons deux sortes de traits :

VIII- 1- Les traits fondamentaux

C'est l'ensemble des supports communs, substrat largement partagé par la communauté. Il a comme caractéristique une moindre diversification dans le macro contexte d'une communauté donnée. Cavalli a repéré neuf traits fondamentaux suivants :

- 1- L'origine personnelle.
- 2- L'attitude par rapport aux diverses langues en présence.
- 3- La façon d'envisager le bi- plurilinguisme individuel et social.
- 4- L'auto catégorisation en tant que locuteur.
- 5- L'attitude du sujet en tant que locuteur par rapport à la norme.
- 6- La sécurité linguistique.
- 7- L'attitude par rapport à la politique linguistique régionale.
- 8- L'attitude par rapport à la politique linguistique scolaire.
- 9- L'attitude par rapport au bi-plurilinguisme.

Ces traits fondamentaux ne sont pas exposés aux variations liées aux micro-contextes et forment une certaine imperméabilité par rapport aux faits individuels.

VIII- 2- Les traits contextuels

Contrairement aux traits fondamentaux, ceux-ci sont dotés d'une perméabilité et d'une sensibilité vis à vis des changements qui permettent une évolution discursive plus facile et moins complexe. Ces traits sont tributaires des contextes

où plusieurs comportements sociaux, rôles et pratiques discursives vont prendre place.

Tout comme les traits fondamentaux, Cavalli a identifié neuf traits contextuels en relation avec l'éducation bilingue dans le contexte scolaire :

- 1- La façon d'envisager la langue.
- 2- La façon d'envisager l'apprentissage des langues.
- 3- La façon d'envisager la compétence langagière.
- 4- La façon d'envisager l'alternance codique et autres phénomènes de contact des langues.
- 5- L'attitude par rapport à l'éducation bi- plurilingue.
- 6- La façon d'envisager la didactique bilingue.
- 7- L'importance accordée à la norme prescriptive en classe.
- 8- L'attitude face aux données de la recherche sur le bilinguisme.
- 9- La façon d'envisager le rapport école/ société.

IX-Le caractère social de la représentation linguistique

Le caractère social des représentations peut être envisagé selon deux dynamiques qui déterminent leur vitalité sociale :

IX- 1- La pré-construction

Les représentations sont sociales vu qu'elles se diffusent et se propagent dans un groupe, elles sont stables, largement implicites, partagées, reconnues et / ou reconnaissables. Ce sont les représentations qui se trouvent dans le discours. La pré-construction englobe toute sorte d'enjeux socioculturels, liés au processus d'identification et d'enjeux communicatifs liés au processus d'intercompréhension. Autrement dit, le caractère préconstruit des représentations permet un accès immédiat à la référence commune. Il relève de la dynamique du domaine. Ce dernier est défini comme un lieu social plus ou moins stable, pré-organisé : « *Ses règles sont largement admises et partagées et contraignent ainsi de l'extérieur, toute interaction qui s'y déroule* ». (Gajo, 2000 :39-53).

IX-2-la Co-construction

Les représentations sont sociales parce qu'elles sont négociées, proposées dans l'interaction, elles sont changeantes et explicites : il s'agit de représentations pour et par le discours. C'est la dynamique du contexte qui permet la co-construction des représentations. Ainsi, le contexte se définit à travers l'interaction, et se construit à travers les activités des interactants, ces derniers qui « *rendent pertinents un certain nombre de paramètres (...) dans leurs activités de coordination et d'intercommunication* ». (Gajo, 2000 :39-53).

Les interactants peuvent jouer donc sur la frontière pré-construit/ co-construit et ce en essayant de faire passer de l'autre côté des éléments qui n'y ont pas de place. Ainsi, expliciter une représentation partagée renvoie à une ressource argumentative qui s'appuie sur un processus de co-construction et vise une forme de consensus social.

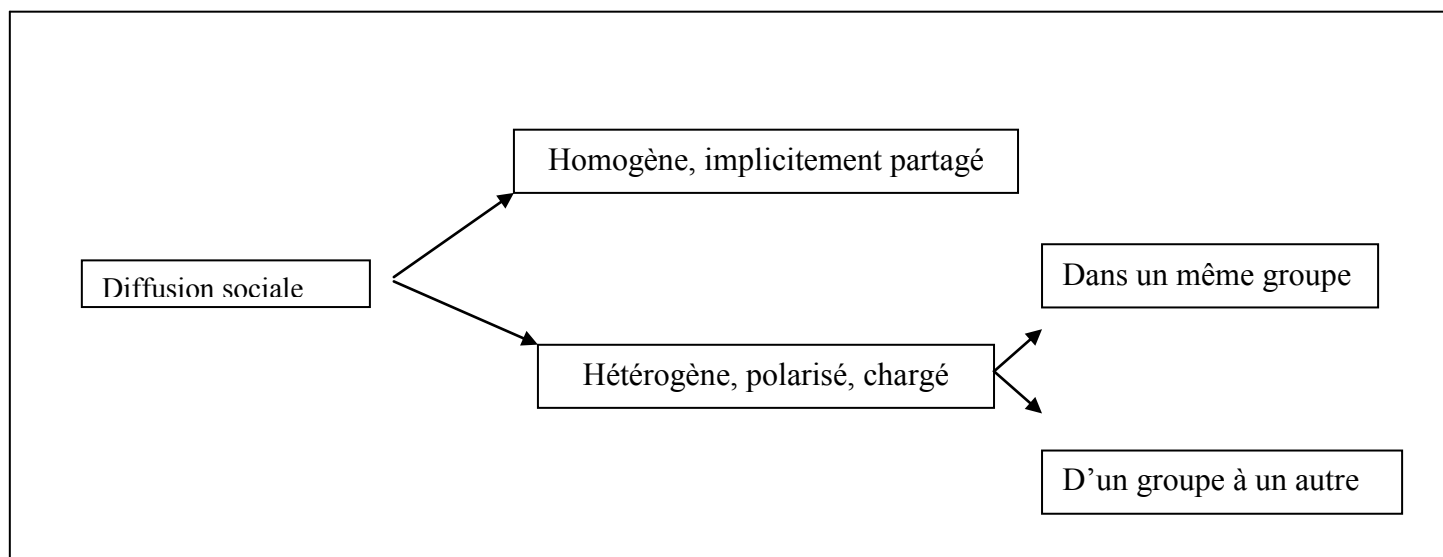
X-La diffusion sociale des représentations

La diffusion sociale d'une représentation a deux aspects : le premier est un aspect homogène partagé par les membres de la communauté et le second est un aspect hétérogène qui change d'un individu à un autre dans le même groupe ou d'un groupe à un autre (voir le schéma p34) . Certains objets font paraître des clivages d'opinions à travers des représentations variables qui peuvent être intra-groupe ou inter-groupe. Dans le second cas, la communication s'avère impossible entre les membres des différents groupes réunis dans l'interaction si les groupes sont énormément éloignés, c'est là où nous serons appelés à recourir à la co-construction et à l'explicitation des faits et des représentations pour reconstituer le réseau de la discussion.

Pour Gajo, il y a deux types de réseaux de disponibilité sociale pour les représentations :

X-1-Réseau commun (interne) : Il est constitué de l'ensemble des déclencheurs, le répertoire contenu dans le protocole qui favorise les débats, les prises de paroles et de positions. Ce protocole se forme sur la base d'une certaine idée de l'ancrage social de certaines représentations.

X-2-Réseau spécifique (externe) : Il se situe à l'extérieur de l'interaction, il renvoie au répertoire relevant de la culture locale, à l'ensemble des arguments et des discours implicitement reconnus par les membres d'une culture bien donnée.



Gajo (2000) Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique.p45

Cette réflexion nous permet de dire que les représentations font partie intégrante du sens construit pendant l'activité discursive, sens qui se négocie, se reformule, se transforme à chaque fois que le positionnement de chaque interactant change au cours de l'interaction. Ceci nous pousse à définir la notion de place discursive et mouvement de place.

XI- La place discursive

Selon François (1990 :47) la place discursive est le résultat « *d'un positionnement par rapport aux différents rôles possibles, aux discours attendus, bref, c'est ce qui se dessine dans l'interaction* ». Ce n'est pas le statut social des interactants, ni leurs rôles interactionnels, car chaque interactant indique et construit cette place discursive dans l'interaction et se situe par rapport à la place que l'autre lui attribue. Ces mouvements de places ainsi que les relations entre les interactants forment le dynamisme du dialogue. Chaque interactant se procure une place discursive à travers :

- Les formes linguistiques, para – linguistiques utilisées et leurs agencements.

- Le non-verbal (silence, gestes, ...) et tout signe pouvant interpréter le discours tenu.
- Les enchaînements et les répliques, indicateurs de place dialogique (question/ réponse- question/question- commentaire...).
- L'organisation de toute ou une partie de l'activité discursive qui permet d'orienter, justifier ou donner un sens au discours produit dans une situation donnée et en réaction à cette situation.

Ceci va permettre à l'interactant d'exprimer son point de vue, de communiquer l'image qu'il a de lui-même, de ses interactants et d'attribuer à chaque fois une place discursive à lui comme aux autres suivant l'objet du discours, la langue utilisée, la culture qui contextualise l'ensemble ainsi que l'imaginaire dialogique.

XII- L'Imaginaire dialogique

L'imaginaire dialogique est défini comme : « *L'ensemble des idées que chacun de nous se fait intuitivement quant au fonctionnement de son interlocuteur dans le dialogue qu'ils se construisent ensemble* » (Vasseur, Hudelot, 1998). Il est tributaire de l'intersubjectif qui émerge dans une activité discursive durant le passage entre le pré-construit et ce qui se construit dans l'activité discursive. Il résulte également de la dynamique manifestée par les représentations ainsi que les places discursives élaborées par les interactants. Il englobe :

- l'image que chaque locuteur se fait de l'autre.
- l'image qu'il se fait de la tâche discursive.
- l'image qu'il se fait de la situation de communication.
- l'image qu'il se fait du but de l'utilisation du langage et des langues, leurs usages et leurs apprentissages.

L'imaginaire dialogique émerge à travers les conduites dialogiques (collaborations) des interlocuteurs qui construisent, reconstruisent leurs places pendant les échanges verbaux. Ces conduites varient selon la situation de communication et les interlocuteurs. À travers les mouvements des places discursives, les pratiques dialogiques indiquent –non-seulement- indiquent les représentations mais aussi les font circuler. (Vasseur, 2001 : 148).

« Les représentations que les locuteurs se font des langues appartiennent à un ensemble de phénomène appelé épilinguistique » (Alik, 2006 :16). Ces phénomènes, se rapportant à la langue, regroupent tous les phénomènes psychosociaux relatifs aux usages et aux variétés de la langue tels que les représentations, les jugements, les stéréotypes, les normes subjectives.... ces dernières émergent à travers les usages, les évaluations de productions linguistiques propres à chaque classe sociale. Ces évaluations permettent de valoriser telle production de telle classe ou au contraire de la stigmatiser, et elles renvoient à deux types de prestiges que Labov nomme *prestige manifeste* et *prestige latent*. Ainsi, il désigne (1976) par le prestige manifeste, la valeur octroyée par les locuteurs à des pratiques linguistiques des classes dominantes, pratiques pourvues de valorisation de statut, de considérations comme La Norme, favorisant le succès et la réussite sociale. Par prestige latent, sont désignées les pratiques linguistiques des classes défavorisées, dominées, dépourvues d'une reconnaissance sociale, jugées comme incorrectes voire vulgaires.

Ces classements renvoient également à l'imaginaire linguistique subjectif, défendu par Houdebine, qui lui attribue tous types de normes subjectives et par conséquent, l'ensemble des représentations sociales relatives aux langues. Pour Canut (2000), les discours épi linguistiques, qui émergent de manière singulière en interaction, ne sont pas des produits " finis", mais s'inscrivent dans une dynamique, une activité épilinguistique, propre à chaque sujet dans son rapport à l'autre en discours.

Donc c'est au cours des interactions langagières que les fluctuations interdiscursives, variations de positionnements vis-à-vis de la langue font émerger des fluctuations intersubjectives, qui oscillent entre l'hétérogénéisation et l'homogénéisation, nommée pas Canut (1998b, 2000) *tension épilinguistique*.

XIII- L'activité épilinguistique

Cette notion "d'épilinguistique" revient à Culioli (1968 ;1990), elle renvoie à la manière dynamique du rapport du sujet au (x) lecte (s), le sien ou celui des autres. Selon Culioli, elle est définie comme "non-consciente" puisqu'elle détermine des représentations langagières relatives à un imaginaire linguistique

et auxquelles nous n'avons pas accès, par rapport à l'activité métalinguistique qui a un caractère conscient.

Canut ne prend pas cette opposition non consciente / consciente en considération, elle avance l'idée que les discours épilinguistiques résultent de fluctuations subjectives inconscientes appartenant à l'ordre du conscient, elle ajoute que l'activité épi linguistique "correspond à l'ensemble des mises en discours conscients sur les langues, le langage ou les pratiques langagières qui régissent la relation du sujet au langage et dont les fluctuations résultent du phénomène inconscient de la subjectivité" (voir schéma page 38).

Autrement dit, l'activité épi linguistique n'est pas tangible, elle n'est pas une *donnée empiriquement constatables* mais elle laisse des traces dans les pratiques langagières. Ces marques prennent plusieurs formes dans l'énoncé: discursives, gestuelles... et émergent à travers les interactions.

XIII- 1-Les traces épilinguistiques

Canut différencie, d'un point de vue formel, deux ensembles de mises en discours , d'un coté les modalités autonymiques, de l'autre les discours épilinguistiques:

XIII-2 -Approche de l'interaction en analyse conversationnelle

L'interaction est toujours une action sociale caractérisée par des interrogations des interlocuteurs sur leurs propres habitus langagiers dans une dynamique intersubjective (Nuchèze, 2004 :13). Toute interaction fait référence à un temps et un lieu déterminés, caractérisés par :

a - L'élaboration de savoirs pratiques de chacun sur soi même et sur l'autre : c'est le temps de l'émergence des fragments de socialisation langagière et le lieu du déploiement des compétences socioculturelles des interactants.

b- La modification des procédures conversationnelles : c'est le temps des variations et créations langagières ainsi que le lieu des variations des compétences interactionnelles.

c- L'émergence des habiletés langagières, des genres discursifs, des registres linguistiques et des codes sociaux : ici le temps est aux acquisitions linguistiques et le lieu de l'acquisition des compétences sociolinguistiques.

Dans les interactions, la parole est considérée comme un lieu de la rencontre sociale qui s'organise au sein de la société comme étant un petit système d'action de face à face entre locuteurs où se distribuent à la fois rôles et registres de langues et où les conduites sont canalisées par un rituel confirmé socialement. Toute rencontre si brève soit-elle impose certaines modalités qui gèrent les interactions des locuteurs et l'espace où elles se déroulent, ceci engendre un tour de parole entre les interlocuteurs qui implique une certaine hiérarchie entre eux, les classant à chaque séquence tantôt dominé tantôt dominant dans la rencontre. La finalité de cette rencontre ne fait pas uniquement appel à une coopération entre les locuteurs mais aussi une confrontation qui se manifeste à travers l'ironie, la moquerie, les comportements de fuite, d'évitement...etc. toutes ces conduites visent à « *établir, confirmer, infirmer, neutraliser ou réparer les rapports de dominance entre les participants* » (Nuchèze, 2004 :13). En d'autres termes, le territoire de chaque rencontre constitue un champ fertile pour exprimer et /ou contrôler ses émotions, ses représentations, ses préjugés) à travers des canaux divers : le verbal, le para verbal, le non verbal. Les représentations vont influencer l'évaluation qu'on se

fait de la rencontre, poussent à agir de telle ou telle façon, peuvent être indicatrices de la socialisation notamment la présence de l'implicite dans les interactions.

XIV-Représentations et la compétence interculturelle

L'interculturel est induit par la rencontre de deux cultures ou plus, il est considéré comme une partie indissociable des compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir. L'enseignement de la culture est intimement lié à l'acquisition des contenus langagiers. Introduire la culture dans l'enseignement des langues étrangères représente un enjeu éthique vue qu'elle permet d'éviter les préjugés, les stéréotypes et les discriminations d'un côté et permettra également aux apprenants d'avoir une connaissance non seulement de l'autre mais aussi l'occasion d'une prise de conscience, de relativiser son identité culturelle, prendre conscience du poids des stéréotypes et des représentations.

L'enseignant du FLE n'est pas confronté aux simples blocages linguistiques durant son cours, le plus grand défi c'est de faire accepter la différence culturelle aux apprenants, relativiser vis à vis de la langue/culture propre à l'apprenant et de les mettre en interaction avec la culture et la langue cible. Afin de permettre aux apprenants d'appréhender l'interculturel, l'enseignant va susciter la curiosité et la réflexion sur la culture : il va jouer le rôle du révélateur des implicites culturels qui conditionnent l'image de l'autre.

Toute rencontre est caractérisée par un cadre socio-cognitif dans lequel tous les comportements, les conduites socio-langagiers, les dimensions subjectives et épilinguistiques, les compétences ainsi que les représentations des locuteurs émergent. Les représentations constituent une base solide du noyau dur de la compétence de communication d'un sujet parlant, Boyer dit que ces représentations inspirent les attitudes des membres de la communauté « *attitudes dont on peut considérer qu'elles sont autant d'instructions, d'orientations comportementales (inconscientes pour l'essentiel) qui se traduisent par des opinions (dites ou non dites) et des pratiques (verbales ou non verbales) observables dans les communications au sein de la communauté* ». (Boyer, 2001 :333-340).

Selon Colles, acquérir une compétence culturelle dans sa langue d'origine n'est pas tributaire d'une multitude de choix et de possibilités. Tous les faits culturels apparaissent comme « *des faits de nature tout à fait normaux et universel* » (Colles, 2006 : 10). Donc chacun de nous est muni d'un savoir culturel, d'outils conceptuels jouant le rôle d'un prisme qui permet de lire et de comprendre les autres sociétés/ cultures. Ce type de crible peut être la source d'un dysfonctionnement et de préjugés qui peuvent leurrer l'apprenant et le pousser vers l'ethnocentrisme. Seul le cours de langue pourra remettre en question ce genre de mécanisme d'analyses. Ainsi, Zarate a pris la notion de représentations dans le secteur de l'éducation interculturelle, et utilise les représentations comme un outil pédagogique qui permettra de problématiser la relation entre culture maternelle et culture cible : « *comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre* » (Zarate, 1993 :37). Ce travail en classe va permettre à l'apprenant de découvrir et confronter les diverses représentations, de valoriser sa propre culture et se décentrer de la description théorique, mentale de la culture de l'Autre. Pour cela, l'enseignant va travailler sur les représentations de l'Autre avec ses apprenants, ce travail est doublement intéressant car, d'un côté, il permettra aux apprenants de dépasser et de prévenir un certain nombre de malentendus à travers la prise de conscience des codes culturels relatifs à la langue / culture cibles et la façon de les manipuler (Blondel & All, 1998), et d'un autre côté, il leur permettra également de s'exercer à relativiser leurs représentations par rapport à leur culture et celle de la langue cible. Dans le cas contraire, un phénomène de dissonance s'installe transformant la situation de classe en une relation de désaccord, d'opposition et de contradiction. Pour dépasser cette confrontation, il faut valoriser la langue/culture cible, il faut utiliser la dissonance comme point de départ "positif" pour diminuer et réduire le conflit qui peut bloquer l'apprentissage.

Pour Hymes, la compétence en matière de langage dépasse les structures linguistiques auxquelles la G.G.T de Chomsky se limite. Loin de là, il la renvoie à une gamme de compétences plus larges allant des ressources verbales aux règles de communication tout en passant par les savoirs et savoir-faire. Hymes (1984 :128) avance que pour mesurer le degré de participation d'un individu – en tant qu'utilisateur d'une langue- dans la vie sociale, nous devons passer par l'analyse de ses aptitudes à faire fusionner à la fois le langage aux

autres modes de communication para-verbaux tels la mimique et la gestualité. Ainsi l'affirmation et la négation caractérisées par des mouvements de tête (hochement de droite à gauche ou de bas en haut) diffèrent d'une culture à une autre et sont souvent accompagnées de mots.

Pour Boyer, les savoirs et les savoir-faire de nature langagière sont regroupés de la façon suivante:

XIV- 1-Compétence sémiotique : elle englobe le verbal, le linguistique, les structures grammaticales, les structures lexicales, le système phonétique ainsi que le para verbal comme les gestes, la mimique à l'oral et les codes graphique à l'écrit.

XIV-2- Compétence discursive: dite textuelle, elle concerne les maîtrises relatives aux fonctions transphrastiques des textes (cohésion locale, cohérence globale d'un texte).

XIV-3- Compétence socio pragmatique: elle concerne les savoirs et les savoir-faire nécessaire pour gérer, pour maîtriser et pour se conformer aux normes sociales, aux événements de la communication (se comporter de telle ou telle façon dans tel ou tel cadre).

XIV-4-Compétence référentielle: elle regroupe l'ensemble de connaissances relevant de l'univers auquel renvoie / dans lequel circule la langue: le territoire, le climat, le relief, la faune, la flore, l'habitat, la population, les institutions politiques...etc

XIV-5- Compétence ethno socio culturelle: c'est la compétence qui renvoie aux maîtrises et aux représentations relatives à la fois à l'identité collective dominante ainsi que les différentes identités -quelle soient sociales, idéologiques, ethniques, religieuses ou politiques- qui coexistent et qui s'affrontent au sein d'une même communauté.

Le rôle de cette compétence est d'éclairer les implicites codés et partagés par les membres de la communauté, de permettre la reconnaissance et la pratique de rituels qui concourent largement à l'auto/hétéro identification collective. « la compétence culturelle est constituée d'un ensemble diversifié de

représentations partagées, qui sont autant d'images du réel collectif, images le plus souvent réductrices et donc déformantes mais indispensables à la communauté, qui fournissent à ses membres autant ou presque de prêt à connaître/penser/dire qu'il en est besoin pour le confort (...) de leurs actes de communications »(Boyer, 2001 :334).

Pour Boyer (1995, 2003) cette compétence est composée d'un noyau appelé les **imaginaires ethno socio culturels** (IESC) qui forment "*l'ensemble de faits de représentations plus ou moins figées, d'idéologies, articulé à des attitudes (à des préjugés aussi), ce noyau peut être considéré comme un programme qui organise les contenus des compétences langagières, en général le mode implicite, silencieux".* (Boyer. 1998 : 06).

Il ajoute également que les IESC réfèrent à une représentation collective qui renvoie à une élaboration de sens commun, une espèce de pré codage de la réalité partagée: "*cette notion générique de représentations (...) recouvre plusieurs types de traits constitutifs des imaginaires ethosocioculturels (repérés sous différentes appellations usuelles: mentalités, croyances, valeurs, visions du monde, attitudes, opinions, préjugés, mythes, idéologies, stéréotypes) qui se manifestent dans la communauté sociale souvent silencieusement, sur le mode allusif (implicites codés) ou spectaculaires. Leurs modes de fonctionnement est souvent le consensus même si le clivage et l'antagonisme ne sont pas exclus".* (Boyer. 1998 : 06).

Boyer parle de représentations partagées lorsqu'il évoque les représentations intra et inter-communautaires, ces dernières renvoient à un caractère normatif présentant un degré de figement plus ou moins importante tels que les proverbes, l'évaluation ou de la catégorisation. Ces représentations partagées qui constituent le IESC sont scindées en deux groupes:

XIV-5-1-Les représentations partagées à dominante patrimoniale : celles-ci reçoivent le consensus maximal qui soude l'identité de la communauté par rapport aux autres communautés par leur stabilité, elles renvoient à tout ce qui est mythologique et emblématique (les grandes dates, les lieux de mémoire), la où il y a symbolisation et exemplification (liberté, égalité, fraternité, ZIDANE, ..).

XIV-5-2-Les représentations partagées à dominante socioculturelle : elles renvoient aux grandes images du vécu communautaire, elles regroupent plus de clivages, d'instabilité et de la manifestation des identités diverses. À ce stade, les représentations sont nettement moins consensuelles.

Les représentations sont un enjeu de taille parce qu'elles sont la clé des échanges entre les locuteurs d'une communauté donnée et la maîtrise de *l'imaginaire ethno-socio-culturel* (IESC) (Boyer) explique le degré de la maîtrise de la langue dans la société. Ainsi Boyer attribue une place centrale à IESC au sein de la compétence culturelle, elle même au centre de toute compétence communicative (voir schéma p 47). Ceci explique l'influx représentationnel sur les compétences langagières, notamment sur le lexique qui porte en lui-même '*une charge culturelle partagée*' (CCP) et des '*palimpsestes verbaux*'.

Pour Galisson (1987: 128), les mots – en tant que réceptacles préconstruits – forment des pénétrations privilégiées pour certains contenus de culture. Ces mots affectés par la marque de l'influx représentationnel, ont une charge culturelle partagée C.C.P. Il ajoute également que la C.C.P est acquise par le natif en dehors de l'école, en famille où l'implicite, l'imitation et la coercition prennent la place de la réflexion et l'explication.

XV- Qu'est ce que la CCP?

Selon Dumont: "*c'est la culture transversale qui appartient au groupe tout entier, qui est extra –institutionnelle, donc difficile à légitimer, ce qui rend son enseignement difficile. Elle gouverne la plupart des attitudes des natifs, leurs comportements, leurs représentations, leurs coutumes sans qu'ils ne saisissent les mécanismes*". (Galisson cité par Dumont. 1991 : 109)

La CCP constitue pour Galisson l'identité collective puisqu'elle est étroitement liée à la langue, elle s'oppose à la culture cultivée (culture savante) qui renvoie à la pratique d'un enseignement livresque visant un enseignement scolaire fondé sur des connaissances qui "*ne correspondent pas aux besoins de l'apprenant*" (Dumont) : le chercheur ajoute aussi que l'apprenant a besoin de comprendre les

autres et être compris et être accepté comme tel sans être assimilé culturellement au natif.

La CCP est un identificateur collectif, un ingrédient majeur de la compétence communicative et de l'échange complice: " *l'accès à la culture ne peut se faire que par le langage il en est le véhicule (véhicule de la littérature, des sciences, des rites, des mythes, des comportements...) il en est le produit qui s'adapte aux cultures et à leur évolution (création continue de néologismes à interpréter comme les marques d'une certaine acceptation culturelle), il en est le producteur parce que c'est par l'entremise du langage que les représentations, les attitudes collectives, etc... se font et se défont*". (Galisson cité par Dumont. 1991 : 109).

Pour Galisson, il y a une distinction entre la culture savante et la culture comportementale (culture partagée). Il avance l'idée selon laquelle l'apprenant étranger pourra se faire comprendre et comprendre les natifs dans leur vie quotidienne, si on lui accorde tous les moyens lui permettant « *d'accéder en profondeur à la culture partagée pas ceux-ci, laquelle gouverne la plupart de leurs attitudes, représentations et coutumes* » (Galisson, 1991). Ceci sera réalisable à travers des mots appelés " mots à charge culturelle partagée" ou "culturèmes". Ces mots, que Galisson se propose d'inventorier, de définir et de consigner dans un dictionnaire, permettent de joindre l'enseignement de la culture à celui de la langue dans la mesure où ces *M CCP* vont mettre l'accent sur les usages courants, par rapport aux dictionnaires actuels où la culture savante prime à travers les notices encyclopédiques, citations d'auteurs, définitions.... Les culturèmes peuvent avoir les mêmes signifiés mais des charges culturelles partagées (CCP) différentes. Ainsi, Galisson donne deux exemples très pertinents que nous reprenons dans notre texte :

XV-1-La Vache : le mot vache qui désigne, en Inde comme en France, la femelle du taureau, sa CCP diffère d'un pays à un autre. Si elle est protégée en Inde parce qu'elle est sacrée, en France elle est exploitée parce qu'elle est nourricière.

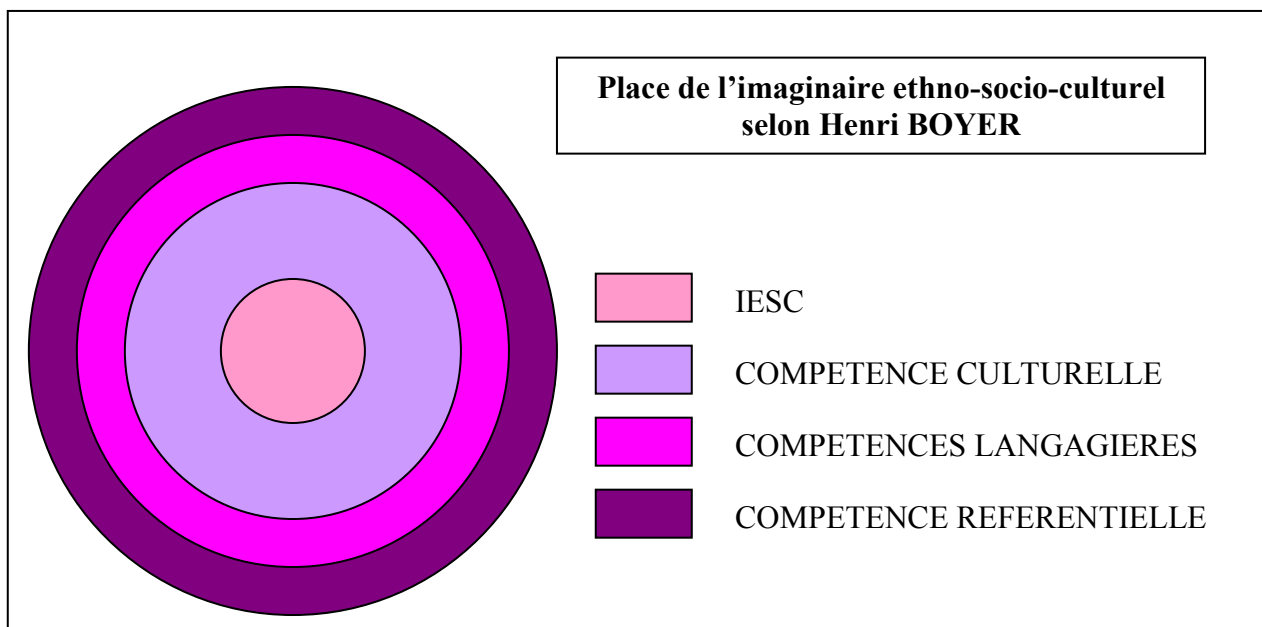
XV-2- La dragée : Si la définition de dragée dans Le Petit ROBERT renvoie à “une confiserie formée d’une amande (...), recouverte de sucre durci...”, rien ne nous informe que la dragée est offerte durant la cérémonie de baptême par le parrain du nouveau-né et que sa couleur change selon le sexe du nouveau-né ; elle est rose pour les filles, bleue pour les garçons et la dragée de couleur blanche convient aux deux sexes.

Ainsi dans la phrase “*monter à Paris*” de Galisson la charge culturelle partagée de mot “monter” est relative à une représentation qui oppose un centre puissant (Paris) par rapport à une banlieue dépendante. Donc il semble intéressant de donner aux enseignants du FLE des idées-clés portant sur l'apprentissage d'une culture par le biais du lexique spécifique sous une forme d'un dictionnaire des mots à CCP est qu'il soit vite accessible et qu'il ait aussi une exploitation systématique comme un vrai outil de découverte de la langue – culture à apprendre et à enseigner. Cela permettrait d'accélérer l'acquisition des compétences socio-langagières, la compréhension d'une culture de la langue cible. Ceci nous mène à définir la compétence interculturelle.

La compétence interculturelle est donc une compétence communicative faisant appel, à la fois à la langue comme moyen essentiel dans la communication et aussi le non-verbal qui intervient pour près de 80% de la communication orale : Ceci signifie que la façon de se tenir, de s’habiller, les gestes et les expressions faciales sont autant porteuses de messages que la langue.

XVI- Place de l’imaginaire ethno-socio-culturel

Selon Lambert (1972), apprendre une langue passe par une série de barrières, la plus résistante est celle de la culture. Pour Sophie Moirand et Henri Boyer (Auger, 2004), la compétence communicative est caractérisée de plusieurs composantes socioculturelles relatives aux règles sociales, à la connaissance de l’histoire culturelle, aux normes interactionnelles entre sujets sociaux, aux rituels sociaux, aux représentations et aux implicites codés. Tout cela nous fait dire que le langage est traversé par la culture et vice-versa : la communication à tous ses niveaux est traversée de culture : la façon d’organiser le discours, prendre la parole, découper la réalité, l’espace, le temps est communicatif et culturel (Auger, 2004).



La compétence communicative englobe donc plusieurs compétences liées directement à l'aspect culturel. Le cours de langue est un lieu privilégié de l'acquisition de la compétence interculturelle parce qu'il permet aux apprenants d'entrer en contact avec une nouvelle culture, avoir la possibilité de dévoiler *« d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs et d'autres modes de vie... »* (Pinto Ferreira & Maga). L'acquisition de la compétence culturelle passe par plusieurs composantes :

XVI-1-la composante linguistique : Elle concerne l'habileté à interpréter et à appliquer les règles du code (phonétique, sémantique, syntaxique, vocabulaire). Le culturel est véhiculé à travers le vocabulaire et les structures phrastiques. Ainsi, le choix du Vous/ tu en français distingue un contexte de distanciation /approche, situation d'adresse formelle/informelle ... Ce choix reflète comment *« le dictionnaire mental est structuré, la disponibilité des mots dans l'esprit en réponse à un stimulus donnée ainsi que le champ de signification culturel du choix du mot »*.

XVI-2- La composante paralinguistique : Elle concerne le non-verbal, le langage du corps, la gestualité dont l'interprétation change suivant les cultures.

XVI-3-la composante sociolinguistique : C'est la compétence d'utiliser, d'interpréter plusieurs types de discours suivant les situations de communication et ce qu'elles engendrent et imposent (situations formelles/ situations informelles)

XVI-4-la composante référentielle : Elle renvoie à la connaissance des objets du monde et de leurs relations tels que la façon de se loger, se nourrir, se divertir, de travailler.... Ainsi si l'apprenant trouve des difficultés à lire un journal en langue étrangère, cela revient à la méconnaissance de toutes les références liées à l'actualité du pays de la langue cible qu'à la langue elle-même.

XVI-5- la composante stratégique : Elle englobe toutes les compétences et comportements verbaux et para verbaux qui permettent de maintenir le contact avec l'autre : Les tours de paroles, l'interruption jouent un rôle décisif dans les interactions suivant les cultures.

XVI-6- la composante socioculturelle : Elle vise les différences qui existent entre la culture de l'apprenant et celle de l'autre : les valeurs peuvent changer suivant les cultures et peuvent pousser vers le conflit. La prise de conscience des différences socioculturelles (ce qu'on juge bon, juste et ce qui ne l'est pas) influence fortement le comportement de l'apprenant.

XVI-7- La composante interculturelle : Parler une autre langue que sa langue c'est évoquer un autre modèle culturel. Des variables culturelles ont un fort impact sur le comportement et peuvent causer des malentendus dans la communication. Donc l'apprenant doit avoir un savoir-faire culturel à développer par la pratique : « *La pratique est holistique mais elle permet d'atteindre un changement de comportement, savoir- être* ».

L'apprentissage d'une langue ne se limite pas à faire passer des informations et à acquérir une compétence linguistique, la langue est avant tout un vecteur principal de la culture, de l'Histoire d'un pays, des normes sociales... le fait d'intégrer la culture dans l'apprentissage de la langue permettra d'aborder des

éléments plus profonds tels que les croyances et le système de valeurs. Ceci va permettre aux apprenants d'assurer une compétence communicative dans un cadre culturel : en d'autres termes, sur le plan expressif, les apprenants seront préparés à être en mesure d'utiliser et d'adopter des comportements et des attitudes langagières spécifiques à la situation de communication. Sur le plan de la compréhension, ils seraient capables d'identifier, d'interpréter correctement les comportements et les attitudes des interlocuteurs (référentiels, historiques, culturels...). La compétence interculturelle favorise le développement harmonieux de l'identité de l'apprenant ainsi que l'enrichissement de sa personnalité. Cet apprentissage lui permettra d'acquérir un regard plus vaste, une certaine habileté et des savoir-faire intellectuels tout en s'ouvrant à des expériences culturelles nouvelles tout en gardant les siennes (Pinto Ferreira & Maga).

XVII-Les représentations et la pédagogie interculturelle

La pédagogie interculturelle doit avoir un rôle de réflexion qui vise une prise de conscience et de position afin d'atteindre une flexibilité envers nous-même et les autres. Elle doit lutter contre "l'ethnisation forcée" de l'autre enfermé dans une vision caricaturale et faciliter le passage de "l'ethnocentrisme vers l'ethnorelativisme" car dans une situation d'apprentissage des langues, le progrès d'un apprenant ne se fait jamais à l'écart de ses représentations. Pour un bon déroulement pédagogique il faut lui permettre d'exprimer ses représentations afin d'atténuer le choc culturel et la perturbation de l'acquisition des contenus (Tarin 2006 : 90).

Pour une démarche interculturelle, il faut partir de la culture de l'apprenant afin d'atteindre la culture cible, seule l'interaction orale permet d'avoir une compétence de communication interculturelle : Celle-ci sera fondée sur la capacité de relativiser, de confronter, renégocier ses représentations et définir par conséquent son identité culturelle. (Lepez,2003 : 50). Pour atteindre les objectifs de la démarche interculturelle, l'enseignant doit suivre une certaine progression pédagogique :

- Amorcer le travail avec des éléments culturels observables, reconnues par tous tels que l'architecture, les vêtements, les symboles, les monuments... puis

introduire les implicites culturels qui conditionnent le comportement allant du plus visible (gestes...) aux moins visibles. Cela va permettre aux apprenants de remettre en question le cadre référentiel et l'image construite à propos de la culture et de se décentrer et admettre la différence.

- Expliquer les manifestations, les jugements, les réactions attendues ou imprévues. L'enseignant va entraîner l'apprenant à relativiser à la fois sa propre culture et la culture étrangère et leur faire comprendre qu'apprendre une langue sans sa culture est une sorte de coquille vide.

Ce processus de centration de l'apprentissage sur l'apprenant va l'impliquer directement : elle va toucher son image de soi, ses valeurs, ses croyances. S'ouvrir sur l'interculturel va lui permettre d'avoir « *une analyse des regards réciproques posés sur l'autre, croiser un regard étranger sur sa propre langue et culture et sur le pays dont on étudie la langue* ». (Cambria). Afin d'arriver à ce stade, l'enseignant doit préparer les apprenants à surmonter l'ethnocentrisme, à partager leurs visions du monde, à révéler les images mentales, les expliquer et les comparer dans le but de leur permettre d'atteindre les différentes compétences. Ainsi acquérir une conscience interculturelle c'est acquérir plusieurs savoirs (Pinto Ferreira &Maga):

XVII-1-Le savoir : la gestion des activités langagières en langue étrangère doit passer par les connaissances relatives à la vie quotidienne du pays de la langue/culture cible (organisation de la journée, déroulement des repas, modes et moyens de transport, croyances religieuses, tabous,...). Ces connaissances vont ouvrir l'horizon aux apprenants pour mieux saisir le monde.

XVII-2-Le savoir- être : cette étape vise la construction d'un système d'attitudes vis à vis de l'autre : à travers la motivation et le désir de communiquer, l'apprenant sera mené à relativiser, à prendre ses distances par rapport à son point de vue et à son système de valeurs culturelles.

XVII-3-Le savoir-faire : l'apprenant doit être sensibilisé à tous les traits distinctifs entre les deux cultures, établir une relation entre la culture d'origine et la culture cible à travers des stratégies variées afin de mieux gérer avec

efficacité les situations de malentendus et de conflits pour aller au-delà des relations stéréotypées et superficielles.

XVII-4-Le savoir –apprendre : Cette compétence fait appel à la fois au savoir- être, aux savoirs ainsi qu'aux savoir-faire, elle peut également regrouper un savoir et une disposition qui permettent de découvrir l'autre, sa langue et sa culture : « *savoir –apprendre peut aussi être paraphrasé par savoir/ être disposé à découvrir l'autre, cet autre qui peut être à la fois une autre langue, une autre culture, d'autres personnes...* ».

XVIII- Attitudes et représentations

Pendant les années soixante, le concept "attitudes" faisait référence au sens de représentations, de normes subjectives, d'évaluation, de jugement et d'opinion. Il se classait dans la perception des langues et de leurs usages et donc dans la désignation des phénomènes à caractère épilinguistique.

Dans le cadre sociolinguistique, le concept employé est associé à d'autres concepts afin de répondre aux questions relatives à l'autoévaluation et aux réactions qu'ont les locuteurs face aux stéréotypes (Lafontaine.1997 : 56-59).

Le même auteur (1986) voit que les attitudes sont des jugements sociaux portés par des locuteurs sur les variétés linguistiques, même s'ils ont un caractère esthétique. Ces jugements forment- avec les représentations linguistiques- la norme évaluative ou subjective. L'attitude est liée à la représentation et donc aux comportements mais de manière plus directe. Elle est définie comme une sorte d'instance anticipatrice des comportements, une prédisposition à répondre de manière consistante à l'égard d'un objet donné, ce qui n'exclut pas que l'attitude est une conséquence du comportement, elle peut représenter un élément charnière et dynamique entre les représentations sociales et le comportement régulant en quelque sorte leurs rapports (Billiez & Millet. 2001 :36).

C'est l'aspect chronologique qui fait la distinction entre les attitudes et les représentations. En effet, par ordre de présence et en tant qu'images mentales de la langue, les représentations précèdent les attitudes ; il s'agit des savoirs naïfs qui forment des constructions sociales relevant de la réalité observée

traduite par un comportement linguistique (Guenier. 2002 : 11-14). Les représentations préparent l'apparition des attitudes. Ces dernières seront formées de jugements de valeurs subjectifs.

Ainsi, les attitudes sont également caractérisées par un état mental surgissant à travers les différentes situations de communication, influant les comportements des locuteurs et leurs accordant une façon de faire, une manière d'agir ou de réagir selon le contexte social. Les prises de positions seront définies soit par des verbalisations où les interlocuteurs prennent position par rapport au discours énoncés, soit par des signes para-verbaux tels que le ton de la voix, par des signes non-verbaux comme les comportements physiques, les gestes, les mimiques ou encore par l'absence totale de tous ces indicateurs (le silence).

La Fontaine (1997 : 57) affirme que les attitudes renvoient aussi à l'évaluation des langues et des variétés linguistiques par les locuteurs, elles visent également les comportements d'une société ou des locuteurs suivant des paramètres comme le territoire, la compétence langagière, la personnalité, le statut dans la société ou l'apparence physique.

XVIII- 1- Les composantes des attitudes :

XVIII-1-1-Composante affective : elle est liée aux sentiments vis-à-vis d'un objet (valorisant/dévalorisant). Le système de motivation des individus est influencé directement par les attitudes, car celles-ci déterminent le niveau d'implication du sujet et donc la quantité d'énergie psychologique que l'individu investira dans l'interaction.

XVIII-1-2-Composante conductiste : elle est relative aux comportements à l'égard d'un objet et joue le rôle du filtre : « *Si on présente à des individus une liste de mots ambigus, on constate que les mots les mieux perçus, les mieux mémorisés, ne sont pas ceux dont la fréquence d'usage est la plus élevée dans la langue ; mais ce sont ceux qui correspondent ou se rapportent aux valeurs dominantes du sujet, ceux qui rapportent à ses attitudes* » (Le CEDIP).

XVIII-1-3-Composante cognitive : elle est liée aux croyances qui entourent l'objet en question : le système d'attitudes détermine la cohérence entre les croyances, valeurs et opinions des individus et leurs comportements. Elles ont

une fonction unificatrice des cognitions –données traitées par le sujet-et des comportements.

Donc les attitudes constituent une cause de comportements parmi d'autres qui va dicter aux interlocuteurs la manière d'adopter tel système d'attitudes suivant le contexte, l'environnement et la situation d'interaction : elles dégagent une certaine sensibilité à l'influence sociale extérieure, jouant par la même un rôle pertinent dans le système d'organisation des opinions et de représentations. L'émergence des attitudes linguistiques est associée à celle des stéréotypes linguistiques dans les situations de conflit.

Tout objet génère une réaction évaluative positive ou négative. Ainsi, toute langue pratiquée va susciter de la part des locuteurs des prises de position, des attitudes "pour ou contre" cette langue ou l'une de ses dimensions (culturelle, linguistique...).

XVIII-2-Typologie des attitudes

Les travaux sur les attitudes langagières n'ont pas cessé de foisonner. Nous avons choisi d'expliquer celles étudiées par Porter : en effet, ce dernier a proposé une typologie d'attitudes en nombre de six, visibles de façon séparée ou combinée chez les interlocuteurs. Il avance que pendant l'interaction, des attitudes d'enquête, de conseils, de reflets peuvent apparaître. Pour notre part, nous en avons sélectionnée trois types les plus convergents que nous estimons proches de notre recherche.

XVIII-2-1- Attitude de jugements (évaluation) : Les attitudes de jugement ou d'évaluation sont un type d'attitude qui se base sur la relation entre les différents acteurs de la communication ; Ainsi, plusieurs réactions vont émerger et plusieurs réactions de connivence (ou non) vont être perçues entre l'évaluateur et l'évalué. Elles engendrent des effets positifs et d'autres négatifs dont les conséquences seront visibles sur le déroulement de la communication (blocage, ethnocentrisme..)

XVIII-2-2- Attitudes d'interprétation : Les attitudes d'interprétation : ce type d'attitudes consiste à expliquer les motifs implicites de chaque comportement ou chaque verbalisation. Elles peuvent faciliter la communication en reformulant, éclairant les manières d'interprétations.

XVIII-2-3- Attitude de compréhension : (le reflet) : Les attitudes de compréhension : elles renvoient à un intérêt manifesté à ce que l'interlocuteur avance comme propos, une certaine volonté d'assimiler ce qui est exprimé.

Les trois types d'attitudes constituent un schéma comportemental qui vise à vérifier les actions et les réactions qui apparaissent pendant la communication : ils peuvent corriger une idée, une image dont l'interprétation pourrait causer un comportement inadéquat (Lûdi, Py.1986 : 100).

Plusieurs facteurs influencent directement les représentations et les attitudes, les plus puissants sont la famille, la religion, le travail, l'éducation et les amis. D'ailleurs, plusieurs personnes essaient de modifier leurs attitudes afin de s'aligner sur les représentations du groupe social auquel elles appartiennent (notamment en matière de langues) « *attitudes que les locuteurs de différentes langues ou de variétés de linguistiques différentes ont à l'égard des langues des Autres ou de leurs propres langues. L'expression de sentiments positifs ou négatifs concernant une langue peut être le reflet d'impression sur les difficultés ou la simplicité linguistique, la simplicité ou la difficulté de l'apprentissage, le degré d'importance, l'élégance, le statut social ... les attitudes à l'égard d'une langue peuvent aussi refléter ce que les gens pensent des locuteurs de cette langue* » (Richard,Platt et Platt.1997 :6).

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, les attitudes peuvent être liées à la langue, à la communauté des natifs de la langue, à l'intérêt ou la valeur de l'apprentissage de la langue. L'étude des attitudes est importante parce qu'elles représentent des valeurs favorables ou défavorables à la langue, elles subissent des modifications tout en gardant une certaine stabilité : comme elles constituent des antécédents des comportements et prédisposent l'apparition à agir d'une façon ou d'une autre. « *Les attitudes à l'égard des différents aspects de la langue cible influencent la réussite dans son apprentissage* » ; c'est pour cela qu'elles méritent d'être prises en compte notamment l'aspect croyance qui détermine la structure affective de l'être humain.

Pour Puchta (1999b : 65), les croyances sont d'énormes filtres de perception, elles servent à expliquer les phénomènes et nous donnent une base pour nos comportements à venir. Les croyances sont nombreuses au niveau de l'apprentissage d'une langue étrangère : « *Elles concernent la langue (elle est facile, compliquée, belle, laide), le processus d'apprentissage (il faut aller au pays où la langue est parlée, il faut apprendre par cœur les règles de grammaire), les locuteurs autochtones (ils sont intéressants, agréables)... mais la croyance qui a le plus d'influence est celle que l'on formule sur soi même (je ne suis pas capable d'apprendre)* » (Puchta.1999b :66).

Ce qu'on peut déduire c'est que les sources les plus décisives des attitudes sont les parents et les éducateurs, c'est pour cela que certains chercheurs affirment que les représentations et les attitudes les plus résistantes sont celles construites sous ces deux empires : le conditionnement classique (apprentissage fondé sur l'association) est un processus quasi-perceptible sur la formation des attitudes chez les enfants. Même si la présence des parents n'est pas directe à l'école, leur influence est certaine de ce milieu : selon Gardner (1985 : 109) ; les parents jouent le rôle du médiateur principal entre le milieu culturel et l'étudiant car les attitudes se construisent souvent dans le foyer avant la scolarisation.

De l'autre côté, les enseignants ont leurs impact sur les représentations et les attitudes des apprenants : la relation apprenant/ enseignant est le facteur qui a le plus d'influence sur les attitudes des apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de L2 : la personnalité, la compétence professionnelle de l'enseignant influencent la passion et la conduite en classe. Un autre facteur décisif serait la télévision , jugée comme le média le plus influent et le plus important en matière de médiateur culturel dans nos sociétés notamment dans la création des stéréotypes (fossilisation..), la télévision est une source d'apprentissage « *aussi bien des réalités désirables qu'indésirables* » (Vila. 1998 :90).

Même si ces facteurs sont enracinés chez l'apprenant, les attitudes peuvent être modifiées à travers les expériences et les contextes ; la motivation a son apport également sur les attitudes vis-à-vis de L2 : ce qui influence les apprenants c'est aussi le manque de confiance, attitude négative en L2, attitudes négatives envers la communauté de L2.

En somme nous pouvons dire que les attitudes sont un phénomène social, acquis et non inné, un phénomène qui s'apprend, se modifie, se transforme et mûrit. Les attitudes organisent les conduites et les comportements, d'une façon plus ou moins stable, à partir du « *stock de croyances* » (Castellotti & Moore.2002 : 07) constitué sur la langue, elles peuvent s'appuyer sur des stéréotypes et des préjugés et qu'une même attitude peut générer des comportements différents en fonction des situations. L'étude des représentations et celle des attitudes se complètent parce que toutes les deux se basent sur le contenu et les formes du discours épilinguistique où les locuteurs sont menés à exprimer les sentiments et les opinions sur leurs langues, les langues en général et le contact des langues.

XIX- Les obstacles à l'étude des représentations

Il existe deux phénomènes liés à l'étude des représentations et qui émergent à chaque fois que les individus essaient d'appréhender une nouvelle réalité sociale ou culturelle. Ces deux phénomènes provoquent des processus inhibiteurs à la compréhension et à l'acceptation de ces réalités, ce sont l'ethnocentrisme et les stéréotypes.

XIX-1-L'ethnocentrisme : ce concept -qui tire ses origines de l'anthropologie- est défini comme une difficulté pour un individu ou un groupe à se créer des distances ou de se décentrer de son groupe d'appartenance, de ses valeurs et de ses références. Cette incapacité de distanciation est tributaire de l'ancrage de toutes les conduites sociales au sein du groupe, elle est due également à l'influence des modèles culturels et sociaux qui forment l'identité sociale et ce, loin d'un apprentissage conscient et réfléchi (Abdel-Fattah, 2006 : 163).

Le poids de l'ethnocentrisme est très conséquent sur la construction des représentations et de la pensée collective : *« dès notre naissance, l'entourage fait pénétrer en nous, par mille démarches conscientes et inconscientes, un jugement de valeur, motivation, centre d'intérêt, y compris la vue réflexive que l'éducation nous impose du devenir historique de notre civilisation, sans laquelle celle-ci deviendrait impensable ou apparaîtrait en contradiction avec les conduites réelles. Nous nous déplaçons littéralement avec ce système de références, et les réalités culturelles du dehors ne sont observables qu'à travers les déformations qu'il leur impose, quand il ne va pas jusqu'à nous mettre dans*

l'impossibilité d'en apercevoir quoi que ce soit »
(Levi-Strauss. 1987 : 43-44)

L'ethnocentrisme est un mécanisme sociocognitif (Lipiansky. 1993 : 6-8) qui se manifeste une fois l'individu est confronté à l'altérité. Il s'agit d'utiliser son propre cadre de référence afin de percevoir et de juger l'autre et sa culture.

La culture renferme, non seulement, les normes de comportements d'une société donnée, les codes de communication (y compris la langue) et les rituels d'interactions (les usages et les formules de politesse...), le savoir vivre mais aussi les croyances, les façons d'agir et de réagir selon les situations, les manières de pensées collectives, les valeurs qui gèrent les individus dans telle ou telle société. Donc les individus sont à la fois porteurs et produits de la culture interne : ils transmettent et diffusent les phénomènes culturels.

Robert Kohls distingue deux niveaux de culture :

-Le connu : c'est l'ensemble des '*artefacts*' : il s'agit des phénomènes visibles que l'individu laisse voir de sa culture. Il englobe tout ce qui apparait à l'extérieur de façon explicite et consciente tel que les comportements, la langue, les coutumes...

-L'inconnu : c'est l'ensemble des facteurs psychologiques ; invisibles et implicites qui font fonctionner la culture tel que les modes de pensée, les valeurs et la vision du monde.

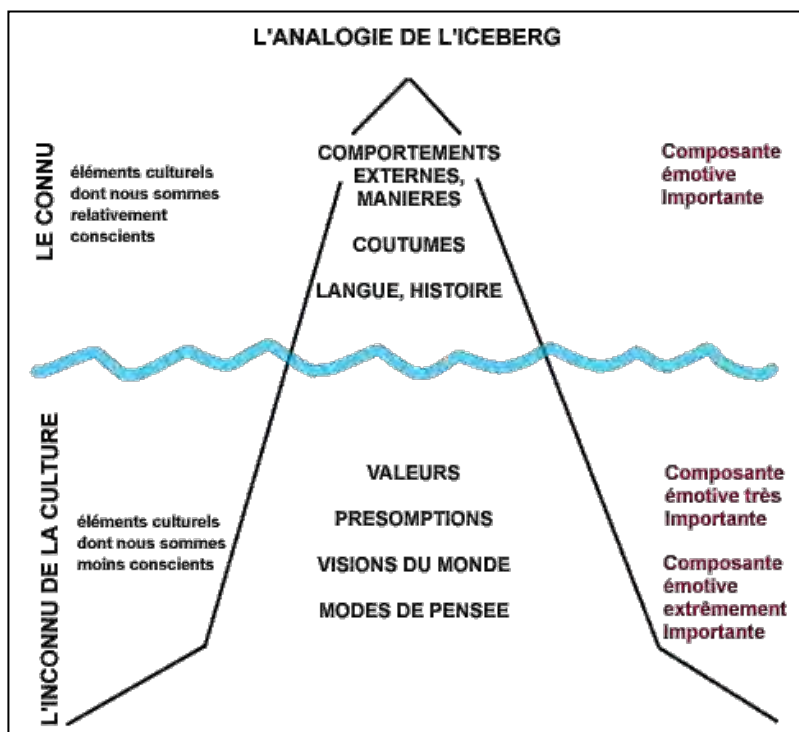


Schéma de Kohls

Les niveaux d'influence de la culture : l'iceberg

BAILLY (2000) : L'animation linguistique dans les rencontres franco-allemandes de jeunes

L'ethnocentrisme est donc « *un mécanisme revenant à juger les phénomènes culturels "émergés" de l'autre culture à partir de phénomènes culturels "immergés" de notre propre culture dans la méconnaissance de la partie immergée de l'autre culture, nous avons tendance à réduire l'autre à la perception immédiate que nous avons de lui et à chercher à la comprendre sans connaître son cadre de référence et sans se douter que celui-ci est différent du nôtre* » (Bailly : 2000 : 03).

L'ethnocentrisme s'inscrit dans un *apprentissage inconscient* (Abdel-Fattah, 2006 : 164), il offre à l'individu une insertion sociale légitime puisqu'il lui permet, au même titre que les autres individus, de partager les mêmes références, les mêmes interprétations du monde, d'instaurer des bases absolues et évidentes selon lesquelles l'Autre sera jugé.

Dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, l'ethnocentrisme joue un rôle décisif quand à l'appréhension de l'Autre, sa langue et sa culture. L'apprenant, en tant que sujet social, estime que ses valeurs, ses comportements

sont indiscutables et ce n'est que par le biais du cadre référentiel de sa propre culture qu'il va aborder la culture de l'autre puisque tous les outils d'appréhensions propres à sa culture sont emmagasinés et fonctionnent sans aucune défaillance. Ces référents, mémorisés et partagés par l'ensemble du groupe, ressemblent à un prisme qui va déformer l'image de l'Autre et de sa culture. Ainsi, cette situation va créer un sentiment d'évidence qui va pousser l'apprenant à repérer dans la culture de l'Autre des points identiques avec sa propre culture afin de se sentir en sécurité. Il va également dresser des comparaisons entre le "je / nous" et "eux", dans ce contexte Abdel-Fattah dit : *« des comparaisons qui mettront en jeu les repères dont il dispose dans sa propre culture ou va fixer son attention sur des différences qu'il expliquera en les rendant conforme à sa propre vision du monde. Cette démarche est réductrice car elle contribue à exclure la vérité de l'autre »* (2006 :167).

Cette attitude renforce la manière de voir les choses comme La Seule façon juste et valable parce qu'elle apparaît comme naturelle et évidente. Elle constitue un filtre du comportement de l'autre, jugé généralement injustifiable, incompréhensible et même rejetable. Ce type de comportement d'hostilité nécessite un besoin de distanciation.

XIX- 2-Les stéréotypes : Ce concept, dont l'utilisation remonte au XVIII^{ème} siècle, a été développé par Lippmann (1922) suite à l'observation des phénomènes publics et *"les images dans nos têtes"*. Il avance que les individus construisent des images simplificatrices et généralisante à l'égard des autres groupes. Ces images peuvent véhiculer des distorsions de jugements et de sentiments qui influencent les comportements (Djeghar. 2005 :22). Pour Baridith (1980)*« le stéréotype est l'idée que l'on se fait [...]l'image qui surgit spontanément [...], c'est la représentation d'un objet (chose, gens, idées) plus ou moins déclenchée de la réalité objective, partagée par les membres d'un groupe social avec une certaine stabilité »*. Pour Bardin (1980 :51), les stéréotypes forment un type de connaissances héritées ayant un caractère de structures acquises et non innées.

Pour Leyens, les stéréotypes sont un ensemble de croyances que porte et partage un groupe. Il s'agit de schémas perceptifs associés à certaines catégories de personnes et d'objets cristallisés autour d'un mot qui les désigne et qui surgit

automatiquement dans la représentation et la caractérisation des membres ou de l'objet de la catégorie. Preisweik et Perrot (1975) ont défini le stéréotype comme étant : « *un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental et dans son comportement. Cet ensemble s'éloigne de la réalité en la restreignant, en la tronquant et en la déformant* ».

Pour Amossy (1991 : 09), les stéréotypes sont qualifiés de "prêt-à-porter de l'esprit", une sorte de moule qui façonne un produit dont nous ne connaissons pas l'émetteur initial. Ils constituent un système de référence contre toute étrangeté afin de préconiser les valeurs internes et communes au groupe, son mode de fonctionnement ainsi que sa vision du monde. En d'autres termes, ils opèrent à la "survivance culturelle" (Ferrari, 2001 : 86). Affichant une grande résistance aux changements, les stéréotypes durent dans le temps et agissent comme des "calques sélectifs" qui restreignent les caractéristiques (Abdel-Fattah, 2006 :170). A l'instar de l'ethnocentrisme, Ils se placent dans une opposition entre "eux et nous" : en effet, cette mise en rapport entre "nous et eux" renvoie à la notion des "couples opposés" (Villain-Gandossi, 2001 : 37-38) utilisée pour organiser la perception du monde. Ainsi, au fil de l'Histoire, il y avait la dialectique "fidèle/infidèle", "barbares/civilisés", "Nord/Sud", "Orient/Occident". Les stéréotypes jouent donc un rôle déterminant dans la relation avec l'autre mais aussi dans la définition de l'identité du groupe. Il nous conduit à saisir la réalité de l'autre à travers les représentations toutes faites qui circulent dans la culture locale. A ce sujet, Lipiansky dit : « (...), un individu sera assigné à une catégorie à partir de certaines caractéristiques (comme le physique) et en négligeant les autres ; et l'appartenance d'un individu à une catégorie conduira à lui attribuer toutes les caractéristiques de la catégorie » (Lipiansky. 2005 : 04).

Au-delà du contenu positif ou négatif, le stéréotype a toujours une genèse historique. Il est toujours utilisé pour concrétiser la cohésion sociale et culturelle, d'accentuer la notion du "nous" (Berting, 2001 :46) par rapport à l'Autre. Zárate (1986 : 63) : « *Ils s'appliquent aussi bien à une communauté nationale (hétérostéréotypes) qu'à celle dont on est membre (autostéréotypes)* » : nous entendons par hétérostéréotypes les représentations que nous pouvons porter sur l'autre. Les autostéréotypes sont toutes les croyances et les représentations que nous avons sur soi. Le stéréotype comporte

trois caractéristiques : Il est monosémique : c'est-à-dire il attribue une image réductrice, unique et souvent péjorative. Il est essentialiste : c'est-à-dire que les attributs utilisés reflètent une essence du groupe. Enfin il est discriminatoire, c'est-à-dire il est lié aux préjugés et au refus de la différence.

Le niveau conceptuel où l'on s'approprié une vision simplifiée par principe d'économie cognitive ou par souci de cohérence interne. Le stéréotype répond avant tout à un principe d'économie. Il offre une interprétation toute faite et constitue une sorte de « prêt à penser » sémantique. Il offre un raccourci conceptuel et participe donc à la construction de sens par effet de catégorisation qui sert à la lecture du monde. Le langage joue un rôle primordial parce que les mots expriment les schémas mentaux et reflètent une perception assez spécifique des mondes liés à tout ce qui s'est ancré chez l'individu, les expériences collectives ou individuelles, les enseignements empruntés de sa culture.

Le niveau identitaire qui consiste à s'ouvrir ou à se fermer à la culture de l'autre en fonction d'intérêt ou de l'indifférence que nous lui portons. Le stéréotype reflète le vécu social et culturel de l'individu et de sa communauté, il permet d'opérer des classements dans nos perceptions de soi, des autres et des choses. Il permet de se situer par rapport à telle ou telle classe et se reconnaître dans telle ou telle classe. Ainsi Bourdieu dit : « *Nous sommes tous des classeurs classés par nos classements* » (Bourdieu cité par Dérône. 1998). Autrement dit, les classements témoignent autant des pensées du groupe classeur que le groupe classé. Le stéréotype développe également un système de cohérence et de croyance qui permet de construire une impression assurant le confort dans l'identité et au monde qui nous entoure.

Le niveau affectif lié à l'approbation ou au rejet des valeurs différentes. Toute personne peut manifester des sentiments hostiles ou bienveillants à l'égard d'une culture, d'une race ou autre. Il s'agit de remettre en cause ou d'adhérer à un système de valeurs différentes. Cela est lié à la dimension émotionnelle de chaque personne et à ses expériences vécues. Le traitement linguistique des perceptions fait appel au phénomène de simplification, chose qui pousse l'individu à omettre certains aspects, à distordre les interprétations de façon erronée et à généraliser une expérience en fait universelle.

Doise distingue trois fonctions pour les stéréotypes :

- Une fonction explicatrice : ils expliquent pourquoi certaines choses arrivent.
- Une fonction anticipatrice : ils permettent de prédire ce qui va arriver.
- Une fonction justificatrice : ils justifient le comportement que l'on risque d'adopter par rapport à notre catégorie.

Faire fonctionner les stéréotypes c'est une façon de schématiser l'environnement et d'avoir une démarche globalisante : ainsi, à partir des catégories classées en fonction des caractéristiques communes : âge, sexe, origine, profession... les stéréotypes apparaissent et se maintiennent selon le mode de relations intergroupes vécus par le sujet social.

-Les stéréotypes peuvent engendrer un dysfonctionnement dans la relation avec autrui d'un côté et d'un débordement de l'affectivité au détriment du cognitif, ils peuvent servir à justifier certaines attitudes adoptées en cas de relations conflictuelles.

- *L'omission* : les omissions sont révélatrices de nos centres d'intérêt et de notre recherche de cohérence. Une information qui ne présente aucun intérêt pour nous est laissée de côté, de la même manière, une information incohérente à notre esprit sera réfutée. Les omissions peuvent être exprimées par des comparatifs incomplets (Les Japonais travaillent plus : plus que qui ?), (j'aime telle langue, je n'aime pas l'autre) ou par des verbes non spécifiques (Je n'aime pas les Français : quels sont les critères d'évaluation ?).

- *La généralisation* : bien que fondamentale car elle nous permet de nous forger une base de données et de passer du concret à l'abstrait, cette faculté peut être contre-productive lorsqu'il s'agit de communication. Si chaque interlocuteur présente un point de vue qu'il s'est forgé à partir d'une expérience personnelle, nous pouvons envisager que l'échange n'aura pas lieu. Les généralisations peuvent être décelées par « *des quantifieurs universels (les Suisses sont toujours à l'heure. Vraiment tous les Suisses ? Toujours ?), des opérations modaux (on ne doit pas faire confiance à un Allemand. Quelles en seraient les conséquences ?), elles peuvent également se caractériser par une origine inconnue* » (Dérône. 1998)

-*La distorsion* : Il nous arrive d'interpréter les informations que nous percevons, sans que cela soit véritablement justifié. La distorsion peut relever de la lecture de pensée, ou du lien de cause à effet établi de manière arbitraire.

Le langage qui véhicule fréquemment des stéréotypes offre des concepts pré-pensés partagés par les membres de la communauté linguistique. Les stéréotypes fonctionnent souvent sur le mode de la métaphore ou de la métonymie (réduction à un trait unique "les mangeurs de grenouilles"). Les stéréotypes sont souvent dépréciatifs et leurs réactions et conséquences peuvent être dramatiques : le simple fait qu'une personne perçoit que nous éprouvons envers elle des sentiments de crainte, elle va le ressentir comme insulte ou une agression et par conséquent elle aura une réaction agressive déjà présumée de notre part mais qu'elle n'avait pas à priori :

« Il n' y a pas forcément un désir inné d'agression, lorsque l'agression se réalise, c'est plutôt une réaction de défense ou de "ras le bol" par rapport aux stéréotypes véhiculés. C'est peut être une façon de laver son honneur même si la manière utilisée est maladroite » (disponible sur le site : perception sociale)

Les stéréotypes forment un cercle vicieux dans le sens où l'hostilité va générer des comportements plus ou moins graves ce qui renforce les stéréotypes. Ils se manifestent très fréquemment dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, car apprendre une langue c'est une confrontation à l'autre, à une altérité linguistique et culturelle (Dervin & all.2007: 65). L'apprenant va rencontrer une certaine complexité durant son apprentissage des langues, le poussant à défendre son identité afin de se sentir en cohésion avec son environnement et se différencier de l'autre, d'où la complexité des stéréotypes. Selon MacGarty (2002 :02-07), les stéréotypes regroupent quatre principes :

- Expliquer l'inexplicable.
- faire gagner de l'énergie face à la complexité.
- Regrouper les croyances partagées par un groupe.
- Avoir un aspect positif et /ou négatif (selon l'interlocuteur, le contexte, le sujet de discussion).
- Une conception sémantique a été attribuée au stéréotype par Putman (1976) : ce dernier définit le stéréotype sémantique comme « *un ensemble d'idées conventionnellement associées à un mot ou à un concept dans une culture bien*

donnée. Il ne décrit ni le comportement des groupes sociaux (...)ni le sens, mais la façon dont le sens est construit dans l'usage discursif, fondé sur les conventions sociales et culturelles ».

-Généralement, les sujets sociaux ont tendance à estimer que leur propre groupe et culture comme mesure absolue, tout en dévalorisant la culture de l'autre et en cherchant des éléments qui peuvent confirmer ses préjugés et ses représentations. Ainsi Cuq (2003 : 224-225) : *« un stéréotype consiste en une représentation "cliché" d'une réalité (individu, paysage, métier...) qui réduit celle-ci à un trait, à "une idée toute faite". Il est donc une vue partielle et par conséquent partielle de cette réalité ».* Les stéréotypes forment donc des opinions qui voient les membres d'un même groupe *« sans distinction de la singularité des personnes »* (Flye. 1997) sous la coupe de caractéristiques généralisantes et simplificatrices. Ce sont des canaux utilisés pour simplifier la masse d'informations reçues de son propre groupe et de celui de l'Autre.

Ceci dit, l'étude des représentations stéréotypées a un grand apport dans le cadre de l'apprentissage interculturel, elle permet de s'attacher à la dimension sociologique des cultures tout en s'attachant aux besoins des apprenants à contrario de l'enseignement de culture – culture élitiste excluante (Dérône. 1998)

Etant des structures cognitives et issues des cognitions élémentaires, l'ethnocentrisme et les stéréotypes servent à interpréter les représentations et fournissent des informations suffisantes à l'acteur social si nous les appliquons sur un événement, une situation ou un objet.

Après avoir effectué un tour d'horizon de toutes les réflexions et les approches sur la notion des représentations dans différents domaines, nous pouvons présenter la conclusion suivante.

XX- Conclusion

Le concept de représentations a été énormément utilisé dans plusieurs sciences humaines et sociales. Il permet de comprendre à la fois les individus et les groupes en analysant la façon dont ils se représentent eux-mêmes, les autres ainsi que le monde. Les représentations jouent un rôle essentiel dans l'étude du sens commun, elles permettent de comprendre le fondement des systèmes de pensées et les actions des individus et des groupes.

Le concept s'est étendu à plusieurs domaines et recherches, entre autre les sciences de l'éducation analysant l'influence des représentations sur l'enseignement/apprentissage, car « *la prise en compte des représentations par les pédagogues constitue une mutation capitale des conceptions éducatives* ». Ceci rejoint les propos de Philippe Meirieu qui dit que le sujet parlant ne peut pas passer de l'ignorance au savoir, mais il passe d'une représentation à une autre plus performante. Autrement dit, chaque individu se base sur de nouvelles représentations, organisées dans une cohérence pour s'approprier de nouvelles connaissances. Dans ce sens, « *les situations didactiques doivent donc favoriser une prise de conscience par l'apprenant des obstacles que ses représentations entraînent* ». Les représentations de soi, de l'autre, de l'environnement, des cultures contribuent à élaborer des formes cognitives et affectives.

Les représentations jouent un rôle important dans la construction identitaire, elles forment un objet d'observation remarquable puisqu'elles permettent aux membres d'une même communauté linguistique d'appréhender le réel, de repérer les relations tissées entre soi, autrui ainsi que l'autre – qu'il soit étranger ou non-. Elles constituent un enjeu de taille et une donnée très décisive dans l'acte de l'enseignement/apprentissage et dans le parcours d'un apprenant. La présence des représentations comme élément didactique permet une appropriation plus objective des langues, notamment leur trace discursive qui n'est palpable qu'à l'intérieur des interactions : elles se développent, se négocient, se testent, se modifient et forment un objet de discours.

Enseigner la culture de la langue cible c'est contribuer à la formation de l'esprit interculturel des apprenants. L'enseignement/ apprentissage des langues doit impérativement porté une dimension culturelle qui permettra aux apprenants

d'avoir une prise de conscience interculturelle : pour une meilleure communication et interaction, les apprenants seront préparés à acquérir des comportements culturels étrangers, à pouvoir discerner/ discriminer les ressemblances et les convergences d'un côté, et les différences et divergences entre la culture de la langue maternelle et celle de la langue cible d'un autre côté. « Si l'on veut admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démontrer les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. Donc, que la culture (...), est la fin recherchée » (Galisson & Paren, 1999 :96).

Le regard extérieur que l'autre nous renvoie est un passage pour la construction de l'identité. Toute rencontre de soi avec l'autre se fait selon des actions, des jugements d'individus dans une société et des représentations qu'ils ont de ces actions. Ces représentations sont classées dans un imaginaire collectif qui permet aux individus de se construire une identité sociale et des valeurs partagées et reconnues. L'imaginaire qui se rapporte à la langue témoigne de la façon dont les individus se voient comme étant membres d'une même communauté linguistique. Autrement dit, la langue s'avère impérative à la constitution d'une identité collective : « il est clair qu'elle (la langue) garantit la cohésion sociale d'une communauté (..), c'est par elle que se fait l'intégration sociale et c'est par elle que se forge la symbolique identitaire » (Charaudeau, 2006 :53).

Les représentations des apprenants, influencées par les statuts sociaux des langues, maintiennent les attitudes et les comportements. Ces statuts sociaux sont très présents dans les représentations à travers des schèmes cristallisés via tous les contacts sociaux : « Dans le cadre de la didactique des langues étrangères, l'étude des représentations s'articule également avec les réflexions sur les politiques linguistiques en relation avec les choix et les finalités dans l'enseignement des langues, avec les attitudes et motivations vis-à-vis des langues et des cultures étrangères ainsi qu'avec les dimensions affectives liées aux processus cognitifs et aux comportements socio-langagiers » (Billiez, 1996 a : 402).

Les représentations forment un ensemble de savoirs qui jouent le rôle du maintien des rapports sociaux, véhiculant directement ou indirectement toute sorte d'expériences, d'informations qu'elles soient reçues, vécues ou transmises par l'éducation, la communauté sociale ou la tradition.

Donc relativiser ces représentations, reconnaître la culture de l'autre, respecter ses particularismes, permettra à l'apprenant – en premier lieu- de connaître sa propre culture : savoir identifier les éléments constitutifs de sa propre culture, les soumettre à une critique positive pour en expliciter les particularités sociales, culturelles et linguistiques, en diminuer l'ethnocentrisme, et modifier ses représentations. C'est ainsi que l'apprenant prendra conscience de la structuration de sa grille interprétative des événements et des comportements communicatifs, de ses normes culturelles mises dans les interactions, il pourra également tisser un contact avec l'autre, présenter et représenter son portrait culturel, s'exprimer par tous les moyens possibles pour présenter objectivement les autres cultures. Si l'apprenant arrive à se distancier de sa subjectivité, il pourra nettement progresser en matière d'apprentissage de la langue cible.

Dans la partie qui suit, nous allons analyser les représentations qu'ont les étudiants de la licence de français, de la culture et de la langue française afin d'extraire leur impact sur l'apprentissage de la langue.

Deuxième partie : Analyse des représentations de la langue et de la culture françaises en licence de français

I- Introduction

Dans cette deuxième partie du travail, répartie en trois chapitres, nous procédons à la présentation du système LMD appliqué à l'université de Constantine et plus précisément au département de langue et de littératures françaises. Nous expliquons les différentes étapes de notre recherche : les motifs du choix du corpus, le cadre de la recherche, le protocole d'enquête, la passation des questionnaires et les enregistrements des entrevues individuelles effectués respectivement auprès des étudiants de la première et de la troisième année. Ensuite, nous passerons à l'analyse des données recueillies. Le travail sera achevé par des conclusions intermédiaires qui réuniront les différentes caractéristiques des représentations (collectives/ individuelles) que les étudiants ont exprimées ainsi que leurs aspects mouvants et / ou stables au fur et à mesure qu'ils progressent dans l'apprentissage de la langue française.

Chapitre 1 : Présentation du cadre de la recherche

I- Du système classique à la réforme LMD :

L'université algérienne a été créée au lendemain de l'indépendance. Embryonnaire vers la fin des années soixante (60), elle a connu plusieurs dynamiques relatives à la croissance et aux besoins socio-économiques. L'évolution de l'environnement a poussé l'enseignement supérieur en Algérie à passer par différentes étapes et réformes entre autres celle de 1971 qui visaient à chaque fois l'efficacité d'une formation de qualité pour l'apprenant, la réalisation d'un lien entre le produit universitaire et le monde du travail ainsi que l'acquisition et le perfectionnement des sciences et des technologies.

La licence de français à l'université de Constantine, appelée licence classique, y était enseignée depuis les années 70. Son cursus s'est étalé sur quatre ans, à raison de deux semestres par année, et il est constitué de différents modules, répartis en cours et en travaux dirigés, ayant trait à l'étude de la langue, l'étude

de la linguistique et de la didactique, l'étude de la littérature française et de la littérature francophone (littérature africaine, maghrébine..). L'intégral du programme de la licence est annexé à la fin de notre travail (Annexes 1. Tome 2 pp 248-271).

La réforme L.M.D (Licence- Master -Doctorat) a été initiée et mise en vigueur depuis l'année universitaire 2004. Elle a pour objectif de répondre aux soucis principaux de modernisation du système universitaire qui se justifie par un rôle actif que devrait jouer l'université dans le développement de la société. La formation générale connaît une rénovation totale tant sur le plan pédagogique que sur le plan de l'architecture globale des cursus de l'enseignement.

La tutelle a confié aux groupes d'experts agissant sur le territoire national les premières réflexions et discussions sur la réforme L.M.D, ces 13 groupes nationaux étaient chargés de constituer les schémas de cursus de licence et d'élaborer les programmes nationaux pour les deux premières années de chaque domaine disciplinaire. L'objectif de ses programmes est de permettre aux apprenants une orientation progressive vers la spécialité en 3^{ème} année.

Le programme de la 3^{ème} année, est élaboré « *par les établissements selon un cahier de charge préalablement établi et précisant les conditions d'ouverture et notamment d'encadrement, les laboratoires pédagogiques et l'environnement socio-économique* » (Djekoun. 2005)

Donc la réforme L.M.D représente une architecture d'enseignement supérieur inspirée de celle introduite dans les pays anglo-saxons, généralisée dans différents pays. Le système installé progressivement en Algérie depuis 2003 regroupe des enseignements organisés en plusieurs unités didactiques appelées 'unités d'enseignement' (U.E). Chaque unité d'enseignement est constituée d'un ensemble de matières choisies et regroupées pour leur cohérence. Ainsi nous trouvons :

- **U.E Fondamentale** qui regroupe des enseignements de base, toutes les matières fondamentales de la discipline.

- **U.E de Découvertes** : elle permet de découvrir d'autres disciplines linguistiques, d'autres champs de spécialité.
- **U.E Transversale** : celle-ci regroupe les enseignements de langue étrangère, informatique. L'objectif de cette unité d'enseignement est de permettre aux apprenants d'acquérir une culture générale et des techniques méthodologiques.

Le Département de Lettres et de Langue française de l'Université Constantine 1 s'est converti au système L.M.D en 2005. La réforme des programmes révèle un renouvellement sur plusieurs plans touchant les différentes spécialités : (langues, littératures et civilisations étrangères – sciences du langage – sciences appliquées). Parmi les nouveautés des programmes, les modules de cultures et civilisation de la langue, enseignés en première et deuxième année (le texte intégral en annexes (Voir annexes 1. Tome 2 pp : 272-278). Ces modules qui n'apparaissaient pas auparavant au niveau de la licence classique de français mais qui existent dans les programmes de la licence classique d'anglais (British Civilisation – American Civilisation) et la licence classique d'arabe (civilisation arabe).

Cette nouveauté dans les programmes justifie à notre avis l'importance des modules de cultures et civilisation de la langue cible pour un enseignement harmonieux et complet.

II- Le cadre de la recherche :

C'est au niveau du département des lettres et de langue françaises de l'université Constantine 1 que nous avons décidé d'analyser les représentations de la langue et de la culture française des apprenants inscrits en L.M.D et ce selon une étude longitudinale qui va s'étaler de la première année jusqu'à la troisième année. Nous sommes partie de l'idée que l'apprentissage d'une langue étrangère c'est avant tout s'ouvrir sur une autre vision du monde, c'est tisser une relation avec ceux qui la parlent, avec l'autre, rapprocher les distances, rendre l'étranger moins étrange.

À travers ces pensées, nous avons entamé notre recherche afin de vérifier la façon dont nos apprenants voient la langue/ culture françaises. Notre objectif principal est de vérifier et de comprendre quelle place occupent les

représentations de la langue et la culture françaises dans le cursus des apprenants inscrits au département de lettres et de langue française, quelles en sont les sources, quel est leur poids et quelles conséquences nous pouvons repérer sur les compétences de nos apprenants.

III- L'échantillon :

Notre échantillon est constitué d'étudiants inscrits en licence nouveau régime depuis l'année 2006. Nous avons cherché la représentativité de notre échantillon soit le 1/10 de la population inscrite. Pour mille inscrits, nous avons pris 100 étudiants afin de répondre aux questionnaires. Ces étudiants forment notre échantillon et l'étude s'étalera jusqu'à la troisième année. Nous visons à travers ce corpus l'étude de la relation entre le cours de cultures et civilisation de la langue et le changement et ou la stabilité des représentations envers la langue française.

Pour les entretiens, nous avons pris 10 étudiants par année afin de vérifier la coïncidence et/ ou la distance entre le code oral et le code écrit.

IV- Méthodologie et protocole d'enquête

V-1- Introduction

Notre enquête regroupe une étude par questionnaires et une autre par entretien. Afin d'expliquer les différents résultats obtenus, nous nous sommes basée sur deux types d'analyse que nous jugeons pertinentes pour l'interprétation des données, à savoir l'analyse quantitative et l'analyse qualitative.

La première consiste à présenter en chiffre et en pourcentage les différentes variables de base ainsi que les occurrences fréquentes dans les réponses des enquêtés en première et en troisième années de licence. La seconde vise l'analyse itématique des contenus de réponses recueillies à travers les entretiens. Nous n'avons introduit aucune modification à l'ensemble des réponses de nos enquêtés, que ce soit leurs réponses aux entretiens qu'aux questionnaires. En garantissant l'anonymat aux étudiants, ces derniers ont répondu sans aucune contrainte ni influence.

Avant de détailler les méthodes de calcul et de catégorisation que nous avons optées, il serait judicieux de présenter en premier lieu nos outils d'investigation.

V-2- Les outils d'investigation :

V-2-1 - Présentation du questionnaire :

Le premier outil d'investigation que nous avons choisi pour notre étude est le questionnaire. Le choix du questionnaire revient au caractère d'efficacité qu'il procure pour effectuer une étude dans *'des situations concrètes'* et où *« le phénomène linguistiques et culturels apparait dans sa complexité globale »* (El Gherbi, 1993 : 51). L'avantage du questionnaire c'est qu'il présente une méthode adéquate pour collecter le maximum de données linguistiques dans un temps réduit à travers des questions standardisées pour l'échantillon représentatif (Sadiq, 2012 : 48). Celui que nous avons conçu pour la première année est composé de 25 questions variées entre des questions fermées et d'autres ouvertes. Il s'articule sur plusieurs points ciblant les objectifs suivants :

- Identifier les apprenants à travers les variables de base.
- Repérer la distance/ proximité des apprenants vis à vis de la langue et la culture françaises.
- Extraire les représentations de la langue et de la culture à travers leurs réponses.

Les questionnaires destinés aux étudiants de la première année ont été distribués par nos soins durant le cours de Cultures de la langue et récupérés le jour même à la fin de la séance. Le corpus écrit est intégralement annexé à la fin du travail (voir annexes 1. Tome 2. pp : 284-683).

Le questionnaire destiné aux étudiants de la 3^{ème} année regroupe 12 questions qui visent l'évolution des compétences de nos apprenants, la stabilité ou le changement de leurs représentations envers la langue et la culture françaises ainsi que le repérage des connaissances acquises à travers le module de Cultures de la langue. Les questionnaires ont été distribués durant la séance du module de sociolinguistique et ont été récupérés à la fin du cours. Le corpus est intégralement annexé (voir annexes 2. Tome 3. Pp : 695-880).

Nous avons illustré les explications des traces des représentations par des exemples puisés dans les questionnaires. Chaque exemple cité est introduit par l'initiale (Q) suivie de la lettre (P) pour les étudiants de la première année et

la lettre (T) pour les étudiants de la troisième année. Nous avons joint à chaque initiale un numéro qui renvoie au numéro des questionnaires classés de 01 à 100. Donc, pour les étudiants de la première année, nous mentionnons QP 01, QP 02...etc. jusqu'à QP 100 et pour les étudiants de la troisième année nous indiquons QT 01, QT02, ...etc. jusqu'à QT 100.

V-2-2- Le pré-test des questionnaires :

À travers le pré-test, nous avons voulu vérifier « *empiriquement la qualité du questionnaire avant de procéder à l'enquête proprement dite* » (Blais & Duraud, 2003 : 423). Pour cela, le questionnaire a été distribué à des étudiants choisis de façon aléatoire afin de tester la compréhension de l'ensemble des questions. Suite à cette étape, nous avons modifié l'énoncé de quelques questions pour obtenir des résultats plus fiables. Le pré-test nous a été d'une grande utilité parce qu'il nous a permis d'agencer plusieurs questions afin de mieux cibler les réponses de notre échantillon.

Après avoir présenté le questionnaire et le pré-test, nous passons dans ce qui va suivre à l'explication des méthodes choisies pour l'analyse de notre corpus.

V-2-3- Analyse du questionnaire :

V-2 -3-1- L'analyse quantitative :

Dans cette partie, nous entamons l'explication de nos résultats par une description chiffrée des données. Cette étape sera suivie de commentaires descriptifs et d'une présentation graphique des résultats calculés.

V-2- 3-2- la méthode de calcul :

Afin de présenter les variables en pourcentage (en tableaux chiffrés et en graphiques), nous avons appliqué la méthode de calcul expliquée ci-après :

Le nombre total des questionnaires (Y) a été pris à chaque fois comme équivalent au pourcentage de 100%. Le nombre partiel (Z) renvoie à un pourcentage X%. Ce dernier sera calculé de la façon suivante :

100% —————> nombre total (Y)
X% —————> nombre partiel (Z)

$$\text{Donc : } X\% = Z \times 100\% \div Y$$

Nous avons utilisé cette méthode pour regrouper tous les calculs de l'analyse quantitative des questionnaires de la première et de la troisième année.

Si les données chiffrées ont été présentées sous forme de tableaux, de pourcentage et de graphiques, les réponses contenant une rédaction (notamment pour les questions ouvertes), ont été reproduites telles qu'elles ont été rédigées et analysées selon une grille d'analyse appropriée. Cette dernière sera expliquée ultérieurement dans le cadre de l'étude qualitative. La grille a été appliquée en fonction des données recueillies. L'objectif de notre analyse vise l'étude des traces des représentations qui marquent les sujets informateurs, il nous permet aussi de comprendre leur ancrage dans l'imaginaire collectif de la communauté ainsi que leur impact sur les compétences des étudiants.

V-3- Présentation des entretiens :

V-3-1- Introduction :

S'agissant d'un outil qualitatif de recueil des données, l'entretien a été additionné à notre recherche dans le but de réunir des réponses loin du code écrit.

À travers l'oral, nous aurons plus d'implication personnelle, la confrontation des réponses écrites et le discours parlé nous permettra de comparer ce qui est pensé dit et ce qui est dit réellement. Les questions posées aux étudiants en première année comportent deux volets : le premier concerne l'image que nos apprenants ont de la langue française, le second est relatif à l'image qu'ils ont de la culture française. Pour la troisième année, nous avons visé l'impact de l'enseignement de la langue sur leurs représentations.

Les entretiens entrepris avec les apprenants de la première année de licence ont été enregistrés en Mai 2007. Nous avons pris contact avec les apprenants, ces derniers ont accepté notre sollicitation et ont répondu à nos questions.

Nous avons posé deux questions aux étudiants:

1-Que représente pour vous la langue française ?

2-Que représente pour vous la culture française ?

Ces deux questions résument l'ensemble des parties du questionnaire distribué.

Cependant, il nous semble judicieux de préciser que si nous avons posé les questions en langue française, les réponses ne se sont pas toutes déroulées dans le même code linguistique. En effet, plusieurs réponses ont vu d'autres codes linguistiques surgir à côté du français, à savoir l'arabe algérien et l'arabe scolaire.

Pour les étudiants de la troisième année (entretiens entrepris en 2010), nous avons visé l'étude des représentations préconstruites par la société mais aussi celles influencées par l'étude de la langue française. Nous nous sommes lancée dans un autre duel de questions/réponses plus élaboré : en effet au cours des enregistrements, nous avons tracé un protocole, que nous avons respecté, mais nous avons élargi les entrevues à d'autres questions subsidiaires (sans perdre de vue notre objectif principal) lorsque notre interlocuteur voudrait ajouter des éléments illustratifs à sa réponse (des exemples de la vie quotidienne, une expérience personnelle...). Cette flexibilité des questions nous a permis d'avoir plusieurs informations relatives aux représentations que les étudiants ont de la langue française et de sa culture. À travers l'analyse des enregistrements, nous avons classé les réponses dans différents types de représentations regroupant plusieurs items.

Les entretiens ont fait l'objet d'une transcription intégrale, annexée à la fin de notre travail, où chaque informateur est désigné par l'initiale du mot Etudiant (E), suivie de la lettre (P) pour les étudiants de la première année et la lettre (T) pour les étudiants de la troisième année, avec une numérotation allant de 01 jusqu'à 10. Ainsi la présentation serait EP 01, EP 02...etc. jusqu'à EP 10 et ET 01, ET 02... etc. jusqu'à ET 10.

Les entretiens recueillis auprès des étudiants de la première année se trouvent en annexes 1. Tome 2. Pp : 684-693. Alors que les entretiens de la troisième année sont classés en annexes 2. Tome 3. Pp 881-889.

À travers ces questions, l'objectif tracé ne se limite pas à examiner les représentations verbalisées. Nous voulons également exploiter d'autres aspects des représentations émergeant des réponses de notre échantillon, analyser les changements et/ ou la stabilité des représentations durant le cursus universitaire.

V-3-2- Motifs du choix de l'entretien semi-directif :

Le choix de l'entretien semi-directif comme outil principal d'investigation est justifié par le fait qu'il va permettre aux étudiants de s'exprimer librement sans pour autant perdre de vue le sujet de notre recherche. En d'autres termes, il consiste à « *soumettre un champ ou un aspect du champ à la réflexion et à la discussion très large. Les personnes interrogées s'orientent (...) librement dans diverses directions en abordant tel aspect plus qu'un autre* » (Albarello & Bajoit. 1999).

V-3-3- Méthode de transcription :

Les enregistrements ont été intégralement transcrits par nos soins. Pour cela nous nous sommes basée sur la méthode de Claire Blanche Benveniste (1990) et celle de Traverso (1999). Nous avons utilisé les deux grilles en fonction de notre corpus enregistré. Nous précisons également que les passages en arabe ont été transcrits selon l'alphabet phonétique arabe. Pour cela, nous avons procédé à les transcrire intégralement et à joindre la traduction en français placée entre parenthèses de la façon suivante : (trad.....). La grille de transcription se trouve annexée à la fin de notre recherche (Annexes 1. Tome 2.p694).

V-3-4- Description du procédé d'analyse :

Nous avons choisi l'analyse thématique : après différentes écoutes des enregistrements, nous avons dégagé plusieurs items abordés par nos étudiants. Certains étaient redondants dans leurs réponses en première et en troisième années, d'autres n'ont été abordés que partiellement.

Chaque description de catégorie d'item a été suivie d'une explication et une analyse ainsi que l'introduction des extraits de réponses à titre d'illustration.

V-3-5- Grille de l'analyse qualitative :

Afin d'analyser les données recueillies, nous avons choisi la méthode de catégorisation par idée exprimée et par unité de sens. L'analyse des contenus par thématique vise le repérage de l'ensemble des unités sémantiques formant l'univers discursif de l'énoncé à travers les reformulations des idées significatives et la catégorisation des données brutes afin d'obtenir une possibilité pratique pour le traitement.

L'analyse thématique des discours épilinguistiques a pour objectif d'examiner le soubassement social qui agit sur les sentiments profonds des locuteurs, les valeurs positives ou négatives que les répondants attachent à la langue et sa culture : « *la langue étant par définition un territoire d'altérité, le commentaire qu'on en fait est très souvent influencé par une réminiscence personnelle ou historique* » (Biloua & Fonkoud. 2010 :311).

Ceci rejoint A-M Houdebine qui affirme que toute analyse de l'imaginaire linguistique des attitudes, des croyances, des représentations ou des opinions passera par l'observation des productions réelles des locuteurs dont l'objectif principal est de « *dégager une partie des causalités de la dynamique linguistique et langagière. Cela à l'aide des relevés in vivo, oraux,(...)* » (Houdebine-Gravaud, 1998 : 23).

Pour cela, nous avons dressé une grille d'analyse itématique inspirée des différents types d'analyse thématique proposés par Lilian Negura (2006). En effet, le chercheur a exposé plusieurs méthodes d'analyse des contenus des représentations : ces méthodes consistent à répertorier les thèmes abordés en diverses catégories. Ces dernières feront référence à l'unité sémantique rencontrée (opinions, attitudes, stéréotypes) dans les réponses. Elles font appel à la séquence de l'entretien ou de la partie du questionnaire qui renvoient au thème comme elles révèlent le nombre des occurrences servant d'interprétation des résultats.

Il nous semble que cette méthode est la plus adéquate pour notre travail puisqu'elle nous donne la possibilité de visualiser l'ensemble des sujets retenus dans les questionnaires et dans les entretiens. Elle va nous révéler le noyau central des représentations et d'extraire l'imaginaire linguistique de nos apprenants.

Nous avons opté pour cette méthode d'analyse en l'adoptant à la spécificité de notre corpus et des thèmes discutés. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur le rassemblement des catégories réparties selon les éléments suivants :

- 1 - Choisir les unités d'analyse (les opinions, les attitudes ou les stéréotypes).
- 2 - Choisir les unités de contexte (à travers le questionnaire et l'entretien).
- 3 - Présenter les résultats.
- 4 - Interpréter les résultats.

Nous précisons que dans cette partie qualitative de notre travail, nous allons exposer en premier lieu le thème. Ensuite nous allons puiser des exemples dans les questionnaires et les entretiens recueillis en première année QP/ EP. Puis nous expliquerons l'évolution des réponses à travers des exemples pris des réponses des étudiants de la troisième année QT/ ET.

VI- Conclusion du premier chapitre

Après avoir présenté nos outils d'investigation et les démarches suivies pour le calcul et l'étude thématique, nous passons dans la partie qui suit à l'analyse des réponses de notre échantillon. La nature de notre travail se veut comparative et chronologique. Pour cela, dans un premier temps, nous allons nous concentrer à présenter l'analyse qualitative des réponses puis nous examinerons les données quantifiées à travers les réponses de notre échantillon inscrit en première et en troisième année.

Chapitre 2 : L'analyse qualitative

I- Introduction :

Notre analyse qualitative regroupe les différentes questions ouvertes présentées dans les questionnaires distribués en première et en troisième année ainsi que les entretiens enregistrés auprès des vingt étudiants.

Les réponses de notre échantillon étaient riches et très abondantes en matière de représentations. L'analyse des productions écrites et orales a révélé plusieurs catégories de représentations que nous avons réparties en plusieurs thèmes. Nous allons présenter, en premier lieu, les thèmes relatifs aux images de la langue française que les étudiants véhiculent. En deuxième lieu, nous exposerons les représentations de la culture française, du pays de la langue ainsi que des Français qui forment l'imaginaire représentationnel de nos étudiants.

II- Thèmes relatifs aux représentations de la langue française

II-1- l'utilité de la langue française

Concernant les réponses en première année, les étudiants insistent sur l'aspect de l'utilité de la langue française. Nos informateurs estiment que le français est une langue très utile dans la vie, tant professionnelle, personnelle que sociale. Ils considèrent que l'utilité est un critère qui intervient avec force dans le choix du français comme spécialité. La langue française rassemble plusieurs représentations, exprimées par les étudiants selon des caractéristiques subjectives et d'autres objectives :

L'aspect subjectif se répète dans toutes les réponses : la langue française permet d'acquérir un capital et un statut social valorisant : la langue française c'est la langue de la haute classe, langue de prestige, une langue fine, de coquetterie.

QP 05 : « il me présente la classe, la coquetterie dans nos société la »

QP 74 : « elle me représente le symbole du développement et la civilisation »

QP 89 : « c'est la langue de la culture »

QP 90 : « la langue prestigieuse »

QP 94 : « c'est le chemin vert l'évolution car la langue française est la langue riche dans tous les domaines »

QP 22 : « c'est une langue riche et accessible »

QP 19 : « elle me représente une langue riche et accessible pour tout le monde grace à les chaines et les livres »

QP 87 : « moyen de faire passer ses pensée »

La langue française est liée à la courtoisie et l'aristocratie :

QP 99 : « surtout lorsqu'on sait que La Reine Britannique perfectionne la langue Française ».

QP 54 : « une langue fine parce que c'est la langue de la courtoisie »

Les étudiants expriment également une représentation objective à l'égard de la langue française en lui attribuant la qualité de voie d'accès au monde du travail. Autres représentations relatives à la langue française estiment qu'elle est la langue préférée parce qu'elle rejoint à la fois la littérature et la science. Elle est utile pour la réussite, pour mieux se faire comprendre, le moyen de communication le plus efficace, c'est la langue du bon et du bel usage, langue qui permet de gérer son commerce, et c'est la langue la plus utilisée au Maghreb.

QP 26 : « pour avoir contact au monde extérieur »

QP 12 : « un moyen de communication très important car la majorité des gens n'utilisent que le français même dans les pays arabes donc c'est obligé de l'utilisée »

QP 39 : « la langue française est un moyen de communication avec mes semblables, amis, collègues, également un moyen d'échange avec les coopérants avec je travaille, elle me permet de les mieux connaître et les comprendre et aussi leur transmettre mes savoirs, ma culture, parce que avec eux la relation professionnelle s'est développée à une relation d'amitié ».

QP 04 : « elle est très utile dans tous les pays »

La langue française renvoie aussi à une image sociale positive et valorisante : pour nos informateurs, pratiquer la langue française reflète l'aspect d'une personne cultivée, issue d'une classe supérieure. Elle dispose de plusieurs atouts: elle permet de réaliser ses rêves, notamment continuer ses études à l'étranger ou devenir écrivain.

QP 26 : « c'est la langue que j'étudie à cause du travail »

QP 14 : « elle me représente par exemple ... l'enseignement et mon avenir »

QP 01 : « la langue française représente pour moi l'avenir car j'ai un but qui je veux réalisé et pour cela je doit apprendre tout d'abord à maîtriser la langue »

QP 27 : « en premier lieu c'est le travail »

QP 78 : « la langue de la haute classe, langue riche et vivante »

Nous avons remarqué que la valeur modale volutive (je veux) revient dans plusieurs réponses de nos apprenants, combinée aux critères cognitifs, affectifs (j'apprends le français, j'aime la langue française, je veux être professeur...). En se basant sur les réponses, plusieurs formes d'utilité attachées à la langue ont été révélées par nos informateurs. Ainsi, les étudiants se sont exprimés comme suit:

QP 58 : « c'est une langue que j'aime bien l'utilise quotidiennement, parce que j'aime bien cette langue »

QP 24 : « la langue française elle a une langue travailler »

EP 03 : cette langue en suivant un cursus normal à la fac+++ permettant euh..... d'accéder par la suite à un magister et euh+++ les autres paliers de formation, ces études vont me permettre de la connaître de la comprendre ↘

EP 04 : je veux réaliser mon rêve qui est d'être un, une enseignante en langue française et aussi parmi ceux qui vont développer euh... ↘

EP 07 : c'est une langue vivante euh... utilisée dans tout euh pratiquement dans tous les domaines ↘

EP 09 : la langue française c'est une langue qui permet de communiquer, de euh +++ d'échanger, de faire des échanges euh des affaires pour s'ouvrir au monde ↘

Les étudiants classent la langue française dans plusieurs catégories: en plus de la visée professionnelle (devenir enseignant/ se lancer dans les affaires). Elle représente une langue qui facilite la communication. Ceci peut nous laisser avancer que pour des besoins de communication, d'autonomie, la langue française sert de moyen efficace assurant une interaction avec le monde, que les perspectives professionnelles jouent un rôle très décisif dans la formation des représentations de cette langue.

En troisième année, le français est envisagé également comme objet de pouvoir social, économique et professionnel. Il constitue un atout pour une carrière future. Le français est considéré dans une dimension utilitaire et pragmatique notamment dans le marché du travail. Il demeure une langue utile pour tout type de contact (réel ou virtuel), pour les déplacements à l'étranger, dans le monde professionnel. La langue française occupe un rôle d'outil de communication par excellence. Le français représente l'avenir, l'ouverture au monde, un héritage scientifique et littéraire mondial.

QT 26 : «représente une langue étrangère mais on doit le connaître parce qu'il est nécessaire de nos jours »

QT 30 : « état issue d'une famille francophone la langue française est pour moi une langue de communication »

QT 34 : « c'est un moyen et sa m'aide dans ma vie personnelle »

ET 01 : c'est une langue euh...raffinée+ c'est une langue euh ++ de culture+ euh une langue d'une euh classe sociale vraiment euh importante ↗

ET 06 : la langue française pour moi c'est une la langue de travail et puis parce que moi j'ai eu la chance d'être l'élève d'un enseignant qui était vraiment à la hauteur et de la sorte j'aime la langue et me voila étudiant au département de français →

Le français renvoie donc à la langue du savoir et à un statut social confirmé. Ceci rejoint les propos de Bourdieu qui explique le lien entre la promotion sociale et l'image de la langue : « *s'agissant d'une langue qu'on suppose parlée par les élites, ... d'une langue –outil d'auto promotion personnelle et d'acquisition d'un capital symbolique* » (Bourdieu. 1991).

ET 03 : euh j'ai remarqué que euh par exemple surtout euh dans le domaine des sciences euh si on veut s'exprimer dans un domaine scientifique bien déterminé en arabe euh on trouve des difficultés et c'est pour cette raison que euh je dis que euh la langue française est une langue de sciences et de savoir →

Les représentations de la langue française ont suscité plusieurs études à travers le monde. Le caractère "utile" de la langue a été mentionné à maintes reprises. Ainsi, au Maroc, pays voisin et dont les caractéristiques sociolinguistiques sont très proches des nôtres, Abu Haidar (2012) a remarqué que le français est considéré comme une langue utile liée automatiquement à la réussite scolaire, universitaire et professionnelle. Dans la ville de Marrakech, Le français a également une fonction valorisante et intégrative de soi (Ziamari.2009 : 147), il permet de donner l'impression d'avoir une bonne compétence langagière et donc implicitement un bon parcours scolaire et universitaire. Ainsi, l'individu pourrait avoir une reconnaissance sociale positive qui lui permettra de se renvoyer (à lui-même) une image positive. Le français est jugé également nécessaire voire obligatoire pour l'ascension sociale et professionnelle. Le cadre de travail procure au français un atout indiscutable parce qu'il permet un accès et une promotion : « *une tension désidérative créée chez le sujet, à une intention de changer sa situation actuelle au profit d'une autre imaginée meilleure* » (Coianiz. 2001 :23).

En Turquie, Christel Troncy a entrepris un travail en 2008 à l'université francophone de Galatasaray visant des étudiants turcs de langue française. La chercheuse a remarqué que la langue française procure un statut plus prestigieux et offre une caractéristique plus positive, elle fait référence « *au profil d'élites sociales et un signe de distinction notamment sur le plan culturel* » (Troncy : 2008 : 06).

En Afrique, où le français était langue de colonisation au passé, il occupe actuellement différents statuts allant de langue officielle à côté des différentes langues ethniques, au statut d'une langue seconde ou langue étrangère. L'ancrage de la langue française dans les différentes sociétés africaines permet également de dégager différentes images de la langue notamment en matière d'utilité et d'ascension sociale. Ainsi, à Madagascar, pays officiellement plurilingue depuis 2007, il affiche diverses pratiques et langues dans le contexte social : le français figure comme langue d'enseignement, langue enseignée et langue véhiculaire dans les médias. L'ensemble des usages langagiers (malgache, français, variaminanana) n'occupent pas uniquement la fonction d'outil de communication mais reflètent également les positionnements sociaux, des symboles et des représentations des langues et de ceux qui les parlent. La langue française pèse sur l'image sociale de soi, une image liée à un motif socio-affectif qui est la promotion sociale : « *la langue française est considérée comme la langue qui présente des dispositions favorables aux thèmes personnels et véhicules ainsi plus de liberté* » (Razafindratsimba, 2010 :141)

Le français dispose d'une fonction expressive et pragmatique : pour les étudiants malgaches, il permet d'exprimer les sentiments, l'opinion... mais aussi lorsqu'on veut agir sur quelqu'un : « *la langue est un outil stratégique en vue d'un effet (...) le français pourrait être ainsi un atout pour obtenir le bénéfice attendu* » (Razafindratsimba. 2010 : 148).

Dans le même pays et à travers une autre analyse visant les représentations des jeunes adolescents malgaches en classe terminale, Domergue et Maurer (2009) ont relevé différentes comparaisons entre la langue française et le malgache. Ainsi le français est considéré comme langue utile et pratique, le français inclut une dimension utilitaire dans la mesure où il conditionne la capacité de tisser un large réseau relationnel, utile pour se lancer dans le parcours professionnel (Domergue & Maurer. 2009 : 307). Cette idée forme un consensus dans le groupe des lycéens. En deuxième position, le français a des caractéristiques et des attributs pragmatiques dans le sens où c'est la langue de l'éducation et de l'administration.

En se penchant sur les représentations des différentes langues identitaires et la langue française au Cameroun, Biloa et Fonkoud (2010) ont réussi à dresser un croquis de l'imaginaire linguistique qui existe à Yaoundé. Ainsi, à travers les 280 unités de langues ethniques et la situation diglossique entre langues officielles/ langues locales identitaires, les chercheurs ont analysé l'univers

d'opinion des locuteurs dans un contexte plurilingue urbain. Etant un brassage ethnique et une diversité culturelle et linguistique, Biola & Fonkoud ont pris un échantillon de 600 Camerounais couvrant l'ensemble des différentes cités. Le contact avec le français ne se fait pas exclusivement en situation formelle (école...) à l'instar du Togo par exemple, mais il figure dans la vie quotidienne et dans les différents contextes informels.

Pour les 600 Camerounais, 92% approuvent au français le statut de langue véhiculaire entre les différentes origines ethniques et assure l'intercommunication dans ce contexte plurilingue. Pour 67% des enquêtés, le français jouit du statut de langue internationale et principalement l'affiliation du Cameroun aux Organisations Internationales comme la Francophonie. 72% des Camerounais estiment que le français garantit la réussite sociale, le français demeure la langue de l'administration et donc le français jouit du statut valorisé. Ceci rejoint les propos de L-J Calvet : « *plus une langue sert, plus elle est valorisée* » (Calvet. 1999 : 12)

La langue française a un caractère utile et universel qui lui permet d'être accessible à une grande population dans le monde. Le français demeure un outil utile (Biola & Fonkoud. :315) sachant que toutes les instances officielles et la pratique en situation informelle font appel au français. s'ajoute à cela "le prestige" étiqueté à la langue française. Marie Dollé affirme (2001) « *le prestige d'une langue se trouve lié d'une part à la qualité des œuvres, de l'autre à l'influence économique et politique du peuple qui la parle* » (Dollé cité par Biola et Fonkoud. 2010: 315). L'aspect utilitaire du français est très apparent : connaître le français permet de décrocher un emploi dans les secteurs de la vie économiques. Dans ce sens Calvet ajoute : « *une langue qu'ils pensent pouvoir utiliser sur le marché du travail, une langue qui ajoutera un "plus" à leurs curriculum* » (Clavet . 1999 : 12).

S'intéressant à la situation sociolinguistique plurilingue en Côte d'Ivoire notamment sur le statut et les représentations de la langue française, seule langue officielle de l'Etat, Varoqueaux Drevon 1995 a remarqué que les représentations de la langue française à Bouaké visent essentiellement l'évolution locale de la langue, principalement les aspects morphologiques, syntaxiques et lexicaux. Les collégiens ont visé la motivation instrumentale c'est-à-dire la pratique du français pour atteindre des niveaux élevés et de décrocher un travail.

Ceci passe par une maîtrise de la langue et implique une ascension sociale. Cette idée rejoint les propos de Ducrot & Todorov 1972 : « *la possession du bon bagage est une des marques des classes sociales dominantes* ». Les jeunes Ivoiriens expriment une appréciation positive de la langue française en tant qu'outil de communication. Elle demeure un passage obligatoire pour toute promotion socioprofessionnelle : « *une nécessité pour une certaine reconnaissance tant professionnelle que sociale* » (Varoqueaux Drevon .1995 : 91).

Dans une étude récente en Gambie, les étudiants ont expliqué que la langue française permet d'ouvrir des champs d'investissement et d'opportunité afin de travailler avec les étrangers : « *la langue est le fondement de la coopération et de l'intercompréhension entre acteurs économiques* » (Paye, 2012 : 173), Lauginie (1999 : 173, cité par Paye, 2012) dit que « *la langue des échanges se place ainsi au cœur des réussites entrepreneuriales* ». Les étudiants accordent à la langue française un aspect communicatif qui permet d'explicitier les idées de présenter clairement les pensées et de favoriser les échanges. Elle est considérée comme une langue internationale « *occupant un rang non négligeable* » à côté des autres langues à l'instar de l'anglais et de l'espagnol. Le français est considéré comme une langue de « *grande diffusion* » (Paye. 2012 : 254), elle a un caractère pragmatique qui offre des horizons aux jeunes pour le travail comme elle jouit d'une appréciation positive et d'une valeur esthétique, de raffinement et d'expression.

Le motif professionnel est très redondant dans les réponses des étudiants: « *l'épanouissement professionnel exige la maîtrise du français* » (Paye, 2012 : 160), en Gambie par exemple, les étudiants de langue française pensent que cette dernière favorise la chance d'être recruté puisqu'elle ouvre les opportunités à décrocher un travail notamment dans les grandes firmes internationales. Calvet (1999 : 11) « *nous accordons intuitivement de la valeur aux langues (...) nous sentons bien que (..) Cette valeur, en quelque sorte marchande, fait que les langues sont un capital, que la possession de certaines d'entre elles nous donne une plus-value, alors qu'au contraire, d'autres ne jouissent d'aucun prestige sur le marché* ». Le français favorise une certaine considération et reconnaissance sociale, il permet à la fois l'estime de soi (par rapport aux autres locuteurs) et l'ascension professionnelle.

À travers ces différentes études en Afrique, il ressort une constante redondante est que le français assure une réussite sociale, c'est un atout qui garantit le marché de l'emploi : à ce sujet Manessy confirme : « *la nécessité de connaître un peu le français pour accéder à des emplois rémunérés a été et demeure(...) une puissante incitation à acquérir quelques éléments de la langue* » (Manessy. 1984 :29). La langue française demeure un outil très convoité sur le marché économique : il suffit de voir la grande majorité des offres d'emploi au Cameroun qui font de la langue française une obligation : une valeur qui pourrait assurer une valorisation sociale à travers l'octroi d'un emploi : « *l'on voit que les notions de "valeur" ou de "prestige" relèvent autant des représentations que des réalités, mais que ces représentations nourrissent les réalités, les renforcent* » (L-J Calvet, 1999 : 11). Donc la performance réelle "effective" (Manessy & Wald, 1984 : 56) de chaque locuteur est prise comme un critère pesant dans son positionnement à l'échelle sociale et professionnelle.

Dans un contexte complètement loin des pays de l'Afrique, d'autres chercheurs ont étudié le poids des représentations sociales sur l'apprentissage de la langue française. S'intéressant aux représentations de la langue française chez les apprenants vietnamiens (lycéens et collégiens) des provinces de Lam Dong et Dak Lak, le chercheur Nguyen hu binh (2009) a constaté que ces représentations œuvrent comme des facteurs déterminants dans la gestion des relations sociales, les conduites ainsi que la communication (2009 : 01).

En se basant sur le questionnaire pour mener son enquête, le chercheur a recueilli des réponses favorables à l'égard de la langue française : ainsi, sur 174 questionnaires récupérés, les caractéristiques "intéressante" et "utile" étaient largement reprises par les enquêtés. La langue française jouit d'une image positive puisqu'elle (la langue) permet de décrocher un nouvel emploi dans ces régions notamment suite à l'ouverture des domaines économiques et principalement le domaine touristique. Bien que la langue ne soit pas une langue très fréquente dans cette région du monde, les enquêtés voient qu'elle est utile et utilisée dans les médias (58.15%) ainsi que dans les sites touristiques.

Toujours dans le continent asiatique, Young (2009) a remarqué que la langue française est considérée en Chine comme étant un outil rentable dans la vie professionnelle. C'est un atout rare qui permet d'avoir un double capital linguistique (à côté de l'anglais), chose qui ouvre le chemin vers le monde du travail mais aussi une certaine liberté de mobilité et d'étudier à l'étranger.

En Amérique Latine, Velázquez Herrera (2011) a visé l'étude des représentations de la langue française auprès des étudiants mexicains et l'impact que pouvaient avoir ces images sur l'enseignement apprentissage de cette langue. Pour Valázquez Herrera, les représentations ont été classées selon cinq critères entre autre le statut de la langue française. Pour ce dernier, les étudiants au Mexique évoquent le statut mondial de la langue française, à 63% insistent sur la position de la langue à l'échelle internationale (langue parlée par plusieurs pays), son importance tant sur le plan scientifique qu'industriel.

Au Brésil, La langue française garde son rôle de signe d'identification à l'élite sociale et intellectuelle, son usage et son statut social sont liés à la modernité et la facilité de communication internationale (Pagel. 2009 : 145).

Il ressort de toutes ces études que le français reste un atout majeur pour l'insertion professionnelle. Les raisons professionnelles sont évoquées par les enquêtés ; il est vrai que la langue française jouit de représentations positives du point de vue esthétique mais l'engouement est aussi expliqué par l'ensemble des possibilités de débouchées professionnelles que la langue pourrait accorder aux étudiants. Il existe un aspect '*pragmatique*' (Paye. 2012 : 142) mis en valeur à travers son utilité et son efficacité pour la communication, elle a de l'intérêt parce qu'elle permet de poursuivre des études à l'étranger.

La motivation d'étudier le français se base sur trois objectifs : par ordre d'importance, nous avons repéré le profil professionnel que peut fournir la licence et l'apprentissage de la langue française aux étudiants.

QP 59 : « le travail »

QP 43 : « j'aime la langue pour devenir enseignant de français »

La seconde motivation c'est l'appréciation du français comme langue mélodieuse, belle et raffinée à l'écoute, le français donc procure un prestige social incontesté.

QP 04 : « j'aime la langue française »

QP 91 : « c'est les diplômes prestigieux »

Nous notons ici que la différenciation entre les filles et les garçons dans les motifs de motivation s'efface complètement :

Les étudiants estiment que les enseignants et la famille sont les sources les plus importantes de la motivation notamment dans le choix pour

devenir enseignants, pour avoir une formation complète et un bon niveau.

QP 01 : « ce qui me motive c'est les professeurs car je veux être comme eux et peut être les dépasser un jour »

QP 05 : « la chose qui me motive pour étudié le français c'est l'influence sociale et surtout familiale »

QP 28 : « les motive qui a povoque moi a etudie cet langue : premièrement les films et les livres et deuxiement la famille »

Pour d'autres, la motivation est projetée vers les horizons professionnels que pourrait ouvrir la licence. Les étudiants estiment que toute fonction nécessite la pratique courante de la langue française.

QP 10 : « pour avoir la licence et le master pour travailler »

QP 22 : « mon rêve devenir plutard une enseignante à l'université »

QP 35 : « pour devenir enseignante de français parce que j'aime la langue française et depuis j'étais petite j'ai révé que moi est une enseignante de français »

QP 81 : « enseigner plus tard »

QP 85 : « elle est un but pour travailler au futur »

Ces résultats ont été également obtenus dans d'autres analyses notamment Pugibet (1993) qui dans sa recherche menée auprès des élèves mexicains a conclu que le français est une langue émanant d'un beau pays, très convoité culturellement et touristiquement et dont les avantages professionnels sont incontestables.

Au Mexique également, Vélazquez (2011) a démontré qu'il existe des catégories de la motivation utilitaire et l'activité professionnelle à exercer (devenir professeur de la langue par exemple). Un avantage afin d'augmenter les chances de décrocher un travail. Bien qu'il existe des soucis de spécialisation en langue française à (faute de maîtriser la langue), l'attrait et le penchant personnel, l'amour, la passion à la culture et la littérature sont décisifs, la licence de français permet l'enrichissement culturel c'est également une des causes qui favorisent l'apprentissage de la langue.

Pour Nguyen (2009) les apprenants vietnamiens affichent une motivation intrinsèque qui leur permet de découvrir et d'apprendre des nouveautés. Aussi la motivation extrinsèque à 54% qui offre l'opportunité de décrocher un travail et de réussir une promotion dans la carrière professionnelle.

En Turquie, les résultats de recherche de Christel Troncy (2008) révèlent les bénéfices de la langue française comme langue d'enseignement à savoir : l'avantage acquisitionnel où le français sert de moyen favorable pour développer les compétences en matière de langue. La langue française a un atout cognitif qui permet de manier non seulement la langue mais de construire des compétences autres que l'apprentissage telles que la culture et la richesse intellectuelle. La langue française demeure un instrument de travail important dans le cadre professionnel et économique « (...) le français est non seulement vu comme la possibilité d'une ascension sociale mais il demeure également un instrument d'ouverture vers la connaissance et un instrument de communication largement employé. C'est ainsi qu'elle reste la langue (...) du monde de l'industrie et du commerce international » (Rahal. 2001 : 11)

Si, pour les besoins pragmatiques et professionnels des étudiants, le français est considéré comme langue d'échanges, d'ouverture au monde, il regroupe également d'autres représentations esthétiques, des valeurs subjectives que nous allons développer dans la catégorie suivante :

II-2- Le français : une belle langue

Chaque langue fait l'objet d'une appréciation plus ou moins grande et engendre *un lien affectif* (Hagège) entre cette langue et le sujet social. Ce lien nous est apparu de façon très marquante dans les réponses de nos informateurs.

Ces jugements influencent pertinemment les compétences au point de devenir très déterminants lorsqu'il s'agit du choix du français comme discipline, de l'engouement pour les cours de français ainsi que les résultats réalisés. Afin d'exprimer leurs jugements esthétiques, les étudiants se sont basés sur des modalités affectives et émotionnelles telles que "j'aime", "j'ai envie" ou encore "ça me plaît".

Ainsi, les réponses de nos informateurs étaient comme suit : La langue française jouit de plusieurs caractéristiques positives : belle langue, langue riche... elle est perçue comme langue très musicale et très séduisante. Elle est surtout représentée par les expressions suivantes :

QP 35 : « Bonjour, comment appelle tu, quelle âge aviez-vous »

QP 02 : « la langue française langue belle »

QP 10 : « une langue formidable, mon rêve »

QP 29 : « la langue française, le charme, la beauté »

QP 31 : « la langue française raffinée ... d'après mes lectures et mes études»

QP 33 : « la langue illequante »

QP 39 : « belle langue pour transmettre tous : culture, sentiments, savoir, habitudes.. »

QP 63 : « la langue représente les sentiments parce qu'elle c'est la langue de l'amour »

QP 76 : « c'est la langue chouette, la langue que j'aime parler avec »

QP81 : « langue sucrée et facile, j'aime la langue »

QP 82 : « agréable, fraîche et simple, je l'aime et je la maîtrise »

QP 99 : « la langue française, j'aime حلو [hluwwa] » (trad. sucrée(

EP 02 : c'est une langue de prestige [jħab jqul jazni jahdru biha li jvijsu] (trad. ceci veut dire que les gens l'utilisent pour frimer) mais en réalité "rire" à mon avis la langue française c'est la langue de politesse et de la galance ↘

EP 05 : la langue française c'est une langue gracieuse +++ agréable ↘

EP 09 : j'aime cette langue+++ C'est une très belle langue ↗

Ce que nous remarquons à travers ces enregistrements, c'est que plusieurs représentations et appréciations esthétiques apparaissent lorsqu'il est question du français : allant d'un imaginaire social au point de vue individuel, plusieurs traits d'affinité se dessinent. Aussi, le choix des mots n'est pas aléatoire, tout est basé sur un fondement social.

EP 04 : la langue française pour moi c'est une très belle langue ↘

Nous constatons également que les représentations avouées s'inscrivent dans plusieurs catégories telles que la vivacité et le dynamisme du français qui, selon nos informateurs, sont nécessaires pour la communication orale :

EP 06 : pour la langue française euh... c'est une langue qui euh... musicale, la langue de prestige et du chic ↘

EP 02 : personnellement [kima nħab matalan nahdar] (trad. lorsque je veux parler par exemple) gentiment euh.... Avec et quand je veux euh..... être galante euh.... ↘

EP 04 : la langue française je trouve qu'elle m'a euh... qu'elle m'a enrichi qu'elle m'a revivée qu'elle m'a ranimée pour faire le possible pour pouvoir communiquer d'autres personnes ↘

La langue française est également considérée comme une langue expressive et qui exprime mieux la pensée comme nous pouvons le constater dans les extraits suivants :

EP 02 : je peux m'exprimer en français mieux qu'en arabe c'est tout ↘

EP 03 : Ainsi moi-même euh+++ Je peux m'améliorer et euh+++ me perfectionner↘

Il nous semble que ces explications sont des facteurs motivants pour apprendre le français, cela rejoint les propos de Paganini (1998: 172) : *« si le plaisir d'apprendre se renouvelle, c'est avant tout parce qu'il semble fortement solliciter par le plaisir d'entendre et par le plaisir de parler. Plaisir de la perception et plaisir de la locution sont indissociables dans la perception tout comme dans l'apprentissage de cette langue ».*

Les stéréotypes du français comme belle langue ne sont pas exclusifs à nos apprenants, plusieurs recherches ont montré que ce stéréotype est partagé par plusieurs communautés : ainsi, selon Dufva (2006 : 42), les Finlandais estiment que le français est une belle langue, charmante et mélodique. Des qualificatifs du même champ sémantique sont utilisés par les étudiants Hongrois pour caractériser la langue française comme langue élégante et délicate (Mondavio. 1997 : 289), ou encore les Italiens qui se représentent le français comme langue douce et musicale (Pétillon : 1997 : 299).

Pour nos étudiants de troisième année, nous avons remarqué que nos informateurs ont classé la langue française comme un objet affectif d'un côté et un objet curriculaire de l'autre : Ils envisagent la langue comme objet socio-affectif : ils le caractérisent comme langue belle et romantique.

Le français est une belle langue : le français est évoqué par sa musicalité, son lexique riche mais aussi ses difficultés qui renforcent sa beauté et sa richesse. Elle est aussi Une belle langue qui donne du prestige à la personne qui la parle, ma deuxième langue après l'arabe, langue que tous les Algériens connaissent et parlent. Une langue qui donne un air de cultivé et de la confiance lorsqu'on parle aux Français.

QT 23 : « c'est une langue amusante j'aime bien que je vais effectuer des recherches en français »

QT 34 : « c'est une bonne langue que je l'aime beaucoup, c'est une langue riche et très vaste »

QT 35 : « la langue française c'est la seule langue que je l'aime, parce que c'est une langue en 1^{er} mot c'est la 2^{ème} langue après l'arabe. 2^{ème} mot : c'est une langue plus riche et plus précise »

QT 36 : « c'est un code qui nous aide de contacter les franciens »

QT 25 : « elle me représente la confiance à moi-même »

QT 27 : « pour moi, c'est la langue dans laquelle je peux m'exprimer le mieux, je suis née dans son bain c'est-à-dire que dans ma famille on ne parle qu'en français et je la adore »

ET 08 : pour moi // mon avis personnel c'est ma langue préférée. ↘

ET 01 : c'est une langue euh...raffinée+ c'est une langue euh ++ de culture+ euh une langue d'une euh classe sociale vraiment euh importante ↗.

Ce type d'image pourrait susciter la curiosité vis-à-vis de la culture. Evoquer la langue française renvoie à une abondance d'associations lexicales en rapport avec ce qu'on nomme : « *la cordialité de la vie sociale et des interactions* » .

Le français renvoie à une langue de sentiment, ce qui a été déjà illustré dans d'autres études notamment Williams, Burden & Kanvers (2002) ' *french is the language of love and stuff* ' .

ET 07 : pour moi la langue française c'est euh une langue de l'amour euh /naqdrū nahdrū biha/ facilement (trad. On peut pratiquer la langue facilement) ↘

ET 02 : pour moi c'est une langue de culture ↘

Les apprenants accordent à l'apprentissage du français un statut de prestige. Nous trouvons ces indices présents dans les réponses :

ET 04 : la langue française c'est une langue très riche+ une langue très éloquente et personnellement je me sens bien lorsque je parle en français et euh étant étudiante en langue française j'apprécie bien cette langue parce que j'apprends beaucoup euh de choses que je ne connaissais pas auparavant ↘

Dans son étude portant sur les pratiques langagières et le code switching chez les jeunes Marocains, Ziamari (2009) a relevé que le français occupe un statut particulier, à l'instar des pays maghrébins : le français est considéré comme langue très appréciée, sublime et idéalisée (2009 : 177), elle a toujours une fonction instrumentale puisqu'elle a été et demeure la langue la plus utilisée et la

plus utile dans les différentes étapes de la formation. Elle est décisive pour la carrière professionnelle. Bien que cette appréciation soit valable pour les garçons que pour les filles, ces dernières classent le français comme langue de premier choix. L'ensemble des enquêtés entretiennent un rapport "affectif" avec le français parce qu'il favorise l'épanouissement grâce à sa beauté et sa clarté, Il est également associé aux termes subjectifs (aimer la langue, le rêve, la beauté). Dans ce contexte marocain, Ziamari confirme qu'il n'y a pas de conflit d'image et ni de conflit d'usage (Boyer. 1997). Pour Domergue et Maurer (2009), l'aspect esthétique du français chez les apprenants Malgaches renvoie à "l'expression juste", à "bien servir la pensée", à "le poids de la littérature riche"

Si le caractère esthétique de la langue française est toujours présent dans l'imaginaire linguistique des apprenants gambiens à travers plusieurs adjectifs relevant du "*capital sympathie*" (Paye, 2012 : 135) envers la beauté de la langue, son prestige son élégance puisqu'elle permet d'exprimer les sentiments, elle est mélodieuse, poétique, Sur le plan affectif, les Camerounais à 69% déclinent le sentiment d'affection pour le français. Les enquêtés voient dans cette langue "*un idiome étranger*" qui demeure la langue du colonisateur, une langue qui appartient aux Français et non celle des Camerounais (Paye. 2012 : 316).

Au Mexique en revanche, 13.33% des étudiants expriment les caractéristiques esthétiques de la langue française principalement la beauté et la prononciation agréable (Velázquez. 2011 : 62).

Le travail élaboré avec 27 Chinois visait les représentations à travers les différents types de motivations. Interviewés à Paris et à Canton, Ces chinois ont déclaré à l'unanimité l'image de "langue belle" pour le français. Ils disent "apprécier la langue" pour différentes raisons : sa clarté, sa rigueur et son style soutenu (Young. 2009.134). Ayant suivi des cours de FLE à l'université chinoise, ces chinois ont répondu positivement selon leurs parcours. Ces images positives expriment des qualités esthétiques des sons. Nous relevons dans ce contexte : "*langue belle, tendre, douce, agréable à l'oreille, gracieuse, romantique.*" Le chercheur a remarqué que les images qui reflètent les langues notamment le français sont implicitement des représentations du peuple lui-même : selon ses enquêtés « *le français doux est une langue pour exprimer les*

sentiments amoureux, ce qui évoque le caractère romantique des Français » (Young, 2009 : 136).

Nos étudiants accordent, à l'instar des différents apprenants du FLE, à la langue française des qualificatifs positifs et esthétiques allant de langue belle, raffinée, gracieuse, et élégante, au plaisir qu'elle procure au parler et à l'écoute. Une langue très expressive qui véhicule le plus correctement les sentiments, les opinions. Toutes ces représentations confirment la présence de la composante la plus subjective qui constitue la représentation du français à savoir sa valeur esthétique et affective, une valeur qui rassemble à la fois une image sociale et une adhésion personnelle de chaque étudiant.

La langue française est jugée de façon positive. Ces représentations langagières renvoient très souvent à un croisement entre les images culturelles et linguistiques : *« inscrits dans le systèmes de représentations des langues en général, les jugements portés sur chaque langue (...) sont encore souvent liés à l'image culturelle de l'environnement de cette dernière, véhiculées le plus souvent par les stéréotypes culturels »* (Jacquart, 1997 :178). Mais cela n'empêche que la langue française renferme l'image d'une langue ayant des aspects complexes et qui ralentissent son apprentissage. C'est le thème que nous allons traiter dans ce qui va suivre.

II-3- Le français : langue facile/langue difficile

Dans le domaine des représentations langagières, chaque épithète utilisée pour qualifier une langue exprime une représentation hiérarchisée de cette langue par rapport à d'autres et une classification de ses caractéristiques. Plusieurs chercheurs ont abordé ce type de catégorisation notamment Marina Yaguello (1997) qui a remarqué dans son travail visant les représentations de l'italien en France, que les langues étrangères sont classées sur une échelle de difficulté décroissante, comme elle a évoqué la notion *des idées reçues sur les langues* (1997 :129).

Si les résultats qu'elle a obtenus considèrent que l'italien est une langue facile en France par rapport au chinois, à l'arabe, au russe et à l'allemand, elle renvoie ces représentations à plusieurs explications : l'italien est une langue germanique du français, une langue proche géographiquement de la France. Tous ces aspects font que l'italien est perçu comme langue facile dans l'Hexagone.

Pour notre corpus, la situation est tout autre, la position du français dans le paysage linguistique algérien est très complexe et très conflictuelle. Les étudiants considèrent le français comme langue difficile. Nous remarquons une représentation négative attribuée à la langue en raison de sa complexité, sa grammaire ardue, sa phonétique compliquée, son apprentissage difficile "mais qui n'est pas impossible". Les représentations de nos apprenants rejoignent les propos de Yaguello :

« une langue est une forme et, comme toute forme, elle peut être soumise à une appréciation esthétique (...). On parle par métaphore de "musique de la langue" et c'est en effet avant tout l'enveloppe sonore de celle-ci qui est soumise à des jugements de valeurs esthétiques. Il n'est pas besoin d'être locuteur de la langue en question, de la parler ni de la comprendre pour formuler ce type de jugement- au contraire » (Yaguello, 1998.138)

Ainsi :

EP 01 : euh+++ par rapport à la langue française././ c'est une langue ardue (...) difficile par rapport à l'arabe././ c'est pas comme l'anglais (...) c'est une langue qui n'est pas facile à parler ni à ni à comprendre././ donc il faut la maîtriser pour la pouvoir, pour pouvoir la comprendre et euh././ la parler et la parler à la fois ↘

EP 05 : une langue disons +++++difficile à comprendre ././ mais elle est agréable ↘

EP 10 : C'est une langue difficile ↘

À travers les réponses, nous constatons que la langue française est considérée comme langue difficile par rapport à d'autres langues qu'elles soient maternelles ou étrangères. Les étudiants renvoient la difficulté à la grammaire compliquée, à l'orthographe stricte, à l'articulation difficile.

Nous avons remarqué également que les apprenants relient la difficulté de la langue à leurs résultats obtenus avant l'université, un sentiment que Paganini nomme "des expériences non gratifiantes dans les paliers précédents", et que nous avons relevé dans les propos de :

EP 05 : +++++ j'ai eu beaucoup de problèmes au moyen et lycée+++ ↘

Les étudiants de la troisième année ont considéré la langue française comme objet d'appropriation : l'utilisation du français est relative à la facilité/difficulté de son apprentissage d'une part et l'éloignement /la proximité par rapport à la langue maternelle : pour le premier cas, ce sont les difficultés rencontrées lors

de l'utilisation de sa grammaire, de sa structure morphosyntaxique, de la compréhension de l'oral et /ou de l'écrit qui sont exprimées. Ainsi, nous remarquons dans la réponse E5 le marquage de la distance entre la langue maternelle et la langue cible :

ET 05 : la langue étrangère par rapport à ma situation en tant qu'algérienne. ↘

Kuster (2007) relève de son enquête que le français est considérée comme langue difficile du point de vue de sa grammaire et de sa conjugaison. La difficulté émerge également à travers les rapports qu'entretiennent la langue maternelle et la langue cible de même la culture maternelle et la culture cible. Ainsi, les caractéristiques typologiques des chacune des deux langues (différences objectives) et les caractéristiques subjectives (ce que les apprenants ressentent) se croisent dans les réponses. Le français garde toujours l'image de la langue difficile et complexe : au Maroc, par exemple, la compétence de l'oral demeure la compétence la plus difficile à acquérir même après trois ans de licence de langue française. Une compétence tant convoitée par les apprenants pour plusieurs raisons : s'exprimer correctement en français signifie communiquer une estime de soi, un certain niveau intellectuel, donc assurer une bonne appréciation sociale mais aussi avoir une certaine notoriété dans le cadre de l'enseignement et la vie professionnelle : « *parler spontanément nécessite une certaine maîtrise de la langue et une certaine confiance en soi* » (Itma, 2010 : 89). L'application correcte des règles grammaticales, si difficiles soient-elles, semblent être considérées comme une condition indispensable pour valider le niveau.

En Gambie, les étudiants trouvent que le français est une langue difficile et compliquée. Paye : « *nous remarquons que ce sont les règles de fonctionnement interne de la langue française (...) qui créent un blocage* » (Paye, 2012 : 217). 57% des étudiants avancent qu'ils trouvent des difficultés au niveau de la grammaire, 43% trouvent que la conjugaison est l'aspect le plus délicat, 27% trouvent que la rédaction est la technique la plus difficile , 7% estiment que pratiquer la langue est plus compliqué que les autres aspects alors que 1% pensent que la lecture leur pose un énorme problème de compréhension.

À travers ces résultats, nous remarquons que les règles grammaticales et l'orthographe sont ressenties comme les aspects les plus handicapants en matière de l'apprentissage du français. Ces mêmes images ont été évoquées par les

enquêtés au point de considérer les difficultés de parler et de comprendre la langue peuvent engendrer un frein quant à l'apprentissage de la langue. Les étudiants ont exprimé des évaluations négatives où la langue française est considérée comme complexe. La maîtrise de la langue française : « *les évaluations linguistiques influencent et déterminent plus ou moins les pratiques linguistiques* » (Paye, 2012 : 219).

A Madagascar, Le français est caractérisé par une certaine difficulté notamment du point de vue de la grammaire par opposition à la langue maternelle (le malgache) ou l'anglais (Domergue. 2009). La zone asiatique ne connaît pas une grande motivation pour l'apprentissage du français pour plusieurs raisons entre autres les difficultés d'ordre linguistique qui ralentissent l'apprentissage (Dreyer 2009 : p01) . En dépit de ce constat, les étudiants de l'université ont insisté sur certaines caractéristiques de la langue et de la culture françaises : ainsi 78% de l'échantillon avance que la langue française est mélodieuse. Pour la culture française, cette dernière est traduite par la qualité de vie des Français à 74%.

Au Mexique, le français est considéré comme une langue intéressante et riche mais aussi très complexe sur le plan grammatical et syntaxique. Son apprentissage : la langue française a l'image d'une langue complexe, difficile pour l'apprentissage vue ses particularités orthographiques (Vélazquez. 2011)

Pour nos étudiants, certaines représentations négatives sont exprimées à l'égard de la langue française notamment sur le plan de sa complexité : en effet, ils sont quasi-unanimes sur le fait que la langue comporte des difficultés qui rendent son apprentissage relativement complexe.

La répartition des représentations des langues en trois catégories (Candelier 1997: 63) qui sont l'utilité, la dimension esthétique et la difficulté de l'apprentissage nous pousse à évoquer une autre dimension qui est spécifique à notre public à savoir le statut de la langue française en Algérie.

II-4-le statut de la langue française en Algérie

À travers les réponses recueillies auprès de nos informateurs, un autre type de représentations a fait son émergence. Il s'agit du statut du français en Algérie : en effet, le français est considéré comme une langue propre aux Algériens, une langue dont la présence et la pratique sont très courantes en Algérie.

La présence de la langue française en Algérie, sa pratique et sa maîtrise ont été explicitement évoquées; ainsi, notre échantillon qualifie la langue française comme une langue vitale, utile parce que c'est la deuxième langue en Algérie, le français est :

QP 06 : « c'est la deuxième langue du pays »

QP 85 : «c'est **ma** deuxième langue que j'espère enrichir et être apte à bien la maîtriser ».

QP 69 : « c'est **ma** deuxième langue après l'arabe »

QP 88 « la langue française pour moi c'est **ma** deuxième langue **maternelle** d'après la colonisation"

QP 31 « bon, d'abord c'est **ma** seconde langue, de plus c'est la langue qu'on pratique le plus à la maison parce que je suis issu d'une famille franco-algérienne... »

QP 93 : « elle est notre deuxième langue »

QP 63 : « la 2ème langue dans **mon** pays après l'arabe »

QP 27 : « la langue française fait marquer le peuple algérien »

QP 54 : « 2^{ème} langue en Algérie pour le colonialisme »

QP 89 : « c'est **notre** 2^{ème} langue ».

EP 07 : ici en Algérie c'est la 2^{ème} langue après l'arabe ↘

EP 10 : Pour **moi** // **nous** les Algériens j'utilise la langue pour gagner le respect des autres ↘

L'utilisation du déterminant possessif "ma", "notre" et des pronoms personnels "moi, nous" explicitent de façon pertinente l'acceptation de la langue française comme langue propre aux Algériens, qu'elle est intégrée dans la réalité sociolinguistique algérienne même si sa pratique n'est pas conforme à la norme scolaire, elle demeure une langue dont l'ancrage est palpable au quotidien.

Sachant que les apprenants inscrits en première année n'ont aucune notion académique sur la classification des langues et la situation linguistique en Algérie (des notions programmées en troisième année du cursus dans le module de Sociolinguistique), ils ont abordé la question du statut de la langue française en Algérie mais en se basant sur des connaissances sociales et sur leur vécu.

Ce que nous pouvons souligner également dans ces réponses, c'est qu'un seul apprenant (EP 03) mentionne le caractère "étranger" de la langue française en

Algérie mais il utilise pour ces propos une concession, Il affirme qu'actuellement le français ne l'est plus :

EP 03 : la langue français est certes une langue étrangère mais euh +++ mais elle ne l'est plus à présent nous concernant+++ ↘

Cette comparaison temporelle renvoie à une représentation et une évolution dans la perception individuelle de cette langue dans le panorama linguistique en Algérie.

Dans le cas de l'étudiant EP 04, il n'utilise pas explicitement l'expression " statut du français" mais il reconnaît implicitement que la pratique de cette langue dans le parler courant des Algériens est réelle et même obligatoire :

EP 04 : Si on parle de l'Algérie +++++ on parle pas seulement arabe mais on doit parler en français . ↘

Une obligation, un devoir social et utilitaire qui reflète la présence de cette langue dans toutes les situations discursives. Nous remarquons également que dans l'esprit de notre interlocuteur, le français est installé de façon « *audible et visible dans les interactions quotidiennes* »(Paye, 2012 : 146). La langue dépasse le cadre scolaire et entre dans la famille, la presse et les pratiques quotidiennes.

Pour EP 07, le français est considéré comme la deuxième langue en Algérie, la deuxième langue par rapport à la langue arabe :

EP 07 : **ici** en Algérie c'est ma 2^{ème} langue après l'arabe ↘

Nous remarquons que l'étudiant emploie l'adverbe de lieu "ici" afin de donner ce caractère de "présence" en Algérie. Ce type d'adverbe temporel remplissant une fonction scénique (Regel & all, 1994 : 266) permet de localiser la langue française dans un cadre spatio-temporel.

Là aussi, nous remarquons la présence, dans l'esprit de notre informateur, de la notion de langue seconde. Une notion qui, pour les spécialistes, définit la situation d'une langue non maternelle dans un pays mais qui jouit d'un statut privilégié ou bien le cas d'une langue étrangère qui se trouve dans un pays où le multilinguisme est officiel (Khetiri, 1999 : 247). Cette catégorisation reflète également la présence d'une certaine classification des langues dans l'imaginaire social des étudiants.

Ce qui fait l'originalité de notre corpus, c'est que nos informateurs font partie de la génération qui a été concernée par l'application d'une nouvelle loi de

l'enseignement des langues dans le fondamental, mise en vigueur en 1993. Cette loi donne la possibilité aux élèves de choisir le français ou l'anglais comme première langue étrangère à étudier (Derradji,1999). Il nous semble que cette alternative est destinée plutôt aux parents qu'à leurs enfants puisqu'un élève de 10 ans ne saurait mesurer les conséquences de ce choix sur son cursus et son avenir.

Selon Benrabah (2001), ce processus a entraîné une baisse qualitative de niveau dans les deux langues. Nos informateurs nous ont précisé à l'oral (avant d'effectuer les enregistrements) qu'ils étaient inscrits en cours d'anglais à l'école mais ils jugent que le français bénéficie d'un statut privilégié en Algérie, qu'il est bel et bien utilisé dans la société algérienne, que c'est une langue indispensable dans le marché linguistique algérien. Toutes ces confirmations rejoignent la recherche menée par Derradji (1999) sur le statut du français en Algérie pendant cette période et qui démontre que la langue française est intégrée dans le système social des Algériens.

En troisième année les étudiants optent pour la hiérarchisation des langues : elle implique des jugements sur la langue française mais aussi sur les langues nationales et les langues étrangères. Une espèce de comparaison qui met en jeu l'évaluation d'autres langues et/ ou d'autres cultures. Les représentations de la langue oscillent entre différentes dénominations de l'image facile de la langue et des représentations d'ordre grammatical où des difficultés d'apprentissage sont exprimées notamment sur les questions de l'orthographe et de la conjugaison... les difficultés sont perçues également comme source d'insécurité linguistique et d'erreurs.

QT 28 : « pour moi la langue française c'est la deuxième langue étrangère qu'on a appris depuis le primaire donc elle est quasi-proche à notre langue maternelle »

QT 29 : « pour moi la langue française est une langue très importante surtout dans notre pays puisque elle représente une langue de prestige dans notre société malgré qu'elle est considérée comme une langue étrangère mais la société algérienne l'impose et la considère comme une seconde langue »

« la langue, quelle que soit la dénomination qu'on lui attribue, ne se réduit pas à un moyen pour communiquer. Elle participe de l'affirmation par l'individu d'une certaine identité nationale dont la pratique linguistique constitue la marque et le reflet » (Temim. 2007 : 20).

Chaque dénomination de la langue (la deuxième langue étrangère, proche de la langue maternelle, langue importante, langue seconde) véhicule implicitement un réseau de représentations qui témoigne de l'attachement ou de la répulsion par rapport à la dite langue (Temim. 2007 : 20). Ces attributions trouvent leurs fondements dans les représentations. Le contexte linguistique algérien connaît la pratique de différentes langues. L'utilisation des deux codes (l'arabe algérien et le français/ le berbère et le français) se fait par habitude et par besoin communicationnel. Temim pense que le français introduit dans les interactions joue un rôle « *d'un vernaculaire social et socialisé* » (Temim. 2007:26).

Si l'arabe algérien et le berbère assurent la transmission du patrimoine social et identitaire et font partie du noyau central des autoreprésentations des étudiants. Ils constituent une source de *créativité authentique* (Grandguillaume, 1991 :54) qui se base sur le partage linguistique, culturel, identitaire et la cohésion sociale, l'utilisation de la langue française est un symbole de la promotion sociale et l'ouverture. Elle véhicule les valeurs de beauté et de prestige prédominants (Temim, 2007 :27). Temim déclare que l'utilisation du français valorise son locuteur et le dote de prestige. Ses propos vont dans le même sens que ceux de Boyer : « *le prestige d'une langue dans une société se négocie (...) entre les membres de cette société. Par conséquent, il est très dépendant des changements à l'intérieur de la société (...) il peut contribuer à des changements de statut. Les locuteurs profitent du prestige et du statut dont elle jouit* » (Boyer. 1996 : 129).

Autre remarque à signaler c'est l'absence totale à l'oral de l'identification du français comme langue du colonisateur. Dans tous les enregistrements transcrits, nous n'avons repéré aucun mot, aucune allusion à cette représentation, une représentation que nous avons relevée pendant notre travail de recherche effectué en 2003 où tous les étudiants ont qualifié le français comme langue du colon. Pouvons- nous parler d'une évolution ou d'un changement de représentation ? Il nous semble que le français a perdu cette connotation de langue de conquête, surtout lorsque nos informateurs utilisent le pronom possessif personnel pour qualifier le français comme "ma deuxième langue". La colonisation a été évoquée uniquement lorsque l'étudiant EP 01 énumère les pays francophones :

EP 01 : nombreux pays parlent la langue française par exemple citant l'Algérie la Tunisie le Maroc parce qu'ils ont été colonialisés par la France il y a aussi le Canada euh... donc nombreux pays parlent la langue française →

ET O5 : c'est ma deuxième langue ou bien la langue étrangère par rapport à ma situation en tant qu'algérienne↓

Cette localisation spatiale du français n'accuse pas la langue mais justifie sa propagation dans le monde.

S'interrogeant sur les représentations du français à Marrakech (Maroc), ville connaissant une présence occidentale et principalement une présence française, Abou haidar (2012) a remarqué que la langue française est une langue très présente dans la sphère privée des lycéens (17) : ainsi 41% de son échantillon déclarent utiliser fréquemment le français dans le cercle intime (parents, amis.. Même si ces déclarations ne sont pas prouvées réellement, sur le plan des représentations, elles semblent être très présentes et intégrées parmi les langues pratiquées au quotidien. L'apprentissage du français est positivement perçu malgré les difficultés linguistiques rencontrées, au niveau de la conjugaison et de l'orthographe, de l'expression écrite.

À Madagascar le français est, non seulement une langue des cours, il est pratiqué essentiellement dans le cadre universitaires avec les enseignants (92%) et un peu moins avec les camarades et les amis (47% et 32% respectivement). Loin de ce cadre didactique, l'utilisation du français est moins fréquente 8% avec les amis et 5% avec les enseignants.

Les réponses de nos étudiants nous poussent à évoquer le statut des langues, la politique linguistique en Algérie et les différentes pratiques langagières produites réellement par les locuteurs algériens.

En effet, il existe des images dites "institutionnelles" exprimées par l'institution officielle et qui ne sont pas identiques à celles produites par les Algériens : la politique linguistique en Algérie a tracé un objectif fondamental depuis l'indépendance, celui de l'arabisation de tous les secteurs et tous les niveaux, sans prendre en compte la réalité sociolinguistique en Algérie. Cette politique, qualifiée de "conflictuelle" (Allik , 2006 : 67) se base sur une idéologie précise, loin de toutes « *considérations pédagogiques ni planification rationnelle* » (Grandguillaume, 1997 : 273). Elle a été planifiée au niveau des institutions où les lois ont isolé toutes les spécificités sociolinguistiques qui font la caractéristique de la société algérienne : les langues maternelles (arabe

algérien, berbère) ont été écartées et jugées comme des pratiques, des ‘sous langues’ pouvant nuire à « *l'unité et l'authenticité de l'Etat* » (Allik, 2006 : 68).

Le français, considéré dans les textes officiels comme langue étrangère à l'instar de toutes les autres langues étrangères, se positionne dans la réalité algérienne comme langue parlée, pratiquée au quotidien, même si les normes référentielles ne sont pas respectées (Derradji, 2001, 43). Le pouvoir estime que le français est la langue du colonisateur, qu'il faut s'en démarquer pour conserver l'indépendance linguistique et socioculturelle. Afin de contrecarrer sa présence dans la société, l'Etat a résolu d'introduire l'anglais comme langue concurrente, comme langue des sciences et des technologies dans le système éducatif. Cette action n'a pas laissé les sociolinguistes algériens indifférents :

Derradji insiste sur la spécificité de la situation politique par laquelle le pays est passé et qui a fait de l'enseignement de l'anglais à l'école primaire « *un enseignement optionnel* » (Derradji. 2001 :50). Pour Taleb Ibrahim (1995 : 50), il s'agit de contrôler le terrain que la langue française occupe dans la société. Si dans différents établissements scolaires, les élèves ont opté pour l'anglais comme première langue étrangère, le revers politique de ce choix a connu un échec total : cette décision politique n'a pas tenu longtemps et les politiciens ont compris l'écart entre la société algérienne et la pratique de l'anglais, enseignée actuellement à partir de la première année moyenne.

Bien que le français soit décrété, officiellement, langue étrangère, il jouit de représentations valorisantes au sein même de l'institution officielle puisqu'il renvoie à la langue de la modernité et des sciences. Ainsi, le Président de la République s'est exprimé à ce sujet le 16 juin 2000 devant l'Assemblée nationale à Paris en déclarant : « *La langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent, pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale, ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes, et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne saurait lui disputer* » (Le Monde, 17 juin 2000 :18).

La présence de la langue française dans le parler des Algériens fait partie d'un continuum (Taleb Ibrahim, Cherrad, Dourari. 2002) où coexistent les différentes variétés de l'arabe, celles du berbère, les différentes langues

étrangères. Chaque locuteur fait ses propres choix des langues selon son répertoire verbal où la langue française marque une présence incontestable.

Les réponses que nous avons recueillies vont dans ce sens aussi : l'utilisation du déterminant (ma langue) pour désigner le français n'est qu'une explication "intuitive" de nos informateurs. La langue française occupe une place qui n'est pas celle octroyée par l'Etat, elle jouit d'un statut « *social, réel et vécu* » (Mekkaoui, 2002 : 182).

II-5-Le français : langue de la littérature

Nous avons également relevé un autre type de représentations relatives à la place que la littérature occupe dans l'esprit des étudiants : nos informateurs relient le style académique, la langue prestigieuse à la littérature française et les hommes de lettres français. La littérature est également très présente avec les grands hommes de Lettres tels que. :

QP 40 : « je connais les auteurs des livres et des romans comme Saussure, Stendhal, Victor Hugo, qui ont fait des œuvres et de l'évolution de la langue française »

QP 62 : « les premiers mots qui me viennent à l'esprit c'est la langue française, la poésie française, les poètes français »

QP 34 : « elle est la langue des grands écrivains tels que Voltaire- Victor Hugo Flaubert »

EP 01 : c'est la langue de Molière, de Voltaire+++ ↘

EP 04 : à l'ancienne française qui est de Molière, de Baudelaire ↘

EP 10 : la langue française c'est la langue de Voltaire et de Baudelaire, des grands salons ↘

ET 02 : euh +++ parce que je m'intéresse à la littérature française ↘

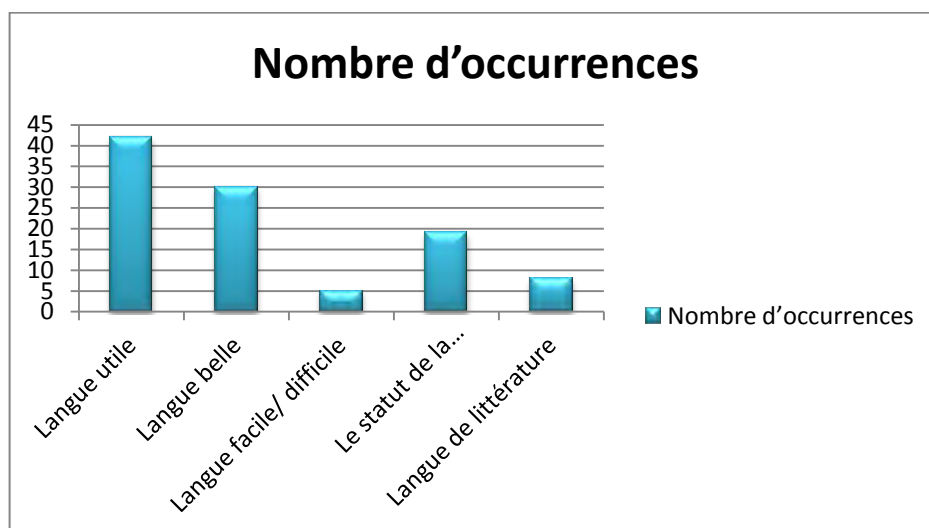
Cette représentation restrictive du français à la littérature provient nous semble-t-il du fait que, durant le cursus universitaire, les apprenants sont appelés à étudier les biographies et les œuvres littéraires d'écrivains français et d'écrivains d'expression française. Mais ce que nous avons constaté, c'est que seuls les écrivains français sont cités, les apprenants n'ont pas évoqué les auteurs maghrébins, ni d'autres auteurs étrangers (africains ou autres) de langue française. Ceci reflète une représentation diatopique qui projette que le français de référence n'est utilisé correctement que dans sa terre mère.

Pour nos informateurs, le français incarne plusieurs rôles lui permettant d'avoir une caractéristique très valorisante : de part sa fonction de langue véhiculaire du savoir, ils lui attribuent le pouvoir de faciliter l'accès à plusieurs circuits de la vie courante, ceci rejoint les propos de Paganini (1998 : 165) : « *l'utilité du français est associée à l'emploi, aux circuits de communication(...), auxquels elle est susceptible de faire accéder* ».

Les catégories de thèmes révélées à travers cette partie d'étude nous démontrent à quel point l'impact des représentations est ancré dans l'imaginaire de nos apprenants. En s'inspirant toujours de la grille d'analyse de Negura (2006), nous regroupons ces catégories en tableaux récapitulatifs. Ces derniers renferment les thèmes abordés par nos informateurs, le nombre d'occurrences compté pour chaque thème ainsi que le nombre des questionnaires et des entretiens utilisés comme illustration. La même présentation sera proposée à la fin de l'explication des thèmes relatifs à la culture française, aux Français ainsi qu'à la France.

Les catégories de thèmes relatifs à la langue française

Catégorie de thème	Nombre d'occurrences	Questionnaires et entretiens correspondants
Langue utile	42	Q : 35 E : 07
Langue belle	30	Q : 16 E : 14
Langue facile/ difficile	05	Q : 00 E : 05
Le statut de la langue en Algérie	19	Q : 12 E : 07
Langue de littérature	08	Q : 04 E : 04



Ce que nous pouvons dire également c'est que nos informateurs pensent que parler la langue française est un atout qui influence positivement la qualité d'interaction avec autrui, et une façon de faire valoir ses compétences socialement. Ce désir de la reconnaissance sociale peut dans certains cas s'appliquer aux natifs de la langue dans le but de se rapprocher de leurs dimensions culturelles et de mieux les comprendre. C'est donc dans la partie qui suit que les représentations de la culture française seront analysées.

III- Thèmes relatifs aux représentations de la culture française

Afin d'analyser les représentations culturelles des étudiants inscrits en première et en troisième année, nous sommes partie de l'idée que le cours de *Cultures de la langue* (CDL) est une occasion pour découvrir une autre culture, une situation qui permet aux apprenants de prendre des distances à l'égard de leur propre culture, une façon de s'imprégner d'une autre vision du monde, de percevoir une /(d') autre (s) réalité(s) sociale(s). Notre objectif est d'examiner l'utilité du module CDL et l'impact des représentations sur l'apprentissage de ce module.

Les réponses recueillies comportent des points convergents et d'autres divergents : la culture française renvoie à plusieurs réalités. Nous avons invité nos informateurs à s'exprimer sur leurs représentations du Pays et des natifs de la langue cible. Ils ont cité un panel très large de symboles et de représentations de la culture française. Nous les avons réunies en plusieurs items :

III-1- L'image du pays, des monuments français, des villes et des lieux célèbres :

Les monuments forment une partie importante du patrimoine culturel de chaque pays. Les réponses témoignent d'une grande présence des représentations stéréotypées de la France notamment sous l'étiquette de "la vitrine touristique" (Abdel-Fattah. 2006 :264). En effet, plusieurs images touristiques reviennent à travers des occurrences très élevées telles que la tour Eiffel, Les Champs Elysées

Les apprenants localisent la France à travers les grandes villes notamment la capitale et d'autres villes où il existe une forte concentration d'émigrés algériens. Nous notons principalement : Paris, Marseille ...

QP 09 : « paris, Marseille parce que c'est une grande ville »

QP 13 : « la ville des gens et des diables et aussi paris, parce qu'elle une ville touristique et aussi elle contenu beaucoup des émigrés »

QP 28 : « paris , marciel, se sont de belles places »

QP 36 : « paris, nancy parce que j'aime ces deux pays dans tout le monde »

Paris est la ville la plus citée : la capitale française évoque chez les apprenants plusieurs images : pouvoir politique, richesse culturelle, présence des grandes marques, destination touristique de prédilection. La ville de Paris est associée à la Tour Eiffel.

QP 40 : « la capitale de la mode, terifel, car la France est des modeliste et stylistes qui

L'aspect touristique est un pilier incontestable dans la description du pays : ceci ressort de tous les mots employés, qui renvoient à la richesse historique et culturelle (monuments...) de la France.

QP 35 : « la tour Efeille parce que c'est le pont le plus grand de la France »

QP 36 : « l'image de la pays de 'Paris' parce que j'aime beaucoup cette ville et je souhaite de la visite un jour à l'avenir »

QP 50 : « l'image que j'ai de la France c'est les chateaux de versaille la teur effile »

La France jouit d'une représentation positive dans le domaine de l'aisance de la vie, la splendeur des édifices et de l'architecture. La France est aussi considérée comme un beau pays de par les beaux paysages qui suscitent l'admiration.

Elle reflète un pays de la culture, de La Tour Eiffel, le confort, la sincérité : un pays touristique et de belle vie et des belles villes: Paris, Marseille. Pays de “la propreté, comme on le voit à travers la télévision, sa visite m'a donné une image formidable. La France est pays moderne et urbanisé.”

QP 10 : « pays moderne, formidable, magnifique »

QP 12 : « pays de la belle vie, pays parfait »

QP 36 : « des belles villes, tour effel, marseille, paris »

QP 63 : « c'est belle pays c'est pays qui contient a de belles villes et cités »

QP 39 : «beaux chefs d'œuvres architecturaux »

QP 26: « c'est un beau pays »

Cette partie de l'étude montre que les représentations de l'aspect globalisant du peuple et du pays sont à prendre en considération dans l'enseignement de la langue parce qu'elles forment une façon d'appréhender l'autre et de saisir sa réalité sociale.

EP 01 : lorsqu'on parle de la culture française/ on on pense à la France donc à Paris./ on pense aux monuments+++donc lorsqu'on parle de monuments on pense à la Tour Eiffel./ euh+++ des Champs Elysées euh+++on pense aussi aux nombreux musées++++ ➤

Ces traits caractéristiques de la France émergent des savoirs socialement partagés. La France est représentée à travers “beaucoup de lieux de tourisme” (EP 05).

Ce qui est frappant dans les réponses recueillies, c'est que tous les monuments et sites cités se concentrent dans la capitale : les monuments parisiens représentent pour les étudiants tous les monuments français. Nous jugeons importante de signaler que les étudiants ne citent que des monuments civils et non religieux (Sacré-Cœur, Notre Dame de Paris...).

La richesse du patrimoine architectural et historique reflète une façon de lire le réel français : tous les stéréotypes abordés constituent une sorte de forme, d'images qui se déclenchent dès l'évocation d'un aspect culturel, ce mécanisme conditionne les apprenants à une « *lecture programmée du réel* » (Amossy, 1991 :22).

ET 05 : la culture française euh je vais faire référence +++châteaux de Versailles, plein de choses c'est l'image de la France/

Dans notre corpus, la beauté des paysages produit une représentation positive du pays : nos informateurs utilisent plusieurs connotations positives telles que : (beaux endroits, verdure, beau pays...). L'image de "la carte postale parisienne" est très présente dans les réponses : plusieurs occurrences font références à la culture et au patrimoine français et par conséquent aux stéréotypes venant du "déjà connu" où nous trouvons l'ensemble des items génériques comme les musées, les grands monuments, grande civilisation... et où la valorisation passe par des termes d'appréciation comme "belles constructions, le beau musée du Louvre".

Il existe une vision passéiste qui se base sur le stock d'images de la France.

ET 05 : la culture française euh je vais faire euh aux châteaux de Versailles, plein de choses c'est l'image de la France ↘

Nous pouvons avancer que Paris occupe, dans l'imaginaire de nos apprenants, une place très grande dans les représentations faites de la France, d'ailleurs certains ont mentionné que la France c'est Paris, une représentation restrictive qui met au second rang les autres villes ainsi que les Territoires Français d'outre-mer.

III-2-la cuisine française

Autre image stéréotypée de la culture française c'est la gastronomie : la restauration française jouit d'une réputation mondiale de prestige : La gastronomie française est réputée pour ses fromages, les plats raffinés, sa pâtisserie.... Le facteur gastronomique est très présent et constitue une source non négligeable des représentations de la France.

QP 60 : « c'est connu la cuisine française, elle est mondial, les grands chefs »

QP 63 : « pays du football, des parfums du vin, fromage, ils jouent bien le foot »

QP26 : « la gastronomie française connue dans le monde entier »

QP 82 : « les fromages, ils font des très bons fromages »

QP : 96 : « fromage, ils ont la réputation de préparer les fromages »

EP 01 : la gastronomie+++elle est connue mondialement ↘

EP 06 : pour moi la culture française est connue à travers le monde entier, euh+++ elle est célèbre+++ par sa gastronomie ↘

La gastronomie française est réputée pour ses plats raffinés mais aussi pour ses fromages et son vin :

EP 04 : la culture française pour moi n'est pas seulement les romans, pas seulement les livres, les pièces théâtrales, les poèmes, les amateurs du cinéma mais la gastronomie, la gastronomie, le fromage./ *le président (rires)* , le vin+++ la cuisine raffinée ↗

Si pour l'image de la France -pays du fromage-, les étudiants évoquent le fromage *Président*, vendu en Algérie, l'image de la France, pays de vins est une représentation liée aux caractéristiques de la France pays occidental, chrétien, de culture non musulmane. Il nous semble qu'il serait judicieux d'expliquer aux étudiants que si les moines français du moyen âge ont cultivé la vigne et la noblesse française en a fait une culture traditionnelle, la consommation du vin remonte à plus de 5000 ans et qu'elle trouve ses origines en Orient.

Pour les étudiants de la troisième année, cette catégorie regroupe à la fois des termes très génériques (cuisine, art culinaire), en aucun cas nos informateurs n'ont fait appel à des spécialités culinaires françaises, il n'y a pas d'appréciation précise de la cuisine française mais le stéréotype "gastronomie raffinée" et "renommée mondiale" étiquette la gastronomie française.

ET 05 : la culture française euh je vais faire référence à la gastronomie c'est l'image de la France ↘

Dans un travail semblable, nous avons remarqué qu'en Jordanie (2006), les apprenants font la distinction entre bar et café : à ce sujet, les représentations endogènes font que dans la société le café est un lieu où on sert du café ainsi que d'autres boissons non alcoolisées, le bar est l'endroit où on sert du vin. Or dans la culture française, le bar est un lieu où différentes boissons sont servies et c'est ici que nous remarquons le poids des stéréotypes dans la formation des représentations de la culture de l'Autre qui poussent à la censure.

III-3-Mode et parfums

Les images relatives à ces deux items sont constituées de stéréotypes très universalisés : le parfum et la mode française sont généralement associés au luxe vu que de nombreux couturiers ont lancé des gammes de parfums portant leur nom (Gaultier, Dior ...), ils passent comme une marque de la "francité" :

EP 04 : +++surtout Paris+ la capitale/./ les parfums raffinés+ les parfums de Paris etc parce qu'elle est considérée parmi les capitales célèbres et fameuses d'autres capitales du monde ↘

Plusieurs canaux peuvent transmettre les représentations, la télévision demeure le plus important où le poids de l'image, du visuel fossilise certaines représentations, à travers les publicités par exemple, nous constatons qu'il y a toujours une corrélation entre le lieu (Paris) et l'article (parfum de luxe).

III-4-Culture et religion

Un autre aspect que nos informateurs considèrent comme une partie de la culture n'est autre que la religion. Sur le plan religieux, nos apprenants s'estiment complètement différents des Français : la place de la religion dans les deux sociétés n'est pas définie de la même manière, pour les étudiants, la société française et la société algérienne ont « deux formes d'expression de la foi totalement différente » (Dambreville, 2010 :02). Cette composante pousse les apprenants à se démarquer de l'autre, du Français, de sa culture, de ses convictions et de ses pratiques religieuses :

EP 05 : pour moi, la culture française c'est une culture étrangère, différente, chrétienne ↘

Il est clair que le fait religieux constitue une base importante pour chaque communauté, c'est un élément de l'identité sociale :

EP 09 : la culture française représente pour moi une culture très différente de la culture musulmane ↘

Pour les musulmans, l'impact de la religion apparaît sous différents aspects et ces derniers touchent plusieurs domaines de la vie quotidienne : dans un consensus social, elle régule les relations sociales et morales, elle prescrit ce qui est admis et proscrit les interdits (alimentation, rapports sociaux, droits et devoirs, valeurs morales, transactions financières et commerciales....) (Abdelfattah, 2006). Les réponses recueillies témoignent d'un ethnocentrisme, d'auto et d'hétéro-stéréotypes manifestés par les étudiants : ces derniers voient dans la culture française une culture chrétienne, complètement étrangère de la leur. Elle véhicule des valeurs occidentales qui ne reflètent pas les leurs et dans lesquelles ils ne se reconnaissent pas :

EP 08 : bon, pour moi la culture française euh c'est une culture étrangère de différentes coutumes et des mœurs... Donc complètement étrangère. →

En ce qui concerne les étudiants de troisième année, leurs réponses nous permettent de voir comment nos informateurs se situent face à la culture française, face à toutes les différences avec lesquelles ils tissent des rapports plus ou moins complexes. La culture dépasse l'aspect artistique, ils évoquent implicitement d'autres constituants de la culture française, ils font appel aussi à des éléments « *sous-jacents aux comportements extérieurs et visibles* » (Verbunt, 2001 : 23), principalement les convictions et la religion.

Cette dernière est une composante marquante dans les réponses: le fait religieux occupe une place importante dans l'imaginaire social des apprenants et de la représentation de leur identité: le religieux recouvre à la fois « *un sentiment de coappartenance à la même religion* » d'un côté et d'un « *enracinement historique et spirituel* » (Verbunt, 2001 : 21) qui rassemble l'ensemble des apprenants. C'est un sentiment d'appartenance qui sert d'emblème identitaire permettant de se démarquer de l'autre et d'affirmer l'identité collective. L'apprentissage d'une langue va introduire à la longue des traces de l'identité et de la culture de l'autre et construire chez l'apprenant des schèmes de pensées (Chamoun, 1994 : 454) : « *l'identité n'est pas innée, elle se construit dans le processus de socialisation qui est une forme de transmission* » (Verbunt, 2001 : 83).

Nous remarquons que la culture sociale ne ressemble pas à la culture cible. Cette dernière, marquée par un milieu social complètement différent de celui des apprenants, les pousse à tracer une comparaison sur l'échelle des valeurs et les met à distance par rapport à l'appréhension de la culture cible.

La culture contribue au modelage de l'identité puisqu'elle assure « *un cadre global de pensées, des désirs, d'inconscients et des fonctions du moi* » (Verbunt, 2001 : 58).

Dans ce sens, Devereux (1970 : 365) précise que chaque individu ressent que sa culture est une « partie intégrante de sa structure » intériorisée depuis son enfance. Les étudiants expriment à l'unanimité une grande différence entre leur culture et celle des Français, ils se distancient de la culture française et ne s'identifient pas à elle. Pour cela ils ont utilisé plusieurs référents tels que :

ET 02 :c'est une culture étrangère par rapport à nous +++ nous Algériens +++ nous sommes différents euh +parce qu'on est euh arabo euh arabo-musulmans ↗

Nous remarquons que la subjectivité des réactions se manifeste à plusieurs reprises : elle justifie les réactions et l'appel fait au cadrage culturel et identitaire source à chaque fois que les apprenants sont en contact avec la réalité culturelle de la langue cible.

Il existe également le sentiment de la coappartenance à la religion qui est pris comme marqueur d'identité mais aussi comme représentations de différenciation entre les apprenants et la culture française (chrétienne). Ainsi, en répondant à la question « sur quel plan se caractérise la différence ? », ET 02 avance les propos suivants :

ET 02 : sur le plan religieux et coutumes+++Elle véhicule la culture chrétienne ↘

Cet enracinement historique relie le passé religieux au présent et au futur (je suis musulman, je ne serai jamais...). Il nous semble que les apprenants voient dans cet aspect religieux un « *héritage actif* » (Abdelfattah. 2006 : 92) du moment où la religion joue le rôle du « *régulateur et du générateur d'un ordre social et moral* » (Abdelfattah. 2006 :92).

À travers les réponses se dégagent des représentations très négatives de la société française. La différence se situe à plusieurs niveaux de la vie telle que la religion, la nourriture, les relations sociales, la tradition et les habitudes.

Nous remarquons également que les étudiants classent les Français dans un groupe homogène (homogénéisation de l'exo-groupe). Ils insistent sur la non similitude (Wilder, 1986) avec l'Autre : ils se dessinent une catégorie dans laquelle ils sont similaires, où les normes endo-groupales dominant par rapport à l'exo-groupe : « *les membres d'un groupe n'ont rien d'autre en commun que le fait de ne pas partager les caractéristiques de l'exo-groupe (...) les sujets tendent à différencier l'endo-groupe de l'exo-groupe même s'ils savent que les membres de leur groupe défendent des opinions différentes* » (Allen, Wilder & Atkinson, 1983 : 113).

La réponse de ET 06 témoigne d'un ethnocentrisme globalisant le comportement d'un "bon chrétien" et "d'un bon musulman" :

ET 06 : oui ↗ forcément ↗ je vous donne un exemple euh /../ le cas des interjections /../ si par exemple quelqu'un ici Algérien et en plus musulman, euh s'il trébuche par exemple il va dire /ja saṭṭa:r/ (trad. Dieu Protecteur) /../ si un Français trébuche et qui a euh failli tomber ou il est surpris /../ il va dire Doux Jésus ou Christ /../ ceci révèle quelque chose de sa personnalité et de sa culture/ oui ↘

Dans son ouvrage *Sociologie de l'Algérie* (1961), Pierre Bourdieu a expliqué l'empreinte de l'Islam dans le vécu des Algériens que ce soit sur le plan religieux, privé, public que professionnel. Entre 'obligations et interdits', le chercheur a dressé l'impact de la religion à travers différents phénomènes : « *formules de politesse ou gestes sociaux qui sont autant d'affirmation des valeurs islamiques, conversations ordinaires ponctuées d'eulogie et d'invocation et tant d'autres traits manifestent la prise étroite de la religion sur la vie. (..) De la naissance à la mort tout un enchaînement de cérémonies, de rites, de coutumes de règles...* » (Bourdieu, 1961, 2010 : 107)

Les apprenants évoquent les traditions comme une autre caractéristique de la vie sociale. La seule tradition mentionnée est la fête de Noël qualifiée comme fête chrétienne.

QP 60 : « pays chrétien je vois ça dans la télé, ils ont noel »

QP 96 : « les tradition comme noël pendant les vacances et la neige »

Les traditions transmises d'une génération à une autre durent plus que la durée de vies des membres de la société. Elles vont instaurer des habitudes et des réponses stéréotypées à plusieurs niveaux de la vie courante.

Dans ce sens, Malinowski (1944 : 38) dit : « (...) d'un point de vue de l'individu, la culture de la société dans laquelle il est élevé constitue donc son hérité sociale, distincte de son hérité biologique. Elle lui fournit une série d'adaptation à l'environnement où il doit vivre et remplir une fonction ». Ces traditions, qui prennent forme à travers les comportements, pourraient devenir un marqueur d'identité (Maria-Habib. 2006 : 28), marqueur de l'originalité du 'nous' par rapport à 'eux' et pourrait aussi renforcer les liens sociaux internes au groupe.

Nous remarquons que les étudiants font référence à l'Islam et au comportement correct du 'bon musulman'. Ce ne sont plus les aspects socioculturels qui sont

comparés, mais les réponses les dépassent vers l'aspect religieux. Nos informateurs tentent de donner des significations aux comportements sociaux : « *la référence à Dieu sert à cristalliser et à sacréaliser des pratiques culturelles, afin de les rendre plus respectables et de leur conférer un caractère de permanence en les soustrayant à la critique* » (Habib, 2006 : 29). Ils expliquent leurs comportements culturels de façon à leur donner un aspect naturel. Il y a une certaine naturalisation des faits culturels et religieux : les étudiants justifient chaque conduite selon ce qu'ils ont intériorisé de la culture de leurs ancêtres, de ce qu'on leur a transmis comme façon d'être et façon de se comporter « *la tendance naturelle est de croire naturel et normal ce qui est en fait culturel* ». (Cuche, 1995).

Il est à noter également que les étudiants sont conscients du lien existant entre la langue et la culture. Ils expliquent que la langue ne se limite pas à véhiculer les règles grammaticales et syntaxiques mais aussi les comportements et les traditions des natifs. Ainsi :

ET 07: oui tout à fait./ / kul luyə ʃamfī mʒaha/ la culture /ʃaʒha/ (trad. Chaque langue est accompagnée par sa culture) ça oui →

ET 08 : bien sûr ↗ oui ↗ parce que la langue s'intègre dans la culture →

ET 04 : bien sûr ↗ on ne peut pas dissocier la langue française de la culture française. Par exemple un apprenant ne peut pas maîtriser la langue française sans connaître la culture ./ pas mal d'établissements scolaires font des immersions ou bien des séjours linguistiques donc c'est par rapport à la culture française./ une fois qu'on côtoie par exemple une famille française on pourra euh apprendre beaucoup plus la langue euh./ on va apprendre bien la langue →

ET 05 : oui ↗ toute langue doit véhiculer une culture./ on ne peut pas euh /.../ la langue ce n'est pas uniquement des règles de syntaxe et de grammaires mais il y a aussi la culture française →

ET 06 : pour moi euh à mon sens la culture française et la langue française sont inséparables parce que toujours lorsqu'on apprend la langue on apprend forcément la culture avec →

En dépit de cette certitude de l'association de langue et de culture chez les apprenants, ces derniers prennent beaucoup de distance par rapport à la culture française : ils n'expriment aucun problème avec la langue, malgré les difficultés

linguistiques qu'ils peuvent rencontrer, mais ils se démarquent catégoriquement de la culture française. Ce comportement fonctionne comme une défense mentale de l'identité. À la question 'est-ce que vous vous sentez proche de la culture française?', les étudiants ont répondu :

ET 05 : ah non ↗ je suis algérienne et je le resterai pour toujours. ↘

ET 04 : je pense qu'aimer une langue est une chose ↗ aimer la culture en est une autre et c'est par rapport euh // par rapport à la religion // voilà on a une religion il ont une autre ↘

Nos étudiants pensent toujours à protéger leurs culture afin d'obéir à la loi traditionnelle et conserver l'identité religieuse. Nous notons également que « *la langue occupe un poids majeur dans la sphère religieuse (...) sa visibilité est apparente à travers les termes religieux* » (Paye, 2012 : 196) ainsi, ET 06 dit :

ET 06 : ah non ↗ pas du tout ↗ moi je dis toujours à mes amis que euh moi j'apprends la langue française tout en gardant ma mentalité algérienne c'est-à-dire que nous savons tous que les mots en français ou en autres langues ont des charges culturelles // moi j'apprends le français mais je ne serais jamais Pierre (rire) ↗

ET 03 : ah non ↗ ca je ne pense pas / parce qu'il y a toujours l'influence de la société ↗

ET 02 : Non ↗ parce que je ne suis pas Français ↗

Dans leurs réponses, les apprenants cherchent à montrer leur appartenance à l'identité algérienne par rapport à l'identité française. Ainsi Lipianski dit : « *l'identité est une structure composée d'un ensemble de représentations de soi, pour soi et pour autrui* » (Lipianski. 2002 : 23). L'identité permet de garantir la stabilité de l'individu à travers une reconnaissance sociale qui lui donne la possibilité d'être non seulement reconnu, mais aussi valorisé vis-à-vis de ses concitoyens. En d'autres termes, l'identité permettra aux individus de « *disposer d'une visibilité sociale et d'une image pour autrui valorisante* » (Habib. 2006 : 32).

III-5-la vie culturelle et artistique des Français

La littérature et le cinéma demeurent les sources les plus importantes de la transmission de la culture et de la langue françaises :

EP 02 : euh ... pour moi la culture française euh... quand on parle de la culture française il arrive à mon esprit directementeuh... en tant qu'étudiante je vois que euh..... la culture française c'est la littérature française plus un esprit français ↘

EP 03 : pour pour la culture française est tout ce qui la reflète euh.... enfin la culture française pour moi est tout ce qui reflète le mode de vie que mène les Français euh leurs habits leurs traditions et coutumes c'est l'ensemble des arts, la littérature, la poésie, le théâtre, la cinématographie et tout ce qui est euh bien propre aux Français euh c'est tout ce qui peut bien leur correspondre ↘

EP 04 : la culture française pour moi n'est pas seulement les romans, pas seulement les livres, les pièces théâtrales, les poèmes, les amateurs du cinéma ↘

Le principal vecteur de cette image de la culture française ce sont les médias qui jouissent d'un pouvoir dans la formation et la fossilisation des représentations. La télévision est l'outil par excellence de la diffusion et la transmission de l'héritage qu'il soit linguistique ou culturel. La télévision demeure donc le miroir qui reflète la réalité –qui peut être déformée- et pousse à une généralisation des stéréotypes : contribuer à imposer certaines idées c'est en quelque sorte construire et confirmer certaines images reçues. La culture est perçue d'un point de vue social comme étant : « *un ensemble de manière de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, de croyances, des connaissances, des réalisations, des us et des coutumes, des loisirs et des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimenter son unité à une époque donnée* » (Légendre, 1988 : 133).

Les réponses laissent entrevoir comment on peut interpréter une réalité à travers un schéma préalable d'un stéréotype préexistant qui pousse à saisir un comportement individuel en un comportement généralisable 'valable à toute la communauté' (Abdelfatah, 2006 : 269). Ainsi, l'esprit ouvert est selon nos apprenants, une qualité intellectuelle attribuée à l'ensemble des Français.

ET 07 : la culture française c'est une culture très riche très chic / ?al ya?fi kmel y?hab jdir kima/ les Français (trad. Tout le monde veut imiter les Français) ↘

ET 07 : je dirai que j'ai une culture française par rapport à mes amis euh aux Algériens en général j'ai l'esprit ouvert/ j'aime parler en français/ j'aimerais bien avoir la présence d'une française déjà tout est parfait dans la culture française./ euh il y a beaucoup de choses qui m'attirent dans la société française/ la femme est typiquement élégante →

Ces déclencheurs se retrouvent dans les travaux de Gisela Boumgratz-Gangal qui avance que l'appréhension de l'autre, la compréhension de sa réalité passe impérativement par les représentations culturelles propres à l'apprenant (1993 : 85) : « *les représentations intellectuelles de la réalité reste un fait dominée par les représentations culturelles propres (.....)* ». Les apprenants insistent sur l'écart existant entre leurs propres pratiques sociales, culturelles d'un côté et celles des français de l'autre côté :

ET 8 : euh /.../ la culture elle est plus riche que notre culture +++ parce qu'ils sont plus développés par rapport à nous →

Tous les stéréotypes sont utilisés comme grille de lectures : ils sont à la fois simplificateurs et réducteurs de l'aspect collectif de la société.

ET 04 : et ben pour la culture française ils ont une culture très riche et d'ailleurs on le remarque par rapport aux rendez-vous culturels au centre culturel français de Constantine ici / aussi euh.. Même lorsqu'on regarde les émissions télévisées, il y a des fêtes organisées qui euh qui correspondent à la culture française →

Les étudiants utilisent des stéréotypes pour parler des Français, en les caractérisant par '*un aspect excessif*' et '*une extension illimitée*' (Paganini, 1999 : 268)

Plusieurs facteurs sont cités par nos informateurs afin de verbaliser les représentations à l'égard du pays de la langue cible. Nous remarquons que valorisation et perception positives sont liées à la France :

L'accueil : plusieurs modalités qui renvoient aux relations des touristes à la France : ceci apparaît principalement à travers les réponses : (bon accueil, bonne hospitalité, convivialité...). Plusieurs récurrences sont répétées dans les réponses des étudiants, cette hétérogénéité de mots converge vers une seule et même catégorie (hospitalité, convivialité...).

ET 07 : la culture française...elle est pleine euh il y a les arts euh la musique /fiha/
(trad. Elle comporte) la peinture euh les choses scientifiques euh beaucoup de choses
qui nous attirent →

Nous avons questionné les apprenants sur leur connaissance de la culture française, ils ont répondu comme suit: une culture occidentale qui vit avec nous parce qu'elle nous a influencés.

QP 02 : « c'est une culture qui fait partie de la culture auxidentale se caractérise par le genre classique, les arts, la musique, le beau style, religion catholique, elle a des origines latine et grecques »

Elle a un théâtre riche, classique, une grande liberté d'expression, des acteurs, des chanteurs, des écrivains très connus. La culture française est reflétée par la langue, sa vie politique la révolution française ainsi que les maux sociaux.

QP 88 : « beaucoup de choses, la peinture, l'aspect letterature, l'aspect economique »

QP 85 : « la France vivait dans l'obscuritisme au temps antique et après des siècles elle a connu la renaissance d'où il y a eu l'explosion de la culture dans tout les domaines : l'art, la littérature, developpement social »

QP 52 : « pas mal de trucs : son theatre, la religion, son economi...etc »

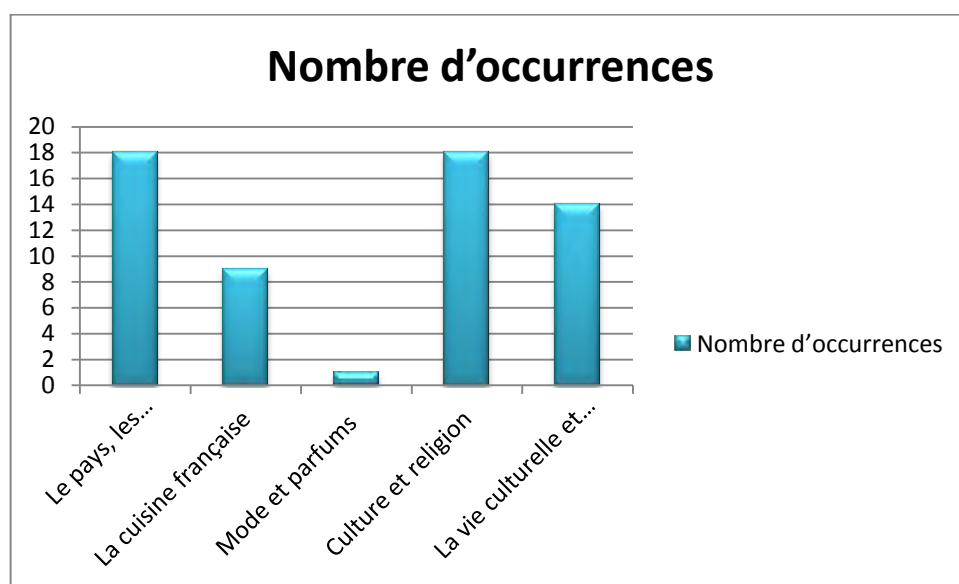
QP 61 : « la littérature, la musique, la poésie, le théâtre, la peinture,les dialectes »

QP 20 : « un peut je connait des histor et des evenement sur les acteurs »

Nous notons également que notre échantillon exprime le lien entre le choix d'apprendre la langue française et l'image admirative qu'il a de la France et la civilisation de ce pays. Un autre lien établi entre la langue et la culture joue un rôle important dans la formation des représentations. Ainsi la renommée de la culture française et l'histoire de la France incitent les étudiants à s'intéresser à la langue. Pour Young : « *si une culture correspond à un code d'accès à une société, cette langue est un élément constitutif du code en question* » (Young. 2009 : 137). Elle passe essentiellement par son Histoire, les grands monuments parisiens, la haute couture et la gastronomie. Le pays est réputé pour sa culture, les arts, la littérature, le cinéma, la mode et la cuisine (fromage, vin..).

Les catégories de thèmes relatifs à la culture française.

Catégorie de thème	Nombre d'occurrences	Questionnaires et entretiens correspondants
Le pays, les monuments, les villes...	18	Q : 15 E : 03
La cuisine française	09	Q : 05 E : 04
Mode et parfums	01	Q : 00 E : 01
Culture et religion	18	Q : 02 E : 16
La vie culturelle et artistique des Français	14	Q : 06 E : 08



Nous retenons de l'analyse des thèmes liés à la culture française que l'aspect géographique, architectural et religieux forment un noyau très résistant en matière de représentations par rapport aux autres thèmes évoqués.

IV- Les thèmes relatifs aux Français :

Pour les étudiants, les Français, tout comme leur pays, reflètent différentes images. Nous les avons dégagées comme suit :

IV -1- Les caractéristiques physiques:

L'un des stéréotypes les plus répandus chez nos étudiants c'est la beauté des Français et c'est l'un des plus partagés. Nous remarquons que les traits physiques reviennent avec insistance notamment le stéréotype du français "beau".

QP 01 : « la caractéristique des français la beauté »

QP 18 : « ils sont beaux garçons, belles filles ».

QP 46 : « ils ont beaux corps, beaux yeux ».

QP 96 : « les français : cultivés, beaux ils ont les yeux clairs »

QP 99 : « la beauté, les yeux bleu, clair »

L'aspect physique reste une caractéristique positive, marquante dans l'imaginaire de nos étudiants sans pour autant former un noyau solide dans les représentations contrairement à l'aspect comportemental qui a suscité plusieurs réactions.

IV-2-les caractéristiques comportementales :

Les français s'habillent convenablement, ils sont très raffinés, ils ont beaucoup de liberté, très francs, sympathiques, bons vivants, ils ont un esprit très ouvert, ils parlent le français très rapidement. D'un autre côté, les Français sont radins, racistes, hypocrites, gourmands et sans religion.

Nos étudiants jugent que les Français ont une élocution rapide. Cette déclaration stipule que nos informateurs ont un rythme plus lent à l'oral et qu'ils trouvent des difficultés à saisir l'énoncé.

QP 46 : « les français parlent rapidement ».

L'aptitude à comprendre et à identifier un énoncé fait appel à plusieurs opérations mentales telles que le repérage de l'information, l'identification et traitement du sens ... (Bellouche, 2008 : 03). Si les apprenants pensent que les Français parlent rapidement c'est parce qu'ils réagissent en tant qu'apprenants-débutants. Or cette situation nous semble contradictoire parce que nos informateurs ne forment pas un groupe d'étudiants débutants mais un public

ayant plus de dix ans d'apprentissage de la langue française. Il nous semble qu'en dehors du contexte didactique, les étudiants ne sont pas habitués à écouter et qui pratiquent fréquemment la langue française. C'est la raison qui les pousse à avancer cet avis.

Par ailleurs, ils ont évoqué des traits de comportements qu'ils associent aux Français : des adjectifs comme calmes, polis, gentils ou encore froids apparaissent fréquemment dans les réponses :

Pour ce qui est de la politesse, les étudiants dressent un lien entre le comportement et les formules de politesse qui existent en langue française (la plus utilisée : s'il vous plaît), ainsi que la distinction entre le "tu" et le "vous".

QP 01 : « politesse, sérieux »

QP04 : « gens polis, qualifiés, gens travaillants, civilisés »

QP 05 : « adorables, poli, bonne conduite, tendresse »

QP 10 : « des gens cultivés, des gens biens éduqués parce qu'ils ont une éducation spéciale »

QP 58 : « des gens qui travaillent sérieusement »

Une autre représentation qui prend place c'est le trait "calme" qui qualifie le comportement des Français. Ceci revient nous semble-t-il à une comparaison et "un jeu d'opposition mutuelle" dans lequel les apprenants se lancent.

Une autre représentation qui se dessine, c'est le caractère "froid" des Français : à travers le jeu de miroir, les apprenants voient que les Français n'ont pas la chaleur, ni l'hospitalité, ni de générosité des Algériens. Ils mentionnent un faible lien social en France, un déchirement social et familial ainsi qu'un individualisme installés avec le capitalisme.

QP 30 : « racistes, il ont un sal caractère vis-à-vis des algeriens »

Les Français sont polis avec les femmes, ils sont pour la plupart universitaires, ils sont sévères dans leur vie, ils ont une bonne éducation, ils savent parler et s'adresser aux femmes, ils ont beaucoup de contacts avec les étrangers et les touristes, ils sont aussi sévères avec les Maghrébins.

QP 24 : « esprit ouvert ; élégant, gentils, ils se comportent bien avec les étrangers »

QP 15 : « les Français jentilles »

QP 22 : « bien éduqué, généreux »

QP 25 : « cultivé, bien éduqué »

QP 28 : « des gens simples, cultivés, sympathique »

QP 31 : « raffinés, cultivés, galants. D'après ma fréquentation a eux »

QP 34 : « généreux, bien cultivés.. »

QP 41 : « la franchise, l'élégance, le sérieux »

QP45 : « simples : leurs habillements et leurs caractères. Sincères : ne savent pas mentir »

QP 58 : « des gens qui aiment travaillé et qui fassent ça sérieusement »

QP 61 : « ouverts intellectuels, compréhensives »

QP 65 : « l'intelligence, abile, parfait, des respectables parce que j'ai vu l'éducation entre les gens et le respect »

QP 71 : « cultivés à travers leur culture, leur savoir faire »

QP 92 : « ils sont organisés, compréhensifs, respectueux, ils sont libre dans leurs pensées »

QP 76 : « ils travaillent avec bcp de compétences »

Les Français vivent dans la capitale de la mode, ils s'intéressent à la santé et à la forme physique par le sport. Ils ont de bonnes manières qui n'existent pas chez les hommes chez nous, avoue une étudiante. Ils ne sont pas menteurs, ils ont une grande tradition gastronomique, ils sont très décontractés, libres, calmes et très démocrates. Ils ont beaucoup d'émissions culturelles et un grand savoir-vivre. Ils ont tous les moyens pour vivre et travailler.

QP 36 : « ils vivent dans la capitale de la mode »

QP 66 : « ils ont le savoir-vivre, ils sont galants, cultivés »

QP 48 : « la plupart des Français sont des chercheurs, des penseurs ou des acteurs: ils sont spontanés, élégants, ils ont une bonne conduite, très modernes ».

Nous trouvons plusieurs substantifs révélateurs de rigueur, de discipline, de l'ordre, de l'organisation, de la rigueur et de la propreté : cette perception est basée sur l'idée de l'ordre et de l'organisation.

QP 95 : « ils ont le sérieux et tout est dans l'ordre »

QP 99 : «ils sont beau, blancs, très discipliner, sérieux »

La mentalité et le comportement des Français ont été décrits par les étudiants et ont suscité plusieurs réactions. Ces dernières se fondent sur des idées reçues, des images projetées par la télévision : une mentalité et un comportement différents

des nôtres, une altérité qui n'a pas les mêmes principes, les mêmes coutumes, la même religion.

QP 96 : « c'est pas comme nous, ils sont différents »

QP 38 : « l'esprit ouvert grâce à la bonne gestion »

QP 99 : « à la télé , on les vois ils ont un comportement qui ressemble pas à nous »

QP 39 : « bonne éducation, les bonnes manières sans rares chez nous en Algérie, en voyant les français j'ai de a jalousie et de l'envie d' être une société comme la leur »

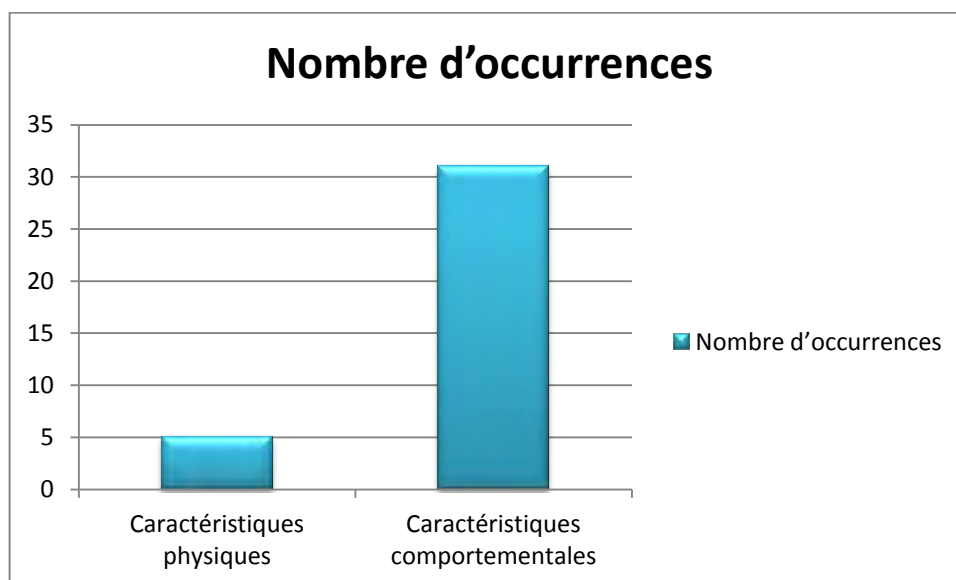
Des représentations qui rappellent l'ethnocentrisme et la lecture de l'autre à travers une grille sélective, élaborée socialement et qui se base sur le rejet de tout ce qui n'est pas familier. Dans ce sujet Couchard dit : *«la rencontre avec l'autre dans sa plus forte étrangeté peut provoquer un sentiment d'angoisse, l'autre ne nous ressemble pas, nous ne pouvons nous identifier à lui et la peur qu'il fait naitre accentue son étrangeté »*(1999 :16)

Même si les étudiants insistent sur l'aspect de différence entre les Algériens et les Français (dans le duel nous/ eux), toutes les réponses ne stigmatisent pas l'autre.

Dans les réponses de nos apprenants, l'aspect touristique et gastronomique sont présents et de façon massive reflétant une identité française : La France est décrite avant tout de façon institutionnelle avec le symbole français : Liberté, Egalité, Fraternité.

Les catégories de thèmes relatifs aux Français.

Catégories de thèmes	Nombre d'occurrences	Questionnaires et entretiens correspondants
Caractéristiques physiques	05	Q : 05 E : 00
Caractéristiques comportementales	31	Q : 31 E : 00



Il est clair que nos apprenants renvoient la reconnaissance des français à travers leurs caractéristiques comportementales que physiques. Il nous semble que c'est le comportement qui laisse plus d'impression (positive ou négative) que l'aspect corporel.

V- Les thèmes relatifs à la France

Le pays de la langue cible jouit de plusieurs représentations : différentes sources de ces représentations ont été citées par les étudiants telles que la télévision et le voyage au pays. La France est appréhendée selon plusieurs angles :

V-1-L'aspect géographique : Les étudiants le considèrent comme un beau pays européen, harmonieux, d'une grande Histoire. Les étudiants considèrent que le climat de la méditerranée de la France est très proche de celui de l'Algérie.

QP 04 : « pays européen, pays membre de l'union européenne, c'est un pays située en Europe membre eu union européenne »

QP 46 : « pays de l'europe »

Le climat est une composante représentée par l'adjectif " froid" ainsi que d'autres références climatiques (nuages, grisailles), le cadre naturel (verdure).

QP 96 : « la France y a beaucoup la neige, il y a la pluie et ya bcp des arbres »

QP 89 : « à la France ya le soleil à marseille, il ya la neige et le froid aussi »

QP 14 : « la propreté est associé à la France »

QP 98 : « pays de belle nature »

QP 99 : « verdurt, beau la nature »

QP 58 : « un pays propre que ces habitant travaillent sérieusement »

QP 76 : « pays propre on voit à la télévision que sont propre, y a pas la saleté ».

Les étudiants voient dans le climat une donnée de l'identité et de la réalité française : allant du soleil du sud de la France, qui nous est proche, à la verdure et au froid du nord, il nous semble que les apprenants expriment la proximité d'une part et une distance d'une autre part, comme ils expriment une comparaison entre propreté et saleté . Le dernier témoignage rejoint les propos de Pays : « *C'est aussi un pays propre dans la mesure où il n'y a pas de problème d'insalubrité* » (Paye, 2012 : 207).

V-2- La situation socio-économique : elle est verbalisée par les termes : voitures, richesse, euro, commerce, économie puissante. La suprématie économique par la compétence, l'industrie de l'automobile. Nous y trouvons également la pauvreté, le chômage et l'immigration.

QP 28 : « l'argent, il y a les moyens qui aid a vivent une vie riche et qui permet de voyager »

QP 04 : « l'euro, parce que la France a beaucoup de chance de travail »

QP 61 : « pays industrialisé, ca se voit à la télé »

QP 71 : « elle reflète le développement »

Donc la perception globalisante des Français et de la France occupe une place primordiale dans les représentations qu'ont les apprenants du pays de la langue cible. Le pays jouit d'une représentation positive : le sémantisme des mots ainsi que les connotations lui attribuent une vision favorable: Pays très développé, de la technologie. Un pays qui a beaucoup d'argent, très industrialisé, qui reflète le progrès, le travail et les affaires commerciales.

V-3- Les patronymes : Plusieurs patronymes constituent la plus grande composante de ce champ: les patronymes cités par nos apprenants sont pour la plupart des personnages emblématiques, historiques comme par exemple Napoléon, Louis XV.

QP 96 : « je conais napoélon qui est roi et louis 14 on a lu ça dans le module CDL »

QP 98 : « napoléan , il a fait bcp de guerre »

Les personnages contemporains sont répartis dans deux grandes catégories : politiques et sportives : Sarkozy et Chirac sont les seuls noms évoqués en politique, en sport Zinedine Zidane est exclusivement Le représentant du sport français.

QP 14 : « sarkousy j'ai associé ces mots au pays parce que ca concerne la France »

QP 30 : « Sarkozy, pour Sarkozy c'est parce que c'est une personne que j'admire beaucoup puisque il fait beaucoup pour son pays ».

QP 95 : « la France , chirac, sarkezy, zidène »

QP 38 : « pays de la tour effiel, de sorko »

QP 98: « le foot, surtout ziden, il est algérien mais il joue à la France.. ils jouent bien le foot. ziden c le milleur ! »

QP 70 : « Zidan, sarko .. »

Zinedine Zidane constitue un emblème pour la société française. Pour rappel, l'emblématisation renvoie à une image d'un singulier tellement notoire et représentatif qu'il incarne le général (Boyer, 2010). Selon *le journal de Dimanche* (JDD) du 23 Décembre 2007, Zidane a été classé pour maintes reprises à la tête du top 50 des personnalités qui comptent le plus pour les Français. S'il est revendiqué en Algérie comme Algérien, Zidane est considéré comme '*le Français préféré des Français, le meilleur des Bleus*'.

V-5-L'Histoire et la politique : l'Histoire est relative aux événements purement français (la révolution française).

QP 03 : « la révolution française exemple mondial de la liberté, l'extermination impérial pendant deux siècle de colonisation »

QP 89 : « pays de l'histoire, c'est le pays natal de la liberté en 1789 »

Le passé et le présent se côtoient dans les réponses de nos apprenants : des référents politiques et idéologiques ont été utilisés pour renvoyer à la France. Nous notons principalement le passé historique qui unit et / ou désunit l'Algérie et la France. La France est un pays très démocrate mais aussi pays colonisateur qui a un pouvoir militaire : la colonisation est un point noir dans l'Histoire de la France. C'est un pays où on s'exprime sans limite et où il y a beaucoup d'émigration :

La référence à la colonisation et la révolution algérienne sont très redondantes dans les réponses et maintiennent une place importante dans l'imaginaire collectif des étudiants et dans la représentation de la France.

QP 02 : « la colonisation : elle a colonialisé mon pays sans parlé des crimes qu'elle a fait » .

QP 12 : « la colonisation de l'Algérie, comme on a étudié depuis les classes primaires que l'Algérie a été occupé par la France »

QP 15 : « l'ennemi de l'Algérie, les français ont occupé l'Algérie »

QP 33 : « les premiers mots sont c'est le pays qui nous occupe »

QP 39 : « colon, bien sur mon pays a été longtemps envahi par la France »

QP 85 : « colonisation : parce que la France a essayée de remplacé le français au dépend de l'arabe et si on le maîtrise un peu c'est qu'elle a vraiment laisser ces emprunt et la colonisation parce qu'on subit la décadence jusqu'à aujourd'hui »

QP 39: « pays colon, raison qui a marqué notre pays »

QP 03 : « la colonisation est un point noir dans l'Histoire de la France »

QP 67 : « puissance coloniale »

Les plus redondants : le régime colonial français et la révolution algérienne reflètent une époque d'Histoire et la situation de l'émigration (légale ou non).

QP 03 : « la colonisation : relation historique mauvaise »

QP 26 : « la colonisation des 130 ans de souffrance du peuple algérien la colonisation marque un trou dans le peuple algérien »

QP 27 : « la colonisation a partir de la souffrance au temps de la guerre »

QP 18 : « l'émigration même clandestine »

QP 49 : « les premiers mots... c'est le passé colonial »

QP 57 : « la colonisation, la violence, l'injustice d'après la guerre qu'elle a fait dans notre pays ».

QP 87 : « l'accident de la ventaille, l'entrée de l'armée française à Alger 1830 et l'indépendance dès que je suis algérienne ça me fait une chose honte de mes capacités »

QP 98 : « la colonisation elle nous a colonisé »

Il est vrai que durant la colonisation, le pays a fonctionné en langue française : dans l'administration, l'enseignement, l'économie... Après l'indépendance, l'Etat algérien a généralisé l'utilisation de la langue arabe standard dans les différents secteurs reléguant la langue française au statut de langue étrangère : « la langue française (...) c'est-à-dire une langue étrangère et non la langue des masses populaires » (*La langue française a été et demeurera ce qu'elle a été à l'ombre du colonialisme*) (Discours du Président Boumediène : 14 mai 1975).

La liberté d'expression et la vie politique très ouvertes et engagées sont également des éléments attachés à l'image de la France. La France est aussi un modèle politique de référence qui permet une certaine liberté d'expression et d'opinion où les droits de l'homme sont nés et où la démocratie rime avec la liberté.

QP 73 : « depuis longtemps, toute les gens de différents pays préfère voyager vers cet pays la France, vraiment il est très interessant »

QP 81 : « la France : liberté fraternité »

La France est considérée aussi comme un pays civilisé et très organisé. Un pays moderne où la technologie est omniprésente dans tous les secteurs, un pays où la loi est appliquée rigoureusement, où le peuple décide, où la justice et les droits de la femme règnent. Un pays du travail et de la paix mais aussi un pays raciste vis-à-vis des étrangers.

QP 16 : « la justice, les droits de la femme et des enfants »

QP 17 : « une image noir, je n supporte pas cette pay, parce que tous ce que nous souffrons maintenant en algérie a cause de la colonization et les effets négatifs »

QP 31 : « c'est un pays civilisé, raciste un peu »

Pour décrire la France, les étudiants insistent sur sa situation économique, ils attribuent des qualités à ses habitants et désignent la nature de ses relations avec le reste du monde. Ils rappellent des événements et des monuments propres à l'Histoire du pays pour la décrire : (Les personnages, la devise, l'hymne national français...) La France est considérée comme étant un pays raciste à travers son passé colonisateur et sa politique actuelle à l'égard des étrangers.

La France est un pays dont les représentations sont mitigées : au passé colonial qui persiste dans l'imaginaire des étudiants s'opposent d'autres représentations positives d'un pays riche, développé, un pays où nous pouvons voir de beaux paysages et de belles villes.

QP 66 : « je la vois de plusieurs coins selon plusieurs domaines, c'est un pays qui a une situation stratégique influencer par plusieurs civilisation, ce qui forme la France d'aujourd'hui »

QP 77 : « c'est le capitalisme »

QP 38 : « je trouve que la France est mon ideale pay »

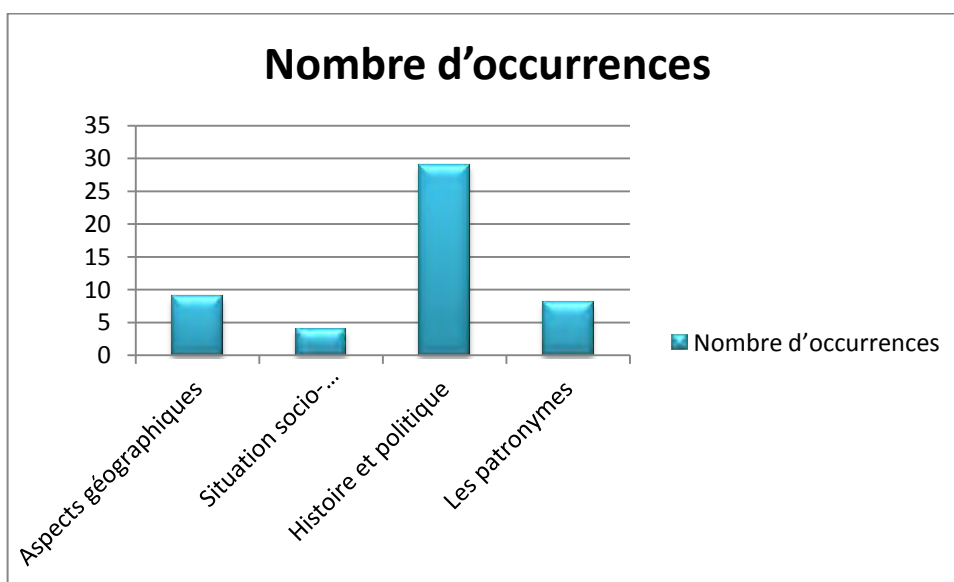
QP 01 : « c'est un beau pays je sais que ce n'ai pas facil de s'adapter la bas mais à force on y arrivera ».

QP 02 : « je voit la France developpé, la France qui a une influence économique et militaire, je vois une richesse culturel et scientifique car elle est fort et elle à une voix internationnel , c'est un pay emperialisme »

Nous remarquons que le progrès scientifique (principalement en médecine) reste l'une des caractéristiques du développement de la France.

Les catégories de thèmes relatifs à la France.

Catégorie de thème	Nombre d'occurrences	Questionnaires et entretiens correspondants
Aspects géographiques	09	Q : 09 E : 00
Situation socio-économique	04	Q : 04 E : 00
Histoire et politique	29	Q : 29 E : 00
Les patronymes	08	Q : 08 E : 00



Les représentations de la politique et l'histoire de la France prédominent et surclassent les autres représentations.

Les catégories thématiques nous ont permis de mettre en exergue plusieurs réalités tant sociales que langagières que nous allons réunir dans les conclusions suivantes.

VI- conclusions du deuxième chapitre:

Les réponses des étudiants dégagent différentes représentations de la langue française dans la société algérienne. Elles font émerger ce que Fenoglio appelle *'la parole nominante'* : une fois appelés à évaluer une langue et sa culture, nos informateurs évoquent différents aspects de désignation représentative.

Le contexte conversationnel nous a permis de repérer les représentations conventionnelles, dont la source est la société et dont le noyau central est stable d'un côté, et d'un autre côté des représentations émergentes à travers l'expérience personnelle et le cursus universitaire. La construction discursive nous a permis de relever non seulement des images mentales partagées mais également une valeur identitaire à laquelle les apprenants s'accrochent.

À travers les réponses des étudiants, nous avons dégagé différentes représentations de la langue française. C'est un ensemble d'images qui reflètent un volet objectif mais aussi un volet subjectif. Elles sont exprimées de plusieurs façons.

Le français demeure la langue de prestige, de la haute classe, une langue "sucrée" et facile à pratiquer, une langue très agréable, une belle langue de culture et de littérature, langue de la diplomatie et des Rois. Une langue très riche, c'est la langue officielle en France et beaucoup d'autres pays africains, c'est une langue très importante en Algérie et au Maghreb, c'est ma deuxième langue après l'arabe. Une langue très raffinée, classée deuxième dans le monde. La langue qui reflète les sentiments et les sciences. Une langue dont la grammaire est difficile mais elle reste une langue de rêve, langue de la bourgeoisie, des gens de la classe supérieure.

C'est une langue d'une grande utilité dans tous les pays et dans tous les domaines, langue riche et forte, la langue de l'avenir, une langue qui a marqué l'Algérie. " Butin de guerre", elle comporte plusieurs dialectes, elle est considérée comme une langue soutenue en Algérie. Une langue qui a beaucoup

de dictionnaires chaque année. C'est la langue préférée par les jeunes car c'est un bon moyen pour faire passer ses pensées.

Les étudiants décrivent la langue et évoquent le discours relatif au pays de la langue où cette dernière occupe un espace et renvoie à une certaine politique. Il existe un lien entre l'envie d'étudier la langue et les qualificatifs utilisés qui font de la langue '*un locuteur positif*' (Petitjean. 2009 : 981).

Les participants aux enquêtes considèrent la langue française comme un outil important pour se lancer dans le monde du travail et pour se procurer un statut reconnu socialement. Le français est associé au domaine professionnel. Les résultats obtenus expliquent l'importance de la langue française comme élément-clé pour le travail : ainsi, décrocher de bonnes notes, et par conséquent, réussir la licence va de pair avec la maîtrise du français.

Les étudiants associent la langue française à son usage fréquent dans la société algérienne dans la famille où ses membres jouent le rôle d'intermédiaire qui, d'une façon ou d'une autre, transmettent à nos informateurs leurs propres représentations.

L'image de la langue française déclenche une double valorisation à la fois de l'ordre de l'affectif et du choix intellectuel. Elle représente la langue du cœur, de la politesse et de l'aristocratie. Elle nous permet de découvrir la société française, le style élégant, et la modernité.

Plusieurs témoignages ont été avancés en faveur de la langue française. Nous relevons que les apprenants évoquent la langue française comme étant une langue prestigieuse qui véhicule la modernité. Sa présence dans les différents domaines en Algérie ne fait que renforcer et fortifier son statut et son prestige. Les apprenants jugent que la langue française constitue une partie intégrante du panorama linguistique algérien, une langue jouissant d'une place indiscutable dans la société algérienne, une langue dont les représentations sont plutôt positives et stables bien qu'elle garde toujours son caractère de langue difficile sur le plan grammatical.

Le français est évoqué en tant que langue de développement, d'ascension sociale, de prestige, d'utilité professionnelle et de communication. Nous notons également que plusieurs adjectifs d'ordre esthétique renvoient au français : langue belle, musicale, harmonieuse, féminine. Ces qualificatifs redondants

affirment un lien très fort entre les apprenants et la langue cible, même si ces derniers dévalorisent leurs pratiques du français.

Nous relevons donc un discours épilinguistique très présent dans les réponses des apprenants : la langue française confère un certain statut d'intellectuel et d'instruit, une bonne image sociale et un tremplin professionnel.

Les données sont focalisées sur l'importance du français pour avoir de meilleures occasions professionnelles. Le français représente un capital important et un gage pour la réussite sociale. Les étudiants partagent la langue française avec les Français, mais marquent une grande distance avec la culture française. En effet, il existe des différences assez nettes entre les représentations de la langue française, jugée comme langue utile, pratique et les représentations de la culture française, estimée complètement étrangère et surtout marquée par une caractéristique religieuse.

Nous notons également l'influence permanente des représentations qui circulent dans le macrocontexte des apprenants : plusieurs images attribuées à la langue et à la culture françaises sont enracinées dans l'imaginaire collectif de la société telle que "langue du colon" "langue harmonieuse". Chose qui explique une certaine homogénéité et stabilité des réponses.

Les images de la langue française sont majoritairement positives : elle reflète du pouvoir social et de valeurs utilitaires. Nous remarquons aussi que les facteurs objectifs, d'ordre scolaire l'emportent sur le rapport des apprenants à la langue ainsi : *« la langue, initialement comprise d'un point de vue affectif, acquiert un statut fortement scolaire : la perception du FLE en tant qu'objet symbolique et esthétique, lieu des affects (images qui ont conduit les apprenants au choix du français) a été substituée par une image scolarisée qui envisage la langue en tant que discipline intégrant le curriculum, qui doit être évalué et qui pèse sur le succès académique »* (Abdelfattah, 2006 : 164).

Ceci rejoint les travaux de Tschoumy (1997 :11) qui avance que l'apprentissage d'une langue passe impérativement par l'image qui circule dans la société, par son statut au sein de cette société, par l'image de ses locuteurs, de son histoire ainsi que son utilité. Le même chercheur affirme que chaque individu véhicule une représentation de la langue cible, cette image implique *« plus ou moins de faveur ou de tolérance ou d'élan pour une langue »* (Tschoumy. 1997 :11).

A notre niveau, nous confirmons et consolidons cette affirmation à travers les résultats obtenus dans nos différentes étapes de recherche.

Pour ce qui est des représentations de la culture française, il existe plusieurs stéréotypes qui reviennent dans les réponses à savoir l'image de la culture française et de la France à travers la gastronomie, les monuments, les personnages... sachant que la plupart des étudiants n'ont pas effectué de voyage en France, les médias, l'entourage familial et la lecture demeurent les principales sources de ces images. Ces clichés semblent être indiscutables dans l'imaginaire collectif et individuel de nos informateurs. La culture française présente dans leur imaginaire est considérée comme une culture qui remonte aux siècles passés, une culture qui appartient aux Français de souche. En aucun cas, il y a eu évocation de la situation actuelle de la France, ni aux différentes émigrations (maghrébines, africaines, européennes, asiatiques ou autres) ou encore aux différentes cultures qui se côtoient dans le pays.

Notons également que le domaine de la mode, des grands couturiers, du luxe et de la parfumerie renforcent la représentation de Paris capitale du luxe. Aussi, la gastronomie française est-elle citée avec manière redondante : le vin et le fromage,.... : il a une abondance de toponymes français : la France c'est avant tout Paris avec un élargissement vers les grandes villes (Marseille, Lyon). Nous constatons aussi que les représentations de la France, au sens géographique, sont plutôt positives par rapport aux représentations de la France politique qui sont perçues de façon moins favorables, surtout la laïcité, principe incontestable de la République Française.

Nous remarquons que les étudiants ont tendance à se baser sur des référents connus, rassurants et familiers : les ressemblances et/ ou les différences entre l'Algérie et la France étaient saisies positivement ou négativement à travers les filtres socioculturels qui caractérisent les mentalités des apprenants.

Il ressort de ses représentations également un sentiment ethnocentrique qui émerge à travers la comparaison de la culture algérienne et la culture française : pour nos étudiants, la culture algérienne est une culture musulmane, contrairement à la culture française qui est qualifiée d'étrangère, différente parce qu'elle tient ses fondements du Christianisme.

Cette dichotomie nous/ eux exprime la grande distance que les étudiants ressentent vis-à-vis de la culture française, une culture dans laquelle ils ne

peuvent pas s'identifier, contrairement à la langue française, qui tout au contraire jouit d'un consensus de l'ensemble des apprenants questionnés.

Le religieux est un marqueur de l'identité algérienne ; les déclarations de nos étudiants ne sont pas sans incidences sur les représentations de la culture française. Pour nos étudiants, le religieux joue une véritable fonction identitaire, les informateurs associent la culture française au christianisme, aux interdits, aux comportements et à la conduite des chrétiens (et donc des Français) par rapport aux comportements qu'un bon musulman doit suivre. La dualité culturelle "nous/eux" est remarquable dans les réponses recueillies. Cette dualité donne un sens aux comportements des sujets sociaux et permet de situer l'autre par rapport à nous selon ses convictions et son appartenance religieuse.

La religion permet de partager les mêmes pratiques sociales, puisqu'ils arrivent à attribuer la même signification aux mêmes comportements, mêmes conduites, de maintenir une stabilité de l'imaginaire social mais aussi appréhender la distance qui l'éloigne de l'autre et de sa communauté. Donc le patrimoine culturel ainsi que ceux qui ont contribué à sa richesse jouissent de représentations positives. L'aspect historique et politique français est désigné par des représentations négatives, un passé qui persiste dans l'imaginaire des apprenants et qui est l'une des principales sources des représentations qui constellent autour de la France.

Les étudiants considèrent que la France est un pays moderne, riche, doté d'une économie forte, un pays très développé et où on trouve du travail. La modernité de la France est fortement liée à l'industrie notamment l'industrie de l'automobile. La modernité est appréhendée à travers des valeurs comme la liberté : elle est liée au principe de la République Française (liberté, égalité, fraternité) mais également à la liberté politique et sociale. Les enquêtés ont fait référence également à la colonisation de l'Algérie et aux souffrances que les Algériens ont subies. L'urbanisation en France est vue également comme un signe de modernité, notons dans les phrases qui reviennent dans les réponses des apprenants : "grandes villes", "belles villes".

La France est assimilée à ses caractéristiques touristiques et sa gastronomie : fromage, vin, monuments parisiens. Nous remarquons également une vision généralisante de la France et des Français. Il y a également des images de l'ordre des "cartes postales" des dépliants touristiques qui évoquent les paysages français. Nos apprenants voient la France comme un pays moderne, beau et

raffiné. -Le patrimoine culturel est généralisé dans des conceptualisations comme la philosophie, la littérature et les grands événements qu'a connus la société française (La Révolution Française..). Pour nos étudiants, l'emblème le plus représentatif de la France c'est la Tour Eiffel. D'autres éléments du patrimoine architectural exclusivement parisiens émergent une fois la France évoquée : les champs Elysées, le Louvre...

L'image des Français et de leurs comportements a été restreinte à la vie parisienne (ville d'amour, vie nocturne, l'élégance. ...). Cette image fait allusion à un imaginaire social, médiatique qui circule dans la société. Une autre image relative aux Français est divisée entre positive et négative : si pour certains les Français sont gentils, beaux, l'image des Français racistes, avares est implantée dans l'imaginaire des apprenants. Les images les plus négatives se dégagent à travers des traits attribués aux Français (...), surtout lorsqu'il s'agit de la mémoire collective concernant l'occupation française de l'Algérie.

La francité n'est pas représentée dans un seul personnage, plusieurs noms historiques et contemporains ont été cités. Les hommes politiques évoqués sont : Napoléon et De Gaulle comme personnages politiques ayant marqué l'Histoire de l'Algérie dans le passé, Chirac et Sarkozy ayant marqué les relations contemporaines, des hommes de lettres (Voltaire, Zola, Hugo..), Il nous semble rationnel de prendre en charge ce que Beacco nomme "*l'affectivité du contact culturel*" (2000.59), afin de relativiser les représentations, filtres subjectifs et le "*regard égo-socio-ethnocentrique*" (Lipiansky : 1999. 152). Ceci rejoint Cain qui dit : *« La prise de conscience de l'existence de la culture native est obligatoire, les élèves doivent se rendre-compte d'appartenir à un système culturel pour pouvoir comprendre la complexité de l'autre. Ce qu'ils projettent dans leur simplification de la culture étrangère c'est aussi l'ignorance de leur propre culture »* (Cain :1994. 275)

Toutes les représentations dégagées de notre analyse reflètent des images à caractère résistant et un jeu de miroir vis-à-vis de sa propre langue et culture. Il est clair que ces représentations forment l'imaginaire social et individuel des étudiants. Il nous semble utile de clarifier la différence, à travers une critique objective de soi, de l'autre, loin de tout ethnocentrisme, des auto-hétéro/stéréotypes. Une étape que nous estimons pertinente pour une appréhension plus efficace afin d'atteindre une pédagogie qui se focalise autour de la compétence interculturelle. *« il suffit d'interroger les apprenants étrangers (...) quelque soit leur âge et leur nationalité, c'est encore et toujours les mêmes*

stéréotypes qui reviennent dans la vision qu'ils ont du français et de la culture qu'il véhicule : en gros la langue sophistiquée, la civilisation distinguée, la littérature romantique, une société mondaine » (Defays :1997.60).

Nous avons examiné, pour cette première partie d'analyse, ce qui est pensé de la langue et de la culture françaises, ce que les enquêtés ont pu en dire ou ont voulu en dire. Dans la partie qui suit, nous analysons les données quantitatives recueillies à travers les questionnaires.

Chapitre 3 : l'analyse quantitative

I- Introduction :

Cette partie de l'analyse consiste à présenter en chiffres les différentes variables de base ainsi que l'ensemble des données quantifiées en première et en troisième année. Il faut mentionner que nous avons questionné presque les mêmes étudiants pour les deux années : nous avons cherché la stabilité dans nos réponses en gardant les mêmes groupes mais cela n'empêche qu'il y a eu quelques changements étant donné que certains étudiants ont opté pour un changement de filière, d'autres ont été réorientés ou ajournés.

II- Analyse et interprétations des résultats

II-1- Descriptif de l'échantillon par sexe

Notre échantillon est composé de 100 étudiants : les filles forment 78% de l'ensemble des questionnés alors que les garçons en constituent 22%. Ce décalage entre les deux sexes pourrait être expliqué de différentes manières : il peut témoigner de certaines représentations sociales qui font que les filles excellent en langues alors que les garçons sont plus compétents dans le domaine scientifique comme il pourrait refléter le taux de réussite au baccalauréat.

Pour la première hypothèse : Ce type de représentations a été remarqué dans plusieurs travaux : ainsi Moscovici dit qu'il existe une séparation des spécialités selon le sexe : *« il existe une division sexuée des disciplines scolaires et des filières : les sciences et les techniques sont territoire masculin, les lettres, les beaux arts, les relations aux autres, les savoirs tertiaires territoire féminin. Et l'on y apprend à investir les disciplines conformément à son sexe »* (Moscovici. 2004 : 18).

D'une autre manière, nous pouvons affirmer que malgré l'égalité assurée par le cadre scolaire des deux sexes, nous remarquons "implicitement" une situation d'inégalité qui peut engendrer un caractère féminin à l'apprentissage du français comme l'avance Lévy (1993) ' *la vision féminine du français* ". Cette situation trouve son explication dans la société qui avance que les filles sont attirées par les langues et que les garçons optent pour les matières scientifiques et techniques. Ce type d'idées est bien ancré dans les esprits et forme une matrice dans laquelle nous remarquons qu'à la fin de la formation universitaire, l'enseignement est l'emploi le plus adéquat pour les femmes. En Algérie, la

fonction d'enseignement est largement féminisée, conformément aux chiffres avancés par le Ministère de l'éducation nationale (voir annexe 1. Tome 2 p : 283), nous trouvons que pour les années allant de 2006 jusqu'à 2010, la moyenne des enseignantes dans les différents cycles est de : 51,80% pour l'école primaire, 56,35% pour le cycle moyen et de 51,06% pour le cycle secondaire, et cette orientation est souvent dictée par une représentation des rôles sociaux et aboutit à des partages divers : les représentations consensuelles et implicites du féminin/masculin véhiculées par la société imposent aux filles de se spécialiser dans les formations dites "socio-altruistes" et les garçons dans tout ce qui est technique. La solidité de ce type de représentations est due aux stéréotypes des sexes, sur ce que doit être une fille et un garçon, quelque soit la situation (formelle/ informelle) et contribuent à créer une "socialisation asymétrique" des filles et des garçons qui se base sur des préjugés sociaux.

Il est vrai que dans différentes études portant sur l'impact des représentations sur l'opposition féminin/masculin dans l'apprentissage des langues, les résultats ont montré que les femmes s'intéressent aux langues plus que les hommes, et que le stéréotype stipule que les filles sont destinées aux langues et les garçons aux sciences technologiques, comme l'avancent Bourdieu et Passer (1964) :

« L'idéologie du don et sa répartition sexuelle est d'autant plus marquée qu'on descend dans les catégories modestes : aux filles les études générales, aux garçons les études technologiques ». Alors qu'en Gambie par exemple, la répartition féminin/ masculin est tout autre, il y a plus d'hommes qui s'orientent vers l'enseignement que de femmes. Ainsi 75% du *Gambia collège* sont de sexe masculin et 25% sont des filles. Paye suppose que pour son échantillon : *« la gent masculine a plus tendance à poursuivre et finaliser les études au niveau supérieur (...) et à travailler après les études »* (Paye, 2012 : 190).

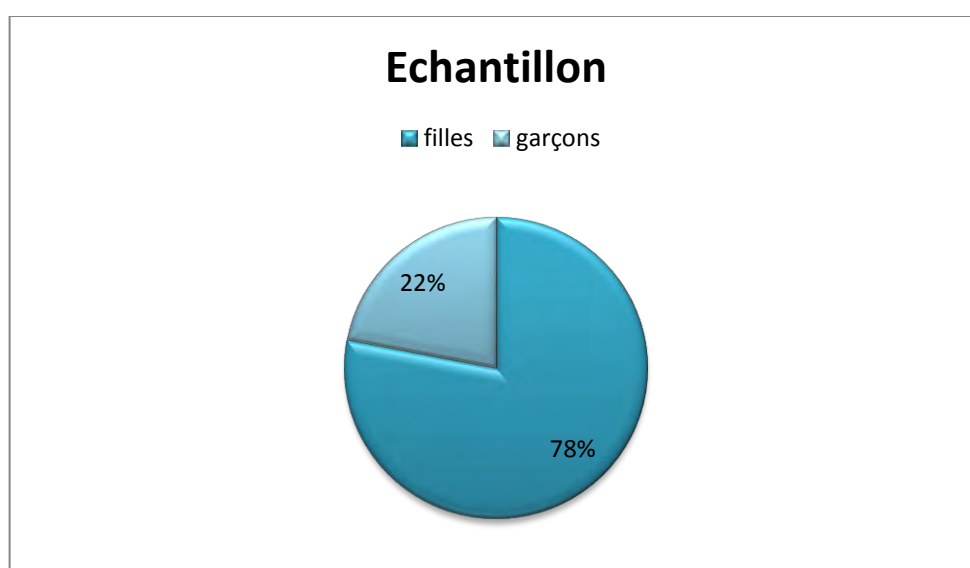
Même si ces stéréotypes sont implantés dans la société, la réalité des chiffres est différente. Il serait plus logique de se référer aux données recueillies par l'office national des statistiques (ONS) (voir annexes1.Tome 2. P 282). Ce dernier avance que le taux de filles inscrites aux différents niveaux de scolarisation (primaire, moyen et secondaire) dépasse celui des garçons. Ainsi, pour l'année 2007 (l'année où nous avons entamé notre recherche), le nombre de filles inscrites dans l'enseignement secondaire est de 58.56% alors que les garçons sont à 42.44% (source le Ministère de l'éducation nationale), durant la même année, le taux de réussite au baccalauréat dans l'enseignement général est de 43.67% pour les filles et 39% pour les garçons, pour ce qui est de

l'enseignement technique, le taux est de 69.95% pour les filles et 67.61% pour les garçons. (source : office national des examens et concours ONEC). (Annexes 1. Tome 2. Pp : 278-281).

Il nous semble que c'est le taux de réussite au baccalauréat qui est la raison la plus plausible du nombre élevé des filles ayant répondu à notre questionnaire.

Sexe	Nombre	Pourcentage
Masculin	22	22%
Féminin	78	78%
Total	100	100%

Tableau n° 1 : répartition des étudiants par sexe



Graphique n° 1

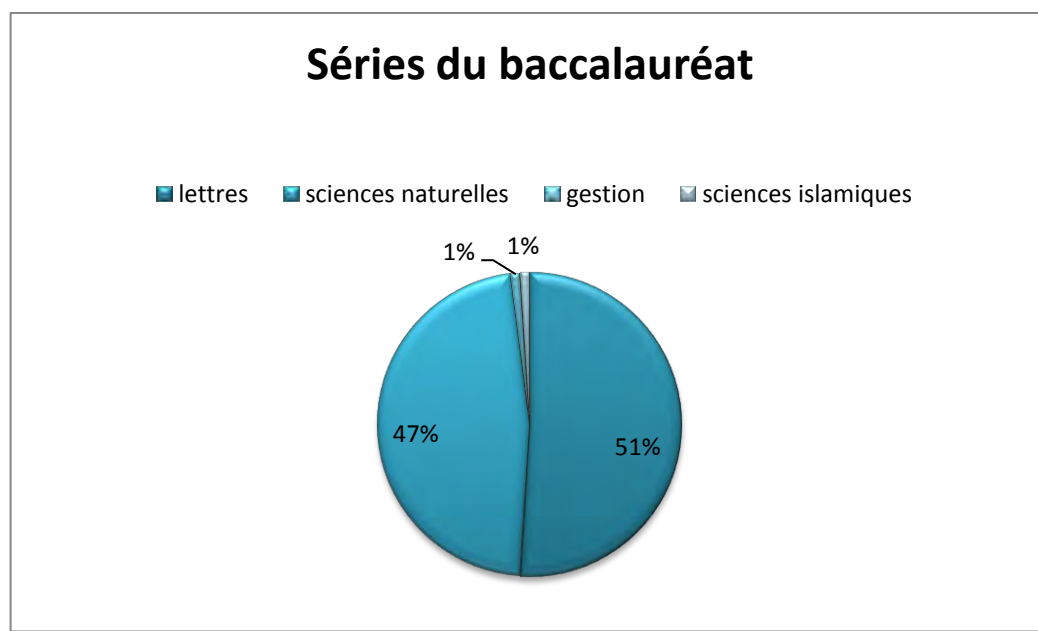
II-2 – Série du Baccalauréat

Les apprenants qui ont répondu aux questionnaires sont tous des bacheliers de l'année scolaire 2007. Nous avons quatre filières qui composent notre échantillon : lettres et langues, sciences naturelles, sciences islamiques et gestion. Le cours de français dispensé au lycée est le même pour les différentes branches (même contenu) mais avec des volumes horaires et des coefficients différents. Nous avons remarqué que pour ces nouveaux inscrits, les littéraires devancent les scientifiques (la situation était inverse lorsque nous avons mené notre recherche de magister en 2003 : les critères d'admission en licence de

français sont tributaires de la note et la moyenne générale obtenues au baccalauréat. Pour s’inscrire la priorité est attribuée aux filières littéraires par rapport aux filières scientifiques. S’ajoute à cela l’orientation automatique par laquelle les apprenants se trouvent en quelque sorte “obligés” de suivre un cursus qui ne les motive pas et qui peut engendrer un refus de l’apprentissage.

Série du baccalauréat	Nombre	Pourcentage
Lettres	51	51%
Sciences naturelles	47	47%
Gestion	1	1%
Sciences islamiques	1	1%

Tableau n° 02 : répartition de l’échantillon par série du baccalauréat



Graphique n° 02

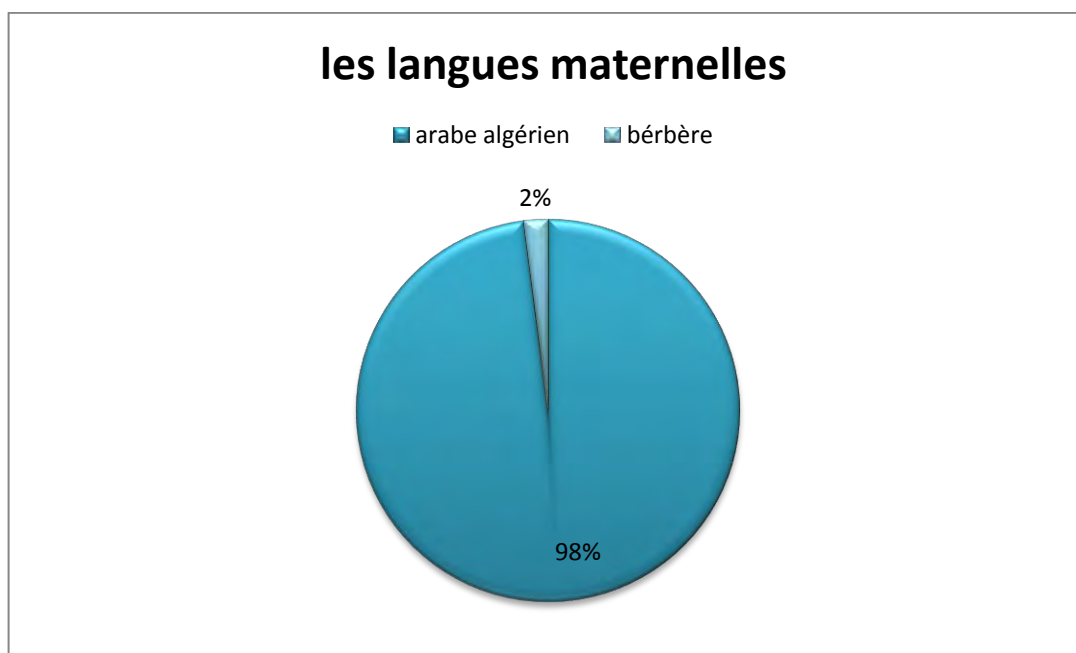
II-3 les langues maternelles

Le graphique indique que l’espace universitaire demeure l’un des plus diversifiés en matière de présence des langues maternelles : si 98% estiment que leur langue maternelle est l’arabe dialectal, 2% mentionnent le berbère comme langue maternelle. Ce taux faible de locuteurs berbérophones renvoie, nous semble-t-il aux nombreuses universités ouvertes dans les différentes régions et

qui ont fait que les nouveaux bacheliers préfèrent s’inscrire dans des établissements universitaires proches de leur lieu de résidence.

Les langues maternelles	Nombre	Pourcentage
Arabe algérien	98	98%
Berbère	2	2%
Total	100	100%

Tableau n°3 : Répartition de l’échantillon par langue maternelle.



Graphique n° 03

II-4-Les langues utilisées dans les situations informelles

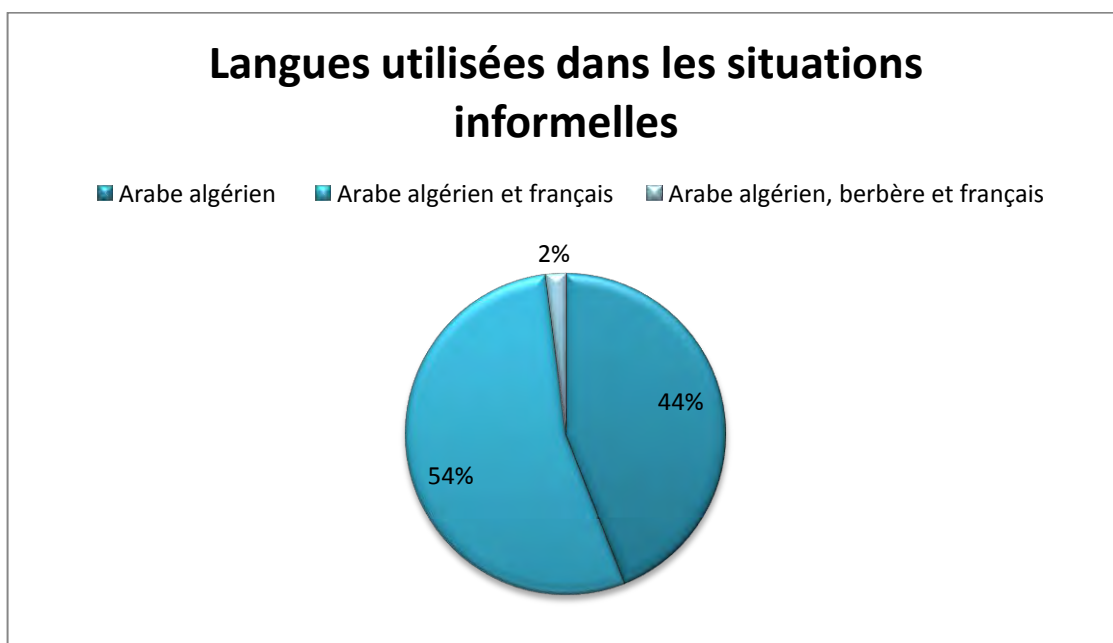
Le panorama linguistique dans lequel évoluent les étudiants est dominé par une alternance des codes: arabe dialectal et français à 54%, chose qui nous semble vraisemblable puisque 98% des étudiants ont l’arabe algérien comme langue maternelle (voir tableau 3) . Cette utilisation implique la présence des deux langues dans les discussions ordinaires. Le français renvoie à une place assez importante dans la réalité sociolinguistique algérienne, elle perdure et influence les usages : *« la langue française occupe une place prépondérante dans la société algérienne et ce à tous les niveaux : économique, social, éducatif. Le*

français connaît un croisement dans la réalité algérienne qui lui permet de garder son prestige (...) bon nombre de locuteurs algériens utilisent le français dans différents domaines et plus précisément dans leur vie quotidienne » (Rahal. 2001 : 01). 44% pensent qu'ils n'utilisent que l'arabe dialectal dans les échanges informels, chose qui nous semble irréaliste parce que le locuteur algérien se base sur un continuum linguistique. Les 2% déclarent alterner l'arabe dialectal, le français et le berbère, ce pourcentage renvoie aux étudiants berbérophones. Cette répartition reflète une dynamique linguistique et des pratiques diverses de notre échantillon mais elle ne nous permet pas d'être catégorique en matière des langues d'échanges informels.

Les Algériens, dans leurs pratiques quotidiennes, agissent à l'opposé de l'ensemble des décisions et textes officiels imposants l'utilisation de la langue arabe scolaire. Combien même les instances étatiques ont imposé des amendes, les dites décisions n'ont jamais pu changer les habitudes langagières des locuteurs algériens (Cherrad citée par Dourari. 2011 : 02). Professeure Cherrad avance que chaque locuteur algérien « *a une compétence active de certaines variétés, il n'a que la compétence passive d'autres et il n'en a aucune pour d'autres* » (Cherrad- Bencheфра.1987 : 69). Elle ajoute que la situation de communication et « *les motivations expressives* » font que l'utilisation de plusieurs variétés est très fréquente : « *En Algérie, nous pouvons dire que le fait pour un individu de posséder plusieurs langues et de pouvoir s'en servir en les mélangeant même avec une certaine désinvolture, le protège contre une certaine marginalité génératrice d'angoisse et d'agressivité potentielle* » (Cherrad Bencheфра.1987 : 70)

Les langues en situations informelles	Nombre	Pourcentage
Arabe algérien	44	44%
Arabe algérien et français	54	54%
Arabe algérien, berbère et français	02	2%
Total	100	100%

Tableau n°04 : répartition des langues utilisées en situations informelles



Graphique n° 04

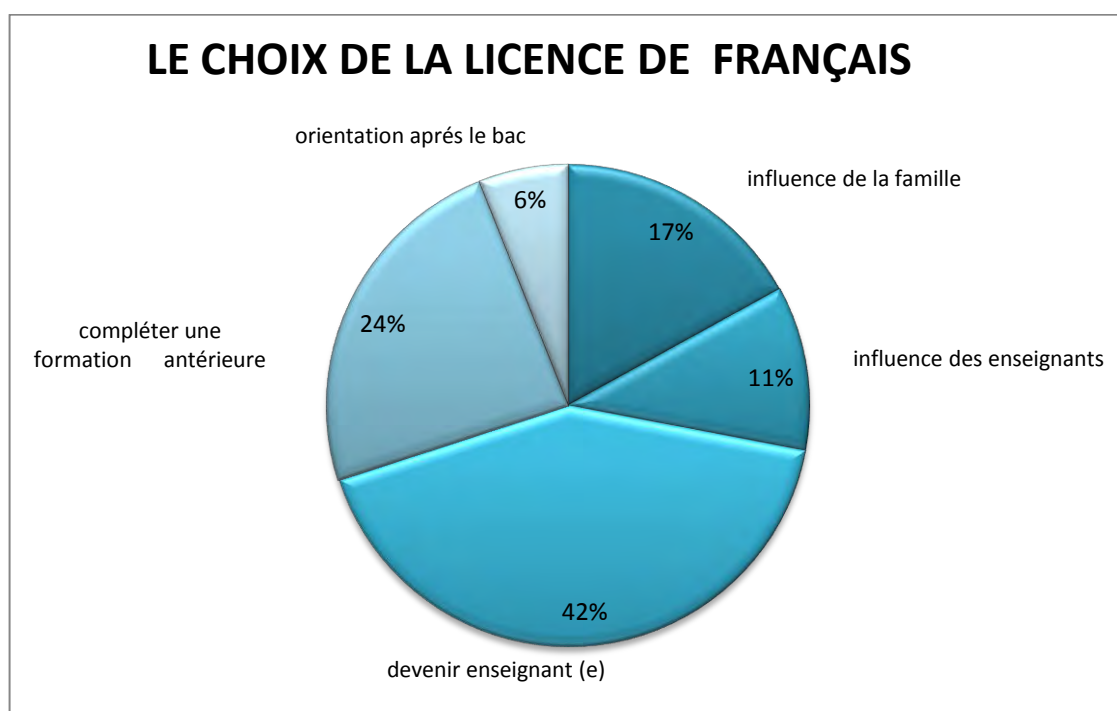
II-5-le choix de la licence du français

70% des réponses de nos étudiants indiquent que le motif essentiel du choix de la licence de français revient à l'amour éprouvé pour la langue française. Mais d'autres paramètres sont exprimés pour justifier l'inscription: ainsi, 17% disent que leur inscription est due à l'influence de la famille, 11% c'est l'influence d'un enseignant des paliers précédents, 42% déclarent que le but est de devenir enseignant de français, 24% estiment avoir choisi cette filière pour compléter une autre formation universitaire et 06% disent qu'ils ont été orientés vers la licence de français et non une inscription choisie.

En ce qui concerne ces réponses, il nous semble plus prudent de ne pas généraliser ces résultats : si les apprenants affirment avoir choisi librement ce cursus universitaire, concrètement, la situation n'est pas aussi simple, sachant que la moyenne, la note de français et l'orientation jouent un rôle déterminant dans le choix de la discipline. Il nous semble un peu exagéré qu'ils aient tous choisi le français comme spécialité vu que l'orientation "imposée" peut créer un sentiment de malaise chez les étudiants car se retrouver inscrit dans une branche pour laquelle ils n'éprouvent pas beaucoup d'intérêt, pourrait les pousser vers l'échec.

Les motivations du choix de la licence	Nombre	Pourcentage
Orientation après le bac	6	6%
L'influence de la famille	17	17%
Compléter une formation antérieure	24	24%
L'influence des enseignants	11	11%
Devenir enseignant	42	42%
Total	100	100%

Tableau n° 5 : répartition des motivations du choix de la licence de français



Graphique n° 05

II-6-Les modules les plus motivants

Moore (2001 : 11) indique que l'étude des représentations est intimement liée aux attitudes et à la motivation vis à vis de la réussite ou l'échec de l'apprentissage. Les facteurs affectifs jouent un rôle important dans l'acquisition des langues : « *la motivation est une tendance spécifique vers une telle catégorie d'objet (...), l'attitude est une évaluation ou une appréciation d'un objet* » (Boggards, 1991 : 51).

Les étudiants ont sélectionné sept (07) modules qu'ils estiment intéressants et motivants : nous les avons classés par ordre d'importance comme suit:

Pratique systématique de la langue (PSL) - Cultures de la langue (CDL) – Psychologie (PSY) – Langues de spécialités (LSP)- Techniques d'expression écrite et orale (TEEO)- Initiation aux textes littéraires (ITL) – Phonétique (PHONE) .

Selon nos étudiants, le module de PSL est le plus intéressant avec 60 récurrences parce qu'il est en corrélation étroite avec la maîtrise des règles grammaticales. Ils estiment que ce module est la meilleure voie pour maîtriser la langue et devenir un 'bon enseignant' de français.

QP 02 : « PSL : elle m'aide pour bien rédiger de + pour métriser la langue ».

QP 06 : « PSL puisque il pratique la base du français »

QP 10 : « PSL parce qu'il nous aide à maîtriser la langue française ».

QP 20 : « PSL : pour connaître les règles de grammaire »

QP 24 : « la PSL pour bien maîtriser la vraie langue française ».

QP 35 : « PSL : pour connaître les règles les plus importantes et les plus justes et encore ce module c'est la base de la langue française »

QP 57 : « le PSL aussi pour appliquer sur les différentes règles de la langue française ».

En effet, le module de PSL permet aux étudiants de s'approprier les règles et les structures fondamentales de la langue française. Il vise la consolidation des notions de base acquises en français afin d'enrichir leur lexique et combler leurs lacunes.

Le module CDL vient en deuxième position. Les étudiants estiment que le module est très important pour la licence puisqu'il leur permet de voir un autre volet peu connu et qui suscite plusieurs questionnements sur les aspects culturels français. Dans ce sens, nous avons relevé les réponses suivantes :

QP 01 « je trouve le CDL car elle me permet de connaître l'histoire française, leurs cultures, leurs patrimoines ».

QP 17 : « la culture de la langue module presque basé sur des histoires et la France ».

QP 61 : « le module de CDL parce qu'il couvre toutes les domaines de la vie française comme la littérature, l'art, l'histoire, la vie quotidienne et tout ce qui concerne les coutumes »

QP 86 : «CDL : nous démontré quelque chose à la langue française et des cultures aux autres langues »

Le module de psychologie- faisant partie de l'unité d'enseignement "découverte", est classé 3^{ème} (23 occurrences) vu qu'il donne aux apprenants l'opportunité d'évoquer plusieurs thèmes relatifs à la vie quotidienne : compléter la formation de l'enseignant, il permet de devenir plus cultivé comme déclarent nos informateurs :

QP 05 : « la psychologie aussi pour nous vie quotidienne et relationnelle surtout ».

QP 13 : «Psy parce que ce module es contenu des sujet de vie quotidienne »

QP 24 :« psychologie pour bien comprendre les humains »

QP 34 : « le module de psy parce qu'il nous conseille et nous oriente vers le bien et nous informe par les différentes époques que nous les passons dans la vie ».

QP 65 : « psychologie parce que dans ce module j'ai découvert le coté psychologique de l'être humains et tous les maladies psychologiques »

Les modules LSP et TEEO sont cités 19 fois, ils permettent aux étudiants d'avoir plusieurs interactions, beaucoup de prises de parole, d'échanges apprenants/apprenants et apprenants/enseignant. Ils estiment que cette pratique leur permet une certaine liberté pour s'exprimer à travers les comptes-rendus et les exposés.

Le module de TEEO vise l'expression à travers des exercices à l'oral et l'écrit. Ce sont les quatre compétences (parler- écouter- lire-écrire) qui forment l'objectif de ce module. Le travail se base essentiellement sur des applications et plusieurs techniques telles que la prise de note (utilisation des abréviations...), techniques documentaires (fiches de lecture...), techniques du commentaire, du compte-rendu, de l'exposé....

QP 02 : « TEEO, elle m'aide pour la communication » .

QP 12 : « TEEO car on travaille beaucoup plus sur l'oral et la communication qu'elle me parait très intéressant ».

QP 74 : « TEEO ; il nous aide de s'exprimer oralement et écrire sans faire des fotes ».

QP 100 : « TEEO à cause de ce module nous enrichissons notre bagage lexical et linguistique »

Le module de LSP a pour objectif d'étudier la langue comme vecteur d'accès à la documentation scientifique et technique : à travers des textes de spécialités, l'apprenant découvre la typologie des textes scientifiques, les étapes et les modalités du raisonnement scientifique (hypothèses, expériences, expérimentations...) ainsi que la logique scientifique.

QP 25 : « le 1^{er} module : la langue de spécialité : je trouve qu'elle est vraiment intéressante car y a trop de thèmes (tourisme) »

QP 49 : « j'aime vraiment LSP je me trouve aise avec l'enseignante et aussi ce module nous permettons d'accueillir bcp des informations scientifiques »

QP 99 : « LSP car je vois que ce module est scientifique il me donne beaucoup d'un formation sur le corp humain »

Il nous semble que les étudiants ne s'intéressent pas au module LSP pour son aspect théorique mais plutôt pour les thèmes abordés en cours notamment le tourisme, la médecine.

Les étudiants estiment qu'à travers le module ITL , ils accéderont au maximum de connaissances en matière de langue : l'étude d'une ou de plusieurs œuvres littéraires, la biographie de l'auteur, le contexte de l'écriture (influence sociale, idéologique, mouvement littéraire...) permettent d'enrichir son vocabulaire.

Q P 28 : « ITL parce que j'ai trouvé des choses très importantes comme "la poème", "la nouvelle", le récit »

QP 31 : « ITL parce que c'est là ou je peux mettre mon propre style ».

QP 44 : « aussi le module ITL parce qu'il nous pousse à lire et a étudié les contes, la nouvelle, les romans »

QP 83 : « le module le plus intéressant pour moi est ITL parce que j' aime les poèmes et quand on les étudie ».

Les étudiants s'intéressent au module de la phonétique , parce qu'ils apprennent à produire correctement les mots et les phrases. Les étudiants considèrent qu'avoir une bonne prononciation en français reflète une bonne maîtrise de la langue.

QP 29 : « phonétique parce que j'apprends plusieurs choses par la : comment fait la pronociation des mots, comment transcrire les phrases »

QP 57 : « la phonétique pour bien saver comment ou articule correctement les lettres »

QP 86 : « la phonitique : parcequ'il nous dementré comment prononcé correctent cette langue ».

Gardner et Lambert ont contribué, à travers plusieurs enquêtes sur terrain, à expliquer le rôle non négligeable que joue l'attitude dans l'apprentissage des L2 de façon dynamique et en interaction avec plusieurs variables (sociales et individuelles). Aussi les deux chercheurs ont élaboré deux types de motivations appelées respectivement intégrative et instrumentale : la motivation intégrative

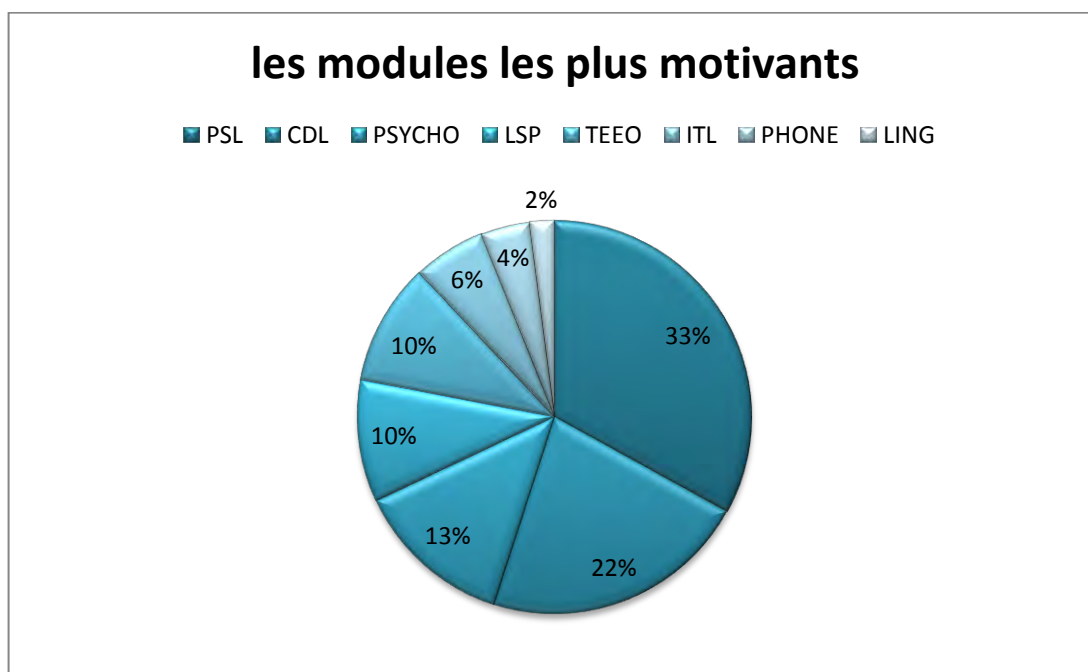
est une motivation qui s'appuie sur la relation entre l'apprentissage d'une langue et la sympathie que les apprenants éprouvent vis à vis de la langue, de la communauté où l'on parle cette langue et sur l'espoir d'être accepté en tant que membre. La motivation instrumentale est relative au fait que l'objectif d'étudier une langue est de décrocher une valeur utilitaire de la performance linguistique (décrocher un travail, faire une carrière..).

Les deux types de motivation apparaissent à travers les réponses de nos apprenants : d'un coté amour de la langue (cas du module ITL.)

Et d'un autre coté, les étudiants affichent un l'objectif professionnel (le cas des modules TEEO, PSL, Phonétique)

Les modules	Nombre	Pourcentage
Pratique systématique de la langue	33	33%
Cultures de la langue	22	22%
Psychologie	13	13%
Langue de spécialités	10	10%
Techniques d'expression écrite et orale	10	10%
Initiation aux textes littéraires	06	6%
Phonétique	04	4%
Linguistique	02	2%
Total	100	100%

Tableau n° 06 : Les modules les plus motivants



Graphique n° 06

II-7- Le module de CDL

Nous avons focalisé notre 9^{ème} question sur le module de cultures de la langue, nouveau module, parmi d'autres, qui a fait son entrée avec l'application du système L.M.D. Les étudiants ont découvert différents aspects de la culture française. Ainsi, ils affirment que ce module leur a permis de voir de près le patrimoine culturel français, tout le passé riche de la France ainsi que son Histoire marquée par de grands hommes, les rois en particuliers.

QP 02 : « j'ai découvert les files des âges qui passe la France, j'ai connu l'histoire de la France, les gronds hommes qui la construient »

QP 14 : « j'ai découvert dans le module cultures de la langue, l'are et l'antiquité de la langue française et sur tout ses ensiens princes est ça ma boucoup plue (comme Charle magne) le prince »

QP 17 : « on a trouvé des nouveaux sur le plan culturel historique, les origines de la langue française ».

QP 40 : « j'ais une partie de l'evolution de la langue française sur le plan culturel et lettraires pour connaitre la vie sociale et la pensée, et tous qui a relation a developement culturelle »

Le module s'attache à démontrer la vie sociale, culturelle de la France, ses mœurs et ses traditions, l'aristocratie ainsi que les différents dialectes de chaque région de l'Hexagone.

QP 09 : «à ce module, j'ai découvert la dialecte de la langue et que l'on trouve l'histoire de culture de la langue »

Les apprenants insistent sur le fait que ce module leur a donné une autre vision de la France :

QP 20 : « toutes les informations de module culture de la langue il est nouveau par ce que je conaisait pas l'histoire de la langue, la France n'est pas mon pays ».

QP 78 : « je n'savais pas que la langue française et la civilisation française a toutes cette aspect culturele, parce que je croyé que tout commence chez les arabes et chez les romans »

QP 68 : « j'ai découvre beaucoup de choses par exemple le moyen-âge et leur caractéristiques aussi la musique, les croisades les dialectes parce que je ne sait pas ces choses avant d'arriver à l'université »

Ces points de vue montrent clairement l'impact des représentations que les étudiants se font de leur pays et de la France : à travers la comparaison implicite, ce sont les composantes sociales, culturelles et politiques qui sont prises en compte car elles font référence à ce qui circule dans la société, et dans l'imaginaire collectif.

II-8- Connaitre le module de cultures de la langue

La majorité des étudiants déclare ignorer le module qui traite la culture de la langue. Ainsi, 64% disent que cet aspect de la formation est ignoré parce qu'il n'est ni discuté, ni présent dans la société ou dans la famille, comme il n'est pas abordé dans les paliers précédents où les cours ne sont basés que sur la grammaire, la conjugaison et l'expression écrite.

QP 87 : « j'avait pas l'ocasions d'aborder le contenu culturel a cause de notre programme d'enseignement et aussi a cause de milieux ou j'ai vie »

QP 71 : « pour moi, la langue française se résumait tout simplement à ce que nous avons l'habitude d'étudier au lycée : grammaire et orthographe, vocabulaire et autres aspects de la langue, c'est pour cela que j'ai été étonnée de la diversité des modules que j'avais à étudier »

QP 58 : « j'ai pensé avant d'arriver a l'université que je vais prendre la langue française pour bien écrire et bine parlé ou pour métrisé bien cette langue mais j'ai pas pensé que vais étudier la culture ou la civilisation »

QP 57 : « parce que on a pas abordé avant le contenu culturel au lycée ou avant, on aborde que la grammaire, l'orthographe... qui ont une relation avec PSL pas plus »

QP 35 : « parce que dans le lycée on a étudié la langue française comme un module c'est-à-dire grammaire, conjugaison seulement mais dans le temps contemporain on a s'élargi dans cette langue »

Pour 36% des étudiants déclarent connaître ce module à travers la famille, des amis ou des proches ayant fait la même licence. Ils estiment que toute langue a son Histoire, ses phases d'évaluation et de culture et que pour connaître la langue, il faut passer par la culture " c'est la base de la connaissance d'une langue" note un apprenant.

QP 39 : « bien entendu, toute langue a une histoire a des phases sur lesquelles elle est passée, évoluée, donc elle a une certaine culture qui la caractérise et la différencie des autres langues »

QP 53 : « bien sur, avant d'étudier une langue il faut avant tous connaître son origine et son histoire même un peut mais mieux que rien »

QP 54 : « pour connaître une langue, il faut connaître la culture des gens qu'ils la pratique »

QP 85 : « je savais auparavant que j'allais avoir un module comme celui là parce que la langue française reflète la culture du pays et son histoire »

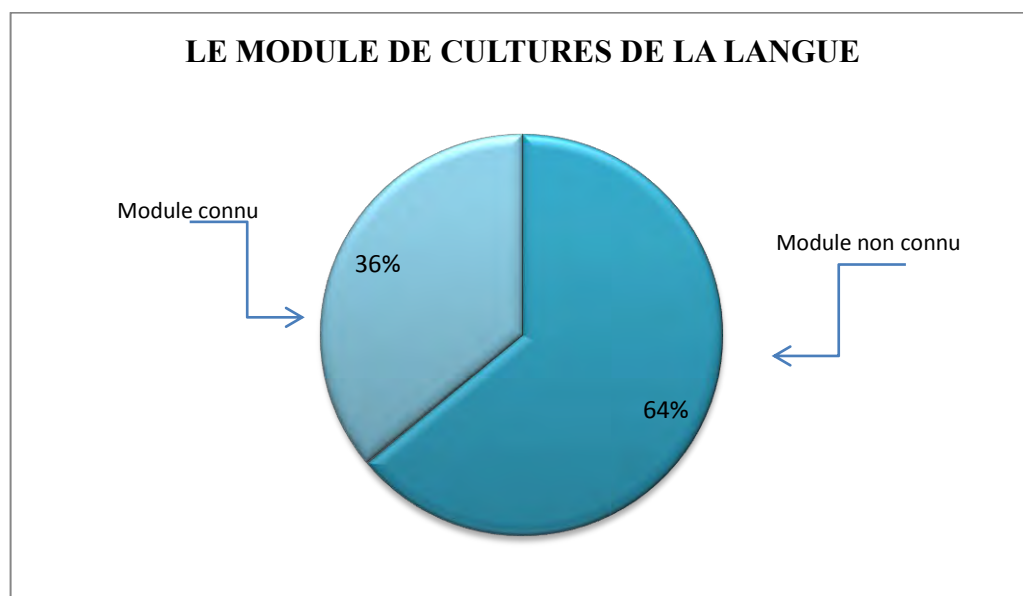
QP 82 : « parce que pour bien étudier une langue, il faut connaître la culture du pays, l'histoire de cette culture »

QP 81 : « j'ai eu l'occasion de connaître un peu l'histoire de la France dans ma famille puisque on en discute souvent ».

Cette prise de conscience nous semble positive et bénéfique pour les apprenants parce qu'elle leur permet de diminuer la distance entre la culture d'origine et la culture cible.

Module : cultures de la langue	Nombre	Pourcentage
Connu	36	36%
Non connu	64	64%
Total	100	100%

Tableau n° 7 : connaître le module cultures de la langue



Graphique n° 7

II-9- Connaitre la culture française : Cette question vise les représentations qu'ont les apprenants de la culture française et l'impact de son enseignement en licence.

36% des étudiants avancent qu'ils ont des connaissances de la culture française avant la licence et ce, à travers la télévision, les lectures, la famille vivant en Algérie et / ou en France, les documentaires diffusés sur les chaînes françaises notamment "*Des racines et des ailes*" (sur France 3 et TV5 monde) qui, selon les réponses des étudiants, permettent de voir un vaste pays, riche par ses traditions, ses habitants et ses villes. C'est grâce à son passé et à son Histoire que la France est actuellement moderne et qu'elle a tous les atouts.

QP 61 : « l'histoire français, l'évolution, parce que je sais que la France est un pays qui tient compte à la vie culturelle mais j'ai pas crus qu'elle a un bagage très riche et très anciens à ce point »

QP 64 : « oui parce que la France c'est un pays libre »

46% disent ne pas connaître la culture française, voire être étonné de tout cet aspect culturel :

QP 20 : « j'ignorai cet aspect, je pensais qu'il n'y a que la littérature, la grammaire ».

QP 27 : « parce que j'avais pas l'information »

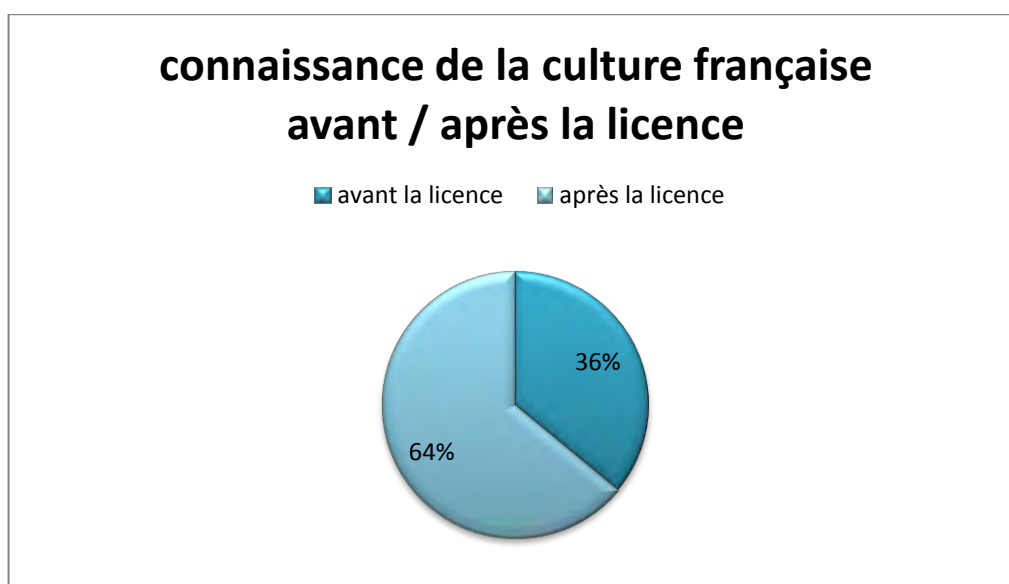
QP 40 : « non parce que ma pensée est limite »

QP 75 : « avant d'étudier le module CDL j'ai pas pense que la France a cet aspect culturel »

Ces chiffres rejoignent la question numéro 7 où l’accent est mis sur la relation entre le module CDL et les informations déjà acquises sur la culture française.

Connaissances sur la culture française	Nombre	Pourcentage
Avant la licence	36	36%
Après la licence	64	64%
Total	100	100%

Tableau n°8 connaissances sur la culture française avant/ après la licence



Graphique n°8

II-10- Les moyens qui permettent de connaître la France, Les Français et la culture française

À travers cette question, nous analysons l’influence des différentes sources de diffusion de la langue et de la culture française sur les représentations des étudiants.

Plusieurs moyens sont disponibles pour être en contact (proche ou distant) avec la France et la culture française. Pour cette question, 33% des étudiants ont répondu que la télévision est le moyen le plus efficace pour ce contact. 26% estiment que la lecture facilite l’appréhension des Français. Vient ensuite Internet avec 21% des répondants, 10% de nos informateurs considèrent que le moyen le plus efficace est le contact direct alors que 8% pensent que la radio

permettrait le contact avec la France, et enfin pour 2% c'est la famille résidant en France qui reflète l'image de la France.

Personne ne peut nier l'impact qu'ont les médias actuellement sur les sociétés ; ils représentent une fenêtre ouverte sur l'autre et sa culture. La télévision est un puissant instrument de consensualisation (Boyer). Cette ouverture leur permet de voir l'autre, de relativiser la relation avec la France et le peuple français, de comparer sa propre culture avec la culture de la langue cible. Les étudiants pensent que la télévision améliore le niveau culturel et intellectuel.

A travers la sémiotisation médiatique (Boyer 2010), la télévision constitue un endroit de production de discours imposants et influents tout comme les institutions (lieux de cultes, partis politiques, écoles...). Les médias forment actuellement les principaux filtres "pourvoyeurs" qui sélectionnent et orientent les opinions, figent, sacralisent les images « *ces mêmes médias (...) demeurent par ailleurs incontournables pour le repérage et l'analyse de ces représentations sous leurs diverses modalités de manifestations en discours* » (Boyer. 2010 : 03)

Dans une étude portant sur les images que se font les Américains des Français, la télévision a été désignée comme le facteur le plus influent. Les Américains se représentent les Français comme étant des gens qui se plaignent souvent des conditions sociales, un peuple souvent en grève "who's always complaining". Cette image est véhiculée par les journaux et les shows télévisés. Ainsi Cordeanu Dellile donne l'exemple du programme "the Daily Show" de Jon Stewart où le peuple français devient "suspect" aux yeux des Américains puisque les Français travaillent 35 heures hebdomadaire et ils ont des congés de 21 jours alors qu'aux USA les vacances ne dépassent pas les quinze jours. Les Américains pensent que les Français dramatisent beaucoup les événements (2009 : 04). Parmi les stéréotypes que les Américains véhiculent par rapport aux Français, la France et la langue française jouissent de représentations positives et forment des images stables et persistantes.

Pour Dreyer 2009, il existe une grande influence des médias comme première source de diffusion des cultures : ainsi nous notons qu'à Taiwan, le cinéma français véhicule à 79% l'image du Français "bon vivant" qui a "un savoir vivre" et qui est passionné des arts.

La lecture permet non seulement d'accéder au sens mais aussi à la compétence d'écriture. La lecture est un moyen d'enrichir le vocabulaire et la maîtrise de la langue mais aussi de connaître le fonctionnement de la société française à travers les romans qui décrivent aussi la vie quotidienne, l'Histoire de la France ainsi que certaines traditions françaises. La réalité sur le terrain reflète un mécontentement des enseignants quant à cette activité de lecture : ils se plaignent des étudiants qui ne lisent pas ou lisent rarement. Cherchant la facilité, les étudiants font appel à des résumés de romans tirés de l'internet afin de présenter un travail au lieu de consacrer un temps plus conséquent à la lecture des œuvres littéraires ou autres ouvrages de spécialité.

Le monde virtuel permet d'accéder aux différents départements de la France, de faire le tour de toutes les villes françaises, les différentes spécificités de chaque région, ce voyage est riche en informations et donne l'opportunité aux étudiants de découvrir d'autres aspects de la culture française.

QP 08 : « l'internet parce que en est maintenant avec un grand developement et il facilite le contact entre les pays »

Nos informateurs trouvent que le contact direct avec les Français et la culture française est un moyen de connaître l'autre mais ils ne le trouvent pas assez important et décisif pour le contact, c'est là où réside l'intérêt d'un apprentissage culturel qui pourrait permettre aux étudiants d'avoir une image réelle de l'autre.

Les étudiants n'expriment pas assez d'intérêt pour la radio comme moyen important dans la transmission de la culture française.

La présence d'une communauté algérienne en France depuis des années permet aux étudiants d'avoir une image de la France : le vécu des émigrés influence les représentations des apprenants. Ainsi :

QP 95 « les cartes postales permettent de mieux connaître la France ».

QP 24 : « les histoires qui racontent a nous notre grand père et mer, les gens qui en vivre dans ce pays européen »

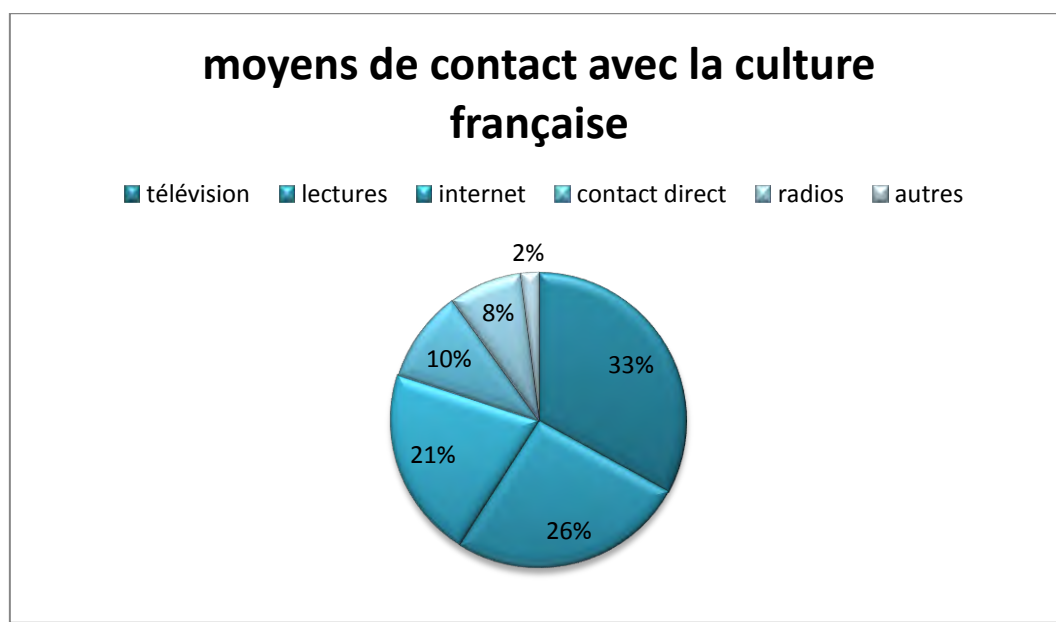
QP 36 : « quand je contacte avec mon oncle qui vivé à la France avec des lettre »

QP 53 : « les cousins qui vivent là bas »

Tous ces moyens dessinent un imaginaire culturel sur le pays, ses locuteurs et sa culture, il nous semble que tous ces facteurs influencent la perception de l'autre et peuvent jouer un rôle important dans l'acceptation de l'autre dans sa totale différence.

Moyens de connaître la France...	Nombre	Pourcentage
Télévision	33	33%
Lectures	26	26%
Internet	21	21%
Contact direct	10	10%
Radios	08	08%
Autres	02	02%
Total	100	100%

Tableau n° 9 : les moyens permettant de connaître la France, les français et la culture française.



Graphique n°9

II-11- Les moyens facilitant le contact avec la culture française

Comme nous l'avons déjà vu, les médias jouent un rôle important dans la formation des représentations socioculturelles. Ils sont considérés comme '*une forme de contact culturel virtuel*' (Abd-El-Fattah, 2006 :306) entre les deux rives. La télévision est considérée comme la première source de représentations de la France et de la culture française car depuis les années 90, il y a eu une ouverture médiatique de l'Algérie sur le monde à travers l'installation des chaînes de transmission notamment les chaînes françaises.

QP 61 : « la télévision parce que c'est le plus utilisant et le plus convenable et comme il est le moyen d'amusement et de culture au même temps à travers les programmes culturels qu'il passe »

QP 65 : « le moyen utiliser pour le contact c'est la télévision parce que à chaque fois je vois j'ai connu plusieurs choses »

QP 76 : « si on voit les chaînes françaises régulièrement on habitude a cette langue »

Les étudiants insistent sur l'importance de la télévision et de l'Internet comme moyens les plus efficaces pour faciliter le contact et connaître les Français, leur pays et leur culture. Les étudiants justifient leur choix en avançant les arguments suivants :

QP 59 : « net c'est plus rapide »

QP 77 : « la vraie culture »

QP 90 : « parce qu'ils touchent à tous les domaines: l'image passe telle qu'elle est.

QP 02 : « En plus la télévision et Internet sont accessibles à tout le monde par rapport à la culture »

Pour Miliani & Roubai (2011), la télévision, la presse et internet constituent une ossature dynamique (154) et des indices pesants sur les pratiques linguistiques et culturelles. Pour la télévision, les chercheurs ont indiqué qu'en 2010, un sondage effectué auprès des Algériens a montré que les chaînes arabophones (algériennes et celles du Moyen-Orient) polarisent le plus grand nombre d'audience par rapport aux chaînes françaises : si pour ces dernière, nous relevons le pourcentage de 2.4% pour France 2 et 7.9% pour TF1, l'ENTV remporte 18.5% du taux global, El djazeera sport obtient 17.4%, MBC 4 décroche 6.3%, suivie de MBC1 avec 3.9%, El djazeera information à 3.8% et enfin Nessma TV qui réussit à avoir 2.4% des voix, soit le total de 10.3% pour les chaînes française et 53.3% pour les chaînes arabophones.

Il se peut que les programmes proposés par ces différentes chaînes satellitaires seraient plus attractifs et plus intéressants pour la population enquêtée. Néanmoins, l'impact de la / les langue(s) utilisée(s) de diffusion (les différents parlers arabes, le sous-titrage des films en arabe standard) ont aussi une part dans le choix de ces programmes.

II-12-Les circonstances d'utilisation de la langue française

L'utilisation de la langue française change d'un informateur à un autre. Elle varie suivant ses compétences, son entourage, ses motivations. Ainsi, la famille, les amis, les enseignants, le contact virtuel sont les quatre facteurs décisifs, selon notre échantillon qui délimitent les circonstances de l'utilisation de la langue française :

II-12-1- La famille :

22% des étudiants estiment qu'ils pratiquent le français en famille parce que les parents sont francophones, il facilite l'expression, même s'il y a des erreurs et des corrections, elles sont simples et dans un cadre très familial.

QP 21 : « parce que mon entourage le parle ou les gens que je fréquente »

QP 44 : « parce que mon père nous parle dès mon enfance en français et il est bien cultiver et il me pousse toujours à bouquiner »

QP 28 : « en famille parce que ma mère est une enseignante »

La famille peut jouer par contre un rôle inhibiteur à l'utilisation de la langue française, en effet les étudiants éprouvent de la gêne à pratiquer cette langue parce que l'entourage la dénigre :

QP 96 : « on se moque de moi ».

Nous remarquons que la famille joue un rôle doublement social : d'un côté, elle assure la socialisation des enfants en leur transmettant la langue et la culture d'appartenance, d'un autre côté, elle transmet les stéréotypes de la *pensée parentale* des autres langues et des autres cultures.

II-12-2- Les amis :

29% de l'ensemble du corpus trouvent qu'il est plus facile de parler en français avec les amis, c'est la situation la plus favorable pour utiliser le français.

QP 32 : « parce que entre mes amis j'ai les comprend et ils aident moi pour corriger mon faute »

QP 33 : « parce que j'ai besoin de construire ma base à la langue, et aussi pour corriger mes fautes »

QP 34 : « parce que mes amis me correcte les faute dans la prononciation sont dans la structure des phrases »

QP 38 : « les amis parce que même vous maîtrisez mais avec la langue vous devient un peut alaise de parlé avec la langue française correctement »

La situation informelle, conviviale avec les amis permet aux apprenants d'être plus à l'aise à pratiquer la langue française même avec des erreurs vu que les facteurs "correction/ évaluation/ sanction" n'ont pas lieu d'être.

II-12-3- Les enseignants :

34% des étudiants estiment que l'utilisation du français est obligatoire avec les enseignants. L'objectif d'étudier et d'utiliser le français est d'avoir un bon niveau et perfectionner la langue.

QP 49 : « pour améliorer mon niveau surtout avec les profs »

QP 53 : « avec les enseignants c'est obligatoire »

QP 09 : « parce que j'ai obligé à parler cette langue »

QP 14 : « parce que mes enseignants ne parle que en français alors il est évidant que je parle avec eux en langue française »

Or, la réalité est tout autre : les apprenants font, certes, beaucoup d'efforts à utiliser le français lorsqu'il s'agit des cours et des activités didactiques mais au-delà de cette situation formelle, les apprenants ont beaucoup plus recours à la langue maternelle même en s'adressant à leurs enseignants.

II-12-4- Le contact virtuel (chat, réseaux sociaux..) :

La communication virtuelle couvre 15% des réponses des étudiants. Ces derniers pensent que l'utilisation du français en chat donne une image très positive de l'internaute.

QP 96 : « ça donne un genre chic et cultivé ».

QP 81 : « par ce que j'aime mieu m'exprimer en français et des fois je suis obligé (contacte avec des français) »

QP 83 : « le chat par ce qu'on peut pas faire du chat en arabe et je metrise pas l'anglais »

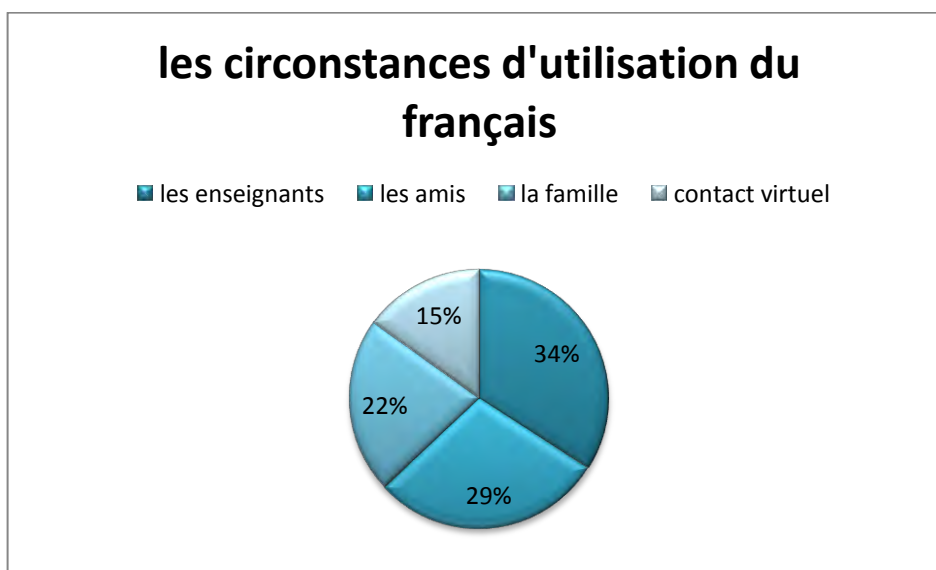
QP 94 : « tout ce qui chatent avec moi parlent en français »

QP 15 : « le français est une langue vivante et très utilisait dans notre pays »

À l'instar des différents pays du monde, l'Algérie connaît un gain de place et un usage croissant des TIC : c'est un cadre où les langues sont imbriquées, utilisées à l'écrit mais aussi avec un soubassement de l'oral. Concernant l'utilisation de l'internet, l'étude de MED&COM, reprise par le quotidien el watan (cité par Miliani, 2011 : 155) a insisté sur le nombre important des internautes algériens notamment après l'explosion de l'usage des réseaux sociaux (facebook et twitter) : notre corpus, âgé de 17/ 29 ans, fait partie de 67% utilisateurs algériens inscrits dont la tranche d'âge varie entre 18 et 35 ans. La recherche a mentionné que la pratique de la langue arabe a connu un taux d'usage qui a atteint 42.30% pour l'année 2011. Mais nous retenons que plusieurs formes de codes linguistiques sont alternées dans les échanges sur la toile.

Circonstances d'utilisation du français	Nombre	Pourcentage
Avec les enseignants	34	34%
Avec les amis	29	29%
Avec les membres de la famille	22	22%
Contact virtuel (chat, réseaux sociaux..)	15	15%
Total	100	100%

Tableau n° 10 Les circonstances d'utilisation du français



Graphique n° 10

II-13-L'estimation de la pratique de la langue :

La pratique de la langue française est tributaire de plusieurs paramètres. À travers cette question, nous voulons repérer le lien que peut avoir la pratique linguistique des étudiants et les auto-évaluations qu'ils formulent.

14% jugent que leur pratique est bonne pour plusieurs raisons: l'amour de la langue française, la pratiquer fréquemment favorise sa maîtrise. Les étudiants avancent que la formation universitaire facilite la bonne pratique. D'autres relient la compréhension, l'écrit et l'expression, la lecture à la bonne pratique de la langue.

QP 39 : « je me débrouille quand à la compréhension ainsi qu'à l'écrit et je m'exprime convenablement »

78% estiment que leur pratique du français est moyenne par manque d'expérience, parce qu'ils ne sont qu'en première année de licence ou parce que l'utilisation de la langue demande beaucoup d'efforts pour la maîtriser et la pratiquer.

QP 17: « parce que j'ai pas étudié cette langue au niveau primaire, CEM, lycée et même mes parents sont pas m'encourager pour l'étudier et en plus de ça j'ai jamais pensé d'étudier cette langue parce que elle est pour moi un peu difficile »

QP92 : « on n'ai pas intéressé beaucoup de cette langue et aussi on l'utilise pas à jour ».

QP 20 : « parce que moi c'est une étudiante de 1ere année et dans ma famille n'est pas encouragé pour parler le français dans ma famille »

Les étudiants évoquent également le phénomène de l'insécurité linguistique.

QP 18 : « je comprends mais j'ai peur de répondre »

QP 78 : « j'ai peur de parler et me tromper ».

QP 48 : « je peur que j'ai fait des faute grave avec les autres ».

Un autre facteur inhibiteur pour les apprenants serait l'entourage qui ne favorise pas la pratique de la langue française.

QP 36 : « dans mon village, on ne parle pas cette langue »

QP 06 : « dans ma famille on se moque de moi »

QP 90 : « je ne maîtrise pas l'oral lorsqu'il s'agit d'une personne inconnue ».

QP 11 : « je peux pas parler le français 100%, je mélange les langues ».

Les étudiants indexent aussi le système de l'éducation dont la langue d'enseignement utilisée est la langue arabe, une situation qui selon leurs réponses ne favorise pas la pratique correcte du français.

QP 66: « c'est le système de l'éducation constitué à 90% de langue arabe écarte la pratique de la langue française ».

7% des étudiants jugent que leur pratique du français est faible parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue.

QP 02 : « je ne pratique pas la langue »

QP 09 : « parce que je n'ai bien pas mitrisé de la langue française »

Selon nos informateurs, pratiquer la langue demande énormément d'effort. Or ces étudiants font partie de ces élèves dont les parents leur ont choisi l'anglais comme première langue étrangère à l'école primaire. Les étudiants estiment que c'est la cause de leur faible prestation en français et surtout de mauvaises notes obtenues.

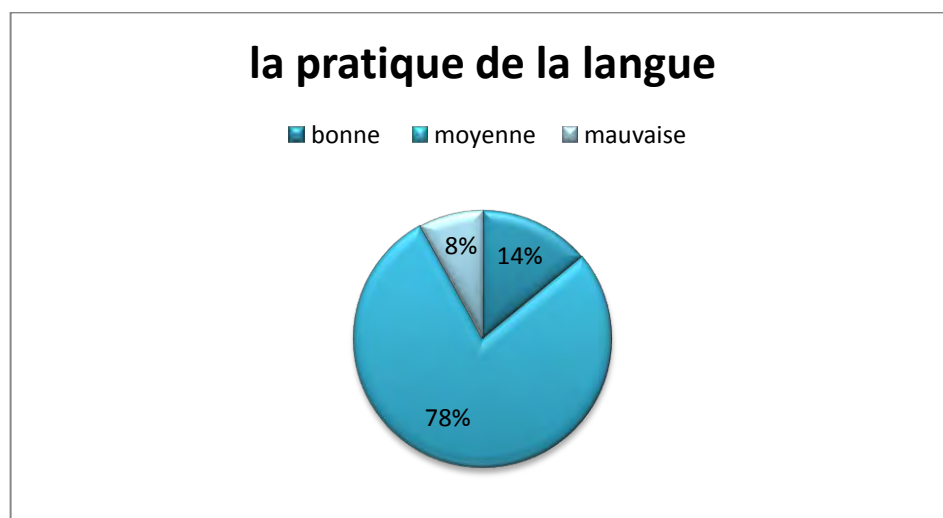
Réfléchir sur sa propre production langagière mène les apprenants à dresser une auto-évaluation de leurs pratiques. L'autodépréciation témoigne qu'ils ont développé un complexe par rapport à la langue. Pour nos informateurs, parler le français implique une expression sans faire des erreurs. A travers un tel

comportement, le français est présenté comme langue difficile voire impossible à apprendre.

Nous voyons que le ‘’mythe’’ du français langue dure et difficile est présent dans la conscience linguistique de nos témoins. Il les met au défi de réussir en matière de langue et peut même résister à l’apprentissage scolaire.

Estimation de la pratique de la langue	Nombre	Pourcentage
Bonne	14	14%
Moyenne	78	78%
Mauvaise	08	08%
Total	100	100%

Tableau n° 11 : L'estimation de la pratique de la langue



Graphique n° 11

II-14- Les aspects positifs de la pratique de la langue française

Cette question vise aussi les autoreprésentations que les étudiants expriment sur les prestations à l’oral et à l’écrit. Cette autoévaluation a montré que 56% de l’échantillon estiment qu’ils pratiquent correctement le français à l’écrit : ils renvoient l’explication aux raisons suivantes: l’écrit est plus simple que l’oral, il y a toujours un moyen de réfléchir avant d’écrire tout en reliant l’écrit à la lecture :

QP 10 : « parce que l'écrit est plus simple que l'oral l'écrit est uniquement applications des règles »

QP 56 : « parce qu'on trouve facilement les mots »

QP 39 : « l'étudiant se sent plus à l'aise à l'écrit »

QP 67 : « il prend son temps pour organiser et modifier ses idées »

L'oral est considéré comme plus facile que l'écrit et ce pour 21% de l'ensemble des étudiants. Pour ces derniers, la pratique de l'oral est plus importante que l'orthographe dans la société :

QP 24 : « c'est facile »

QP 35 : « j'aime parler en français »

QP 77 : « y a plus d liberté à l'oral »

13% prétendent que l'oral et l'écrit ne posent pas de problèmes dans leur pratique, ils maîtrisent les deux parce qu'ils pratiquent correctement la langue française.

QP 01 : « je l'ai pratique »

QP 41 : « je parle bien j'écrit bien »

10% sous-estiment leurs compétences ; ils pensent n'avoir aucune bonne pratique de la langue ni à l'oral, ni à l'écrit : ce dénigrement est reflété par plusieurs réponses :

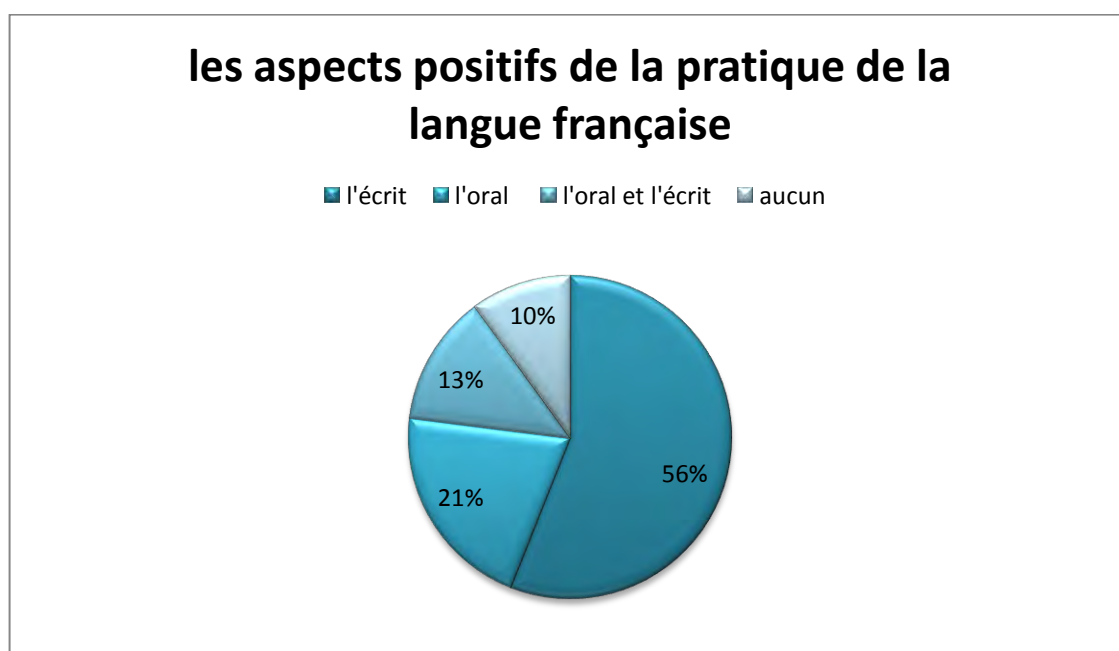
QP 47 : « je suis loin d'une bonne pratique ».

Si l'utilité du français passe avant tout par l'écrit, l'explication réside dans l'idée qui fait référence aux notes obtenues dans les différentes épreuves: la majorité des examens se présentent en contrôles écrits, une situation qui pousse les étudiants à manifester plus d'intérêt à l'écrit, car les notes leur permettent de valider les semestres et de réussir le passage d'une année à une année.

Il nous semble utile de dire que ces résultats ne reflètent pas réellement les performances réelles des apprenants, ce sont les représentations qu'ils ont de leur pratique du français.

Les aspects positifs de la pratique de la langue française	Nombre	Pourcentage
L'écrit	56	56%
L'oral	21	21%
L'écrit et l'oral	13	13%
Aucun	10	10%
Total	100	100%

Tableau n°12 : Les aspects positifs de la pratique de la langue française



Graphique n° 12

II-15--Les aspects négatifs de la pratique de la langue française

Dans la même perspective, nous avons voulu nous intéresser aux aspects de la langue française qui bloquent la bonne pratique de la langue chez les étudiants. Si 10% se sont abstenus d'y répondre, 32% du corpus jugent que l'orthographe de la langue française est stricte et difficile, c'est pour cette raison que l'écrit est la compétence la moins maîtrisée. Les réponses se manifestent à travers les extraits suivants :

QP 03 : « l'orthographe est difficile »

QP 19 : « c'est difficile »

QP 77 : « il faut suivre l'orthographe »

Certains renvoient cette incompétence au fait que le français n'est pas leur langue maternelle et qu'ils n'ont pas de style pour développer les idées.

QP 90 : « nous sommes arabes »

58% estiment que l'oral est la compétence la moins maîtrisée parce que les étudiants ne sont pas habitués à user de cette langue à l'oral, ils ont peur de prendre la parole, ils n'arrivent pas à concrétiser leurs idées.

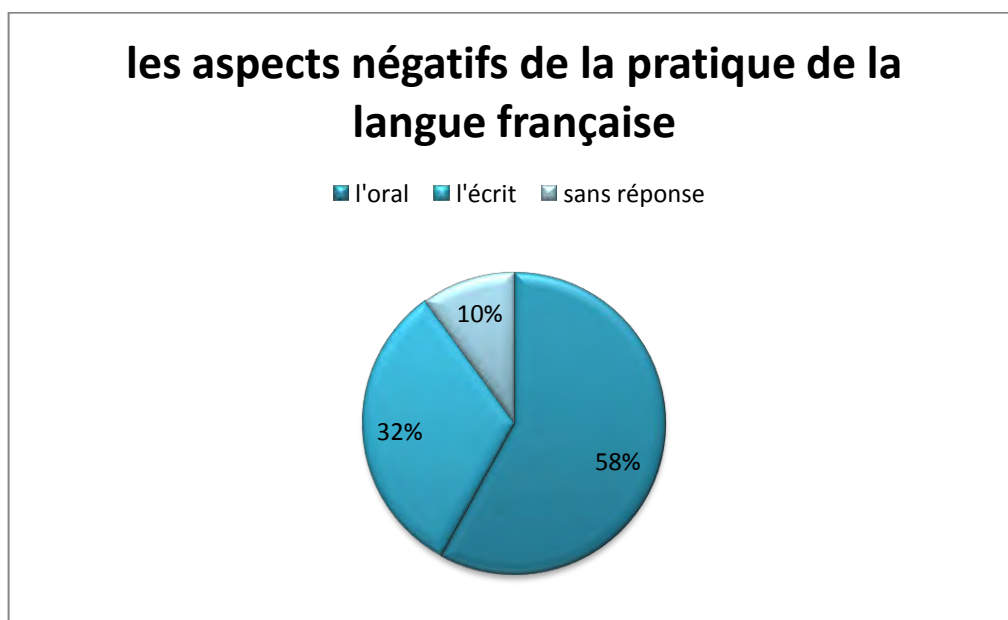
QP 56 : « parce que ça bloque à cause du trac, de la timidité, il y a toujours un doute »

QP 90 : « je réfléchis en arabe et ça me donne un sentiment d'être paralysés »

Ce qui ressort de cette présentation, c'est que l'oral est la compétence la moins maîtrisée bien qu'elle soit la plus revendiquée pour le positionnement social et l'image positive de soi.

Les aspects négatifs de la pratique de la langue française	Nombre	Pourcentage
L'oral	58	58%
L'écrit	32	32%
Sans réponses	10	10%
Total	100	100%

Tableau n° 13 Les aspects négatifs de la pratique de la langue française



Graphique n° 13

II-16- La discussion en français :

Cette question tente d'expliquer l'utilisation du français à l'oral et son impact sur les pratiques langagières des étudiants en situation de classe et/ ou en dehors de la classe.

Si 12% se sont abstenus d'y répondre, 72% voient que la discussion en français leur est accessible. Les étudiants avancent des arguments qui se basent sur des représentations subjectives de la langue. Ainsi, les étudiants ont écrit :

QP 02 : « parce j'aime la langue, elle est mélodique, elle permet d'améliorer mon niveau intellectuel »

QP 19 : « à travers les technologies et les films ».

QP 14 : « La langue française est une langue vivante, utilisée par tous les Algériens, elle donne une bonne image de soi, des gens qui la parlent ».

QP 39 : « j'arrive à transmettre ce que je veux en français ».

17% disent qu'ils trouvent des difficultés à utiliser la langue française parce que :

QP 42 : « je ne peux pas prononcer un mot, j'oublie, ça bloque »

QP 49: « je n'ai pas le courage je fais des bêtises »

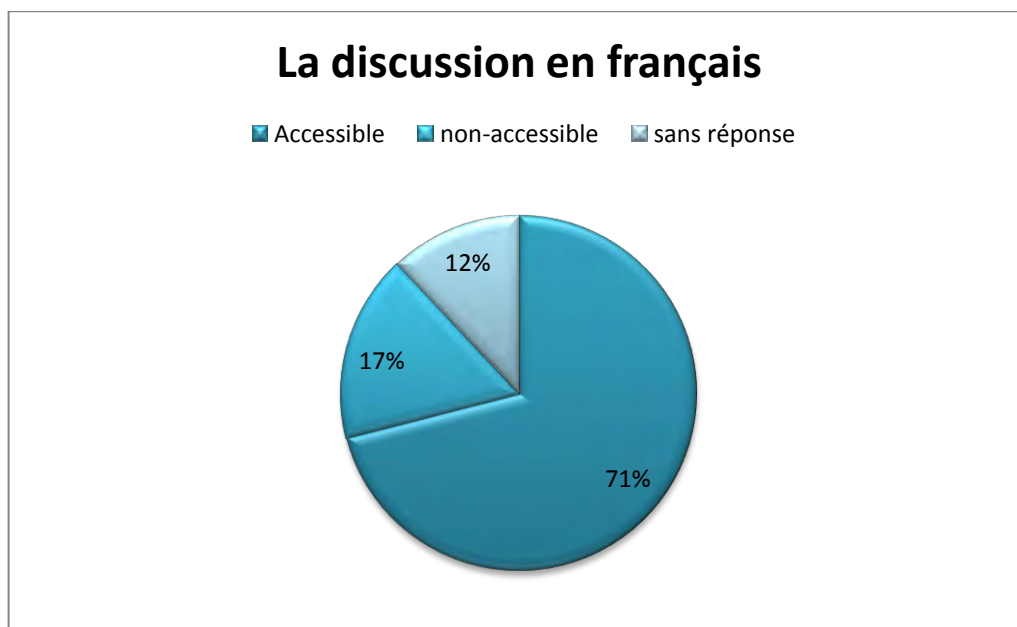
QP 66 : « je suis timide »

Donc les étudiants jugent négativement leurs performances linguistiques .Tous ces facteurs jouent également un rôle important dans l'autodépréciation et dans les représentations négatives de la langue.

Après avoir présenté les réponses de notre échantillon en première année. Dans ce qui va suivre, nous allons vérifier l'évolution (ou non) de leurs compétences (à travers l'auto-évaluation) ainsi que le changement (ou non) des représentations à la fin du cursus.

La discussion en français	Nombre	Pourcentage
Accessible	71	71%
Non-accessible	17	17%
Sans-réponses	12	12%
Total	100	100%

Tableau n° 14 : La discussion en français



Graphique n° 14

II-17-Amélioration du niveau :

A travers cette question, nous essayons de comprendre l'évaluation que portent les étudiants à leurs pratiques de la langue qu'elle soit à l'oral ou à l'écrit dans le sens où la maîtrise de ces deux compétences est considérée comme la variable-clé qui prédit la réussite scolaire (Forquin, 1982 :51).

Nous remarquons, que pour cette question, la majorité des étudiants estiment qu'il y a une amélioration au niveau de la compréhension et de l'expression à la fois à l'oral et à l'écrit.

Pour ce qui est de l'oral, les étudiants jugent que connaître la langue est avant tout maîtriser l'oral plus que l'écrit, parce qu'ils le considèrent plus important. Ils estiment qu'il n'y a pas de règles à suivre et que le contact quotidien avec les enseignants, les exposés présentés en classe favorisent cette évolution.

QT 22 : « grâce au contact quotidien avec les enseignants et surtout pendant les cours ».

QT 16 : « car il y a un enrichissement de mon bagage linguistique du point de vue phonétique et vocabulaire »

QT 06 : « parce qu'il n'y a pas de règles et des normes bien précises qu'on doit les suivre »

QT 83 : « grâce aux exposés qui nous aident à mieux développer notre bagage »

QT 36 : « parce que je travail pour parler le français d'un niveau plus élevé ».

L'oral permet de communiquer avec les gens. Le pôle de l'oral renvoie également à des représentations différentes, il existe des écarts entre le niveau des étudiants et la norme scolaire orale à atteindre et engendre une insécurité linguistique (Weber. 2008 :146).

Pour les étudiants, bien parler c'est surveiller son langage (Weber. 2008 :148).

QT 37 : « parce que j'ai eu pas le courage de parler même ma réponse est juste »

QT 29 : « parce que je trouve des problèmes pendant la discussion surtout au niveau de l'articulation »

QT 92 : « j'ai fait beaucoup des fotes.. »

Nous remarquons que les étudiants dévalorisent leur parler, ils trouvent que leurs pratiques est loin de la norme académique utilisée par les enseignants pendant les cours, dans les œuvres littéraires et les ouvrages de spécialité.

L'écrit occupe 40% des réponses de nos informateurs : il représente une activité qui leur permet d'être à l'aise. Ils affirment qu'en situation de classe, il y a plus de pratique de l'écrit que de l'oral, c'est pour cette raison qu'ils s'expriment mieux à l'écrit parce qu'ils utilisent le dictionnaire, développent un sentiment de "peur" de l'articulation, "peur" de s'exprimer,. Ainsi nous trouvons dans les réponses des étudiants :

QT 25 : « parce que je ne fais pas beaucoup de fautes (je crois) »

QT 26 : « parce que on pratique sur l'écrit plus que l'oral »

QT 32 : « parce que je peux exprimer mes idées et je me sens à l'aise lorsque je parle à qq en français »

QT 61 : « pour la simple raison d'avoir enrichi le bagage langagier »

QT 73 : « sur le plan de l'écrit parce que nous avons toujours l'habitude d'écrire nos cours et moi-même j'ai l'envie de lire les romans et les journaux »

QT 23 : « au niveau de l'écrit j'ai amélioré mon orthographe en recherchant sur le dictionnaire ou sur le net les mots que je les considère comme difficile »

L'accès à la langue écrite semble être inscrit dans une problématique de l'enseignement des langues étrangères. Bien que les étudiants se sentent très à l'aise à l'écrit, où ils reprennent, reformulent les phrases, prennent le temps pour corriger les rédactions, l'écrit demeure l'une des difficultés rencontrées durant le cursus. Ces réponses renvoient à la représentation de l'aspect graphique "difficile" de la langue française, comme l'avancent les étudiants et elles dévoilent un décalage qui dépasse le linguistique vers le social, le culturel et même l'identitaire(Le Ferrec .2008 :101).

Ces dimensions socioculturelles reflètent les usages et les valeurs de l'écrit dans le cursus de nos informateurs ainsi que les représentations de la langue française qui est à la fois l'objet et la langue d'enseignement (Le Ferrec. 2008 : 114). Sachant également que les évaluations qui déterminent le succès ou l'échec de l'étudiant, passent essentiellement par l'écrit.

QT 44 : « parce que j'ai commencé dès ma première année de pratiquer la langue non seulement dans la classe mais dans la vie quotidienne »

QT 64 : « on ne fait que réécrire les cours et c'est ce qu'ils nous demande souvant le jour du contrôle »

D'un point de vue social, (Le Ferrec . 2008 : 119), la langue française est marquée par le lien entre la littérature et la grammaire, un poids qui,

socialement, pèse sur les compétences des apprenants. Cet ‘l’héritage historique’ a fait que la langue la plus reconnue est celle normée, fixée par une orthographe. Cette représentation qui valorise plus l’écrit que l’oral fonctionne loin du cadre didactique comme marqueur social (Bautier, 2001, cité par Le Ferrec. 2008 : 121).

QT 11 : « mon amélioration est centrée beaucoup plus à l’écrit psq j’ai assimilé des autres règles de grammaire de conjugaison et d’orthographe en plus »

Les réponses de nos informateurs montrent que l’écriture regroupe à la fois des contraintes d’ordre linguistique et social si celle-ci n’est pas maîtrisée ou au contraire un tremplin pour la réussite curriculaire.

Il nous semble qu’un lien existe entre la maîtrise de la norme académique du français et le sentiment d’insécurité linguistique, car chaque langue normée pourrait créer chez ses locuteurs « *un taux minimal d’insécurité linguistique* » (De Robillard, 1996 : 68). Ce dernier ajoute que les locuteurs sont conscients de ce seuil minimal puisqu’ils ne maîtrisent pas parfaitement la langue cible et qu’ils ne cernent pas toutes ses subtilités. Le sentiment d’insécurité linguistique se manifeste à travers le questionnaire épilinguistique où les étudiants ont procédé à l’auto-évaluation de leurs compétences à l’oral et à l’écrit.

QT 94:« j’écrit mais pas tout correctement »

QT 98 : « je peut écrire et parlé mais comme le vrai francophone »

45% de nos informateurs expriment une amélioration à l’oral et à l’écrit : ils avancent qu’ils parlent et écrivent mieux, qu’ils apprennent et comprennent les consignes. L’évolution est liée aux lectures effectuées, aux rédactions et aux constructions phrastiques correctes. Ils estiment également que depuis la première année de licence, ils arrivent à faire la distinction entre le faux et le correct grâce aux exercices d’application et à l’utilisation du dictionnaire.

QT 21 : « je me sens d’une amélioration sur les deux niveaux parce que j’ai pris à écrire sans photos d’orthographe presque au niveau de l’oral il y a un petit changement dans ma parole la moindre des choses j’ai pris comment je construit une phrase correcte »

QT 13 : « j’ai dit les deux mais l’amélioration à l’oral plus qu’à l’écrit j’ai un problème de fautes d’orthographe mais comme on peu dire que je suis bonne en écrit ».

QT 34 : « à l'écrit je sens l'amélioration dans la structure de la phrase et à l'oral j'ai pu avoir le courage à exprimer couramment ».

QT 35 : « à l'écrit je sens l'amélioration dans la structure de la phrase. A l'oral dans l'acquisition de l'expérience à la prononciation correcte »

QT 89 : « avant je ne parle jamais le français et j'écrivais très mal, mais maintenant j'ai évolué un peu plus qu'avant ».

7% de l'échantillon ne voient aucune amélioration du niveau parce qu'ils pensent qu'ils sont loin du niveau requis, que "les autres" sont plus habitués à utiliser la langue. Le silence impuissant des étudiants (Danay, 1996 : 102) représente le degré d'insécurité linguistique. Cette dernière se traduit (...) « *par la peur et la non maîtrise effective de la norme prescriptive* » (Canut, 2003 :114). Enseigner la langue norme renvoie à l'enseignement de la maîtrise de l'expression écrite et orale (Elalouf et al, 1997 : 83). Or, nos informateurs trouvent des difficultés à produire une parole non préparée puisque celle-ci ne coïncidera pas avec "la bonne parole" (Raspail, 1995). Cette situation développe chez l'étudiant l'appréhension de la sanction de l'enseignant ou des jugements des camarades. « *la norme subjective du bon usage n'a plus qu'à être rattachée au mythe de la belle langue née surtout de l'écrit* » (Weber. 2008 : 150).

QT 01 : « je me sens que j'ai pas arrivé au niveau que je vien dès le début c à d j'ai pas améliorer mon niveau »

QT 75 : « il n'y a pas des études sur l'oral et l'écrit aussi parce que ces études basé sur la littérature et les enseignants donnent des informations vers ses modules s'etout »

Les apprenants argumentent leurs réponses en agençant plusieurs formes de valorisation et de dévalorisation : le vocabulaire appréciatif/dépréciatif implique des jugements des valeurs (vocabulaire mélioratif/ vocabulaire dévalorisant) où plusieurs indices de subjectivité émergent à travers les réponses :

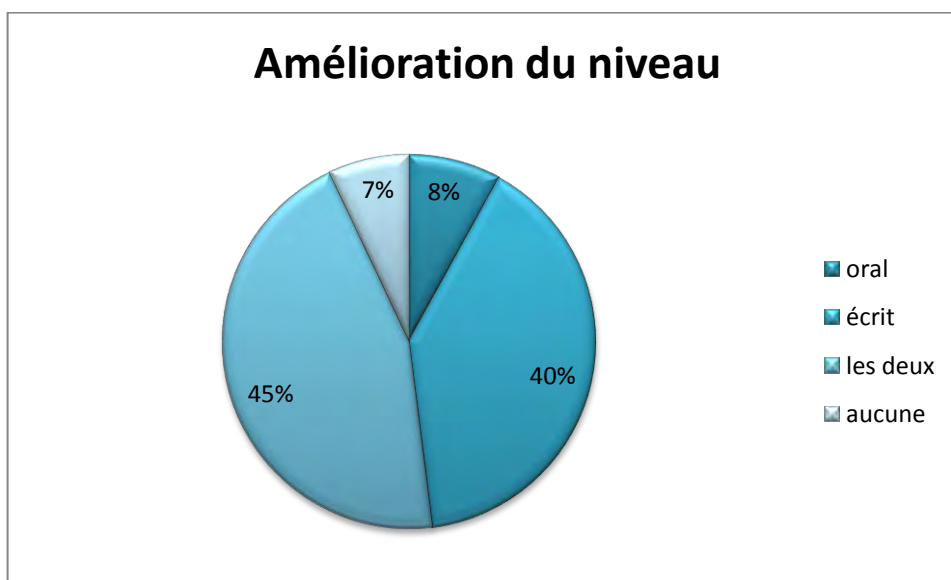
QT 97 : « je pense que certains camarades parles mieux que moi »

QT 95 : « je sent que j'écrivais bien mais j'arrive pas à parler come les autres »

Il nous semble qu'il serait judicieux d'expliquer aux apprenants qu'ils peuvent apprendre en parlant et qu'ils parlent pour apprendre, que l'oral est loin d'être invariable ou linéaire (Nonnon, 1996 : 59).

Amélioration du niveau	Nombre	Pourcentage
L'oral	08	08%
L'écrit	40	40%
Les deux	45	45%
Aucune	7	7%
Total	100	100%

Tableau n° 15 : Amélioration du niveau



Graphique n° 15

II-18- Intérêt pour les modules

Si 19% des étudiants n'éprouvent aucun intérêt aux modules parce qu'ils pensent que les contenus sont difficiles, trop compliqués et que ce sentiment se répercute sur l'évaluation de leurs travaux. Cette idée renforce le sentiment d'infériorité et de sous-estimation des compétences.

QT 23 : « franchement, à cause des difficulté de certaines modules tel que la phonétique qui est pour moi le module le plus déficile et d'autre part à cause des certains enseignants »

Nos informateurs éprouvent de l'intérêt aux modules à 78% de l'échantillon. Ils renvoient cette appréciation au perfectionnement des connaissances, à l'amélioration du niveau, au but tracé à savoir apprendre la langue. L'argument avancé à cet égard est que la société est francophone, et que pour enseigner la langue dans l'avenir, il faut posséder une richesse sur le plan du vocabulaire,

scientifique et culturel. Ils estiment également que l'évaluation des examens, où l'obtention de bonnes notes, favorise la motivation, renforce la confiance en soi et reflète une bonne image de l'étudiant auprès de l'enseignant et de ses camarades.

QT 02 : « pour faire mieux, comprendre et perfectionner la langue »

QT 11 : « ils nous donnent des nouvelles connaissances qui sont très importantes et outils à l'utilisation de la langue française »

QT 12 : « de la 1^{ère} à la 3^{ème} année, il y a un enchainement de modules, surtout la linguistique, la littérature et cela m'intéresse beaucoup »

Donc la motivation qui est utilisée pour mesurer le degré « *d'implication active et personnelle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage* » (P21). Le désir d'apprendre est intimement lié au désir d'atteindre un but bien précis à savoir réussir la licence.

QT 31 : « parce que le contenu de chaque module apporte un plus pour moi que ce soit dans le domaine littéraire ou de culture ou même psychologie ou d'autres domaines et personnellement je considère toute étude intéressante et bénéfique car ça aide beaucoup dans l'affrontation de la vie avec ses avantages et ses inconvénients ».

QT 32 : « parce qu'ils m'aident à améliorer mes réflexions ».

QT 33 : « pour améliorer mes capacités du savoir »

Les étudiants évoquent deux types de motivation : l'une à long terme où l'objectif d'apprendre renvoie au développement d'une compétence réelle en matière de la langue française (Boggard, 1998 : 39) et une autre à court terme qui sert à remplir et réussir certaines tâches et activités pédagogiques du quotidien comme la remise des travaux, les exposés oraux et les examens.

Il ressort des réponses recueillies également une dichotomie dans la définition de la motivation : d'un côté nous remarquons une motivation positive, d'accomplissement qui exprime la tendance d'exceller vis-à-vis de soi et des autres (Hermans, 2002), ceci apparaît dans les réponses suivantes :

QT 04 : « puisqu'il y a des modules qui me permettent d'avoir une certaine culture et m'aident à s'améliorer et à se perfectionner sur tous les plans »

QT 10 : « pour améliorer mes connaissances ».

QT 26 : « parce qu'il faut que je comprenne afin d'obtenir de belles notes ».

Dorney (1994) s'est intéressé aux facteurs influençant la motivation des apprenants et que nous retrouvons dans les réponses de notre échantillon : le niveau de la langue cible, celui de l'apprenant et celui de la situation d'apprentissage : le niveau de la langue regroupe l'ensemble des représentations sociales et sociolinguistiques culturelles et affectives qui ont trait à la langue d'enseignement. Cette dimension affective reflète les valeurs sociales qu'attribue la société à la langue cible.

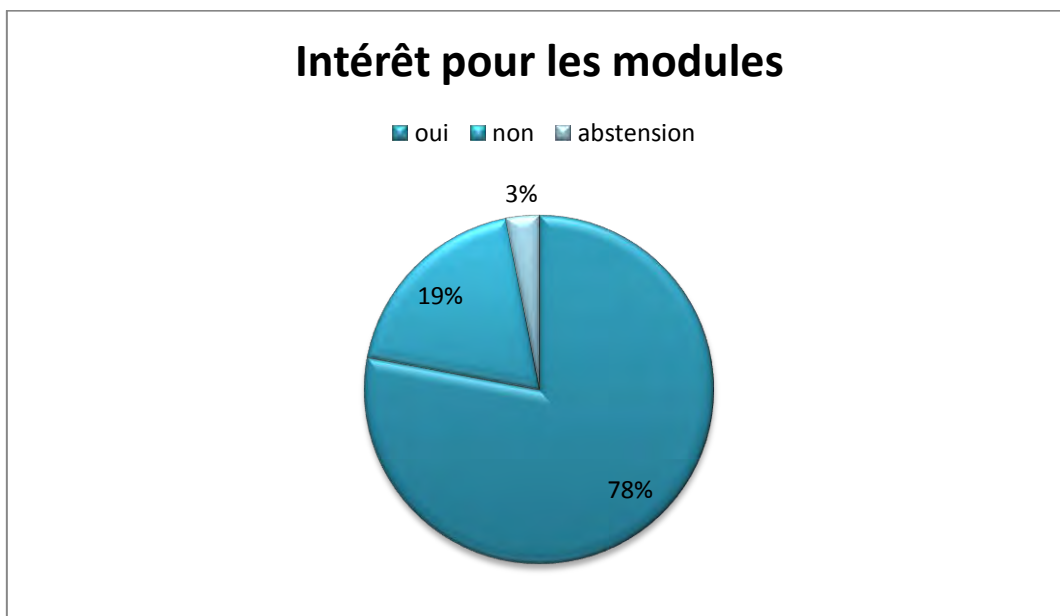
QT 99 : « je m'intéresse au module parce que j'aime la langue et la France aussi je les vu à la télévision »

QT 94 : « j'aime la langue et la culture c'est 1 peu difficile mais je fait les efforts »

Pour ce qui est du niveau de l'apprenant, c'est la composante qui renvoie à sa personnalité, à son passé avec la langue cible, aux objectifs à atteindre et ce en fonction de ses besoins et de ses compétences. Il existe des facteurs externes qui cadrent la motivation des apprenants où l'influence est tributaire du milieu social, de l'histoire reliant le deux pays, le cadre culturel, le contexte de l'apprentissage dans lequel les différences individuelles apparaissent ainsi que les résultats d'apprentissage où les savoirs et les habiletés linguistiques priment.

Intérêt pour les modules	Nombre	Pourcentage
Plus d'intérêt (oui)	78	78%
Moins d'intérêt (non)	13	13%
Abstention	09	09%
Total	100	100%

Tableau n° 16 : intérêt aux modules



Graphique n° 16

II-19- Evolution de la perception de la langue

Cette question a pour but de vérifier la stabilité ou le changement de la perception de la langue au cours des trois années d'apprentissage.

Pour 80% des étudiants, la perception de la langue a complètement changé et cela pour plusieurs motifs : nos informateurs insistent en premier lieu sur l'importance de la maîtrise de la langue française socialement, ils argumentent qu'ils comprennent mieux la langue, et qu'ils arrivent à effectuer plusieurs recherches.

QT 07 : «il y a changemet au niveau de compréhension ».

QT 10 : « parec qu'il à beaucoup des recherches que l'étudian faut faire »

QT 16 : « par la prise de conscience de l'importance de la maitrise de la langue socialement et utilitairement »

QT 20 : « grace à l'utilisation du dictionnaire »

Cette évolution de perception se base essentiellement sur un aspect comparatif entre ce qui avant la licence et après l'inscription au département : ils affirment qu'avant d'opter pour la licence de français, ils ne connaissaient que la grammaire et quelques écrivains. Actuellement, ils ont découvert d'autres aspects notamment l'Histoire et la culture françaises.

QT 04 : « avant de se débarquer sur cette branche j'ai considéré le français comme une langue complémentaire qui m'aide à avoir une très bonne moyenne mais après l'étudier je l'ai aimé de plus en plus et surtout grâce à quelques professeurs »

QT 08 : « j'ai bien étudié la langue avec ces détails »

QT 11 : « auparavant, j'ai considéré que la langue française travaille bcp plus sur la pratique de la langue (la grammaire...) mais j'ai trouvé des autres choses important que cela ».

QT 12 : « avant l'université, pratiquement il n'y avait que les règles de grammaire, la conjugaison, l'orthographe je ne connaissait pas l'histoire de la littérature ni la phonétique et ces différents sons »

QT 13 : « il un changement bien sur après deux ans parce que j'arivré a comprendre mieux qu'avant »

QT 23 : « auparavant, le français pour mois n'est que grammaire et de règles de bases et à l'université je sui surpré par sa déficulté notamment en ce qui concerne la littérature et la phonétique »

QT 29 : « a début je trouve des problèmes au niveau de la compréhension et de l'adaptation avec le niveau mais maintenant je pense que j'adopt à la situation et que je dépasse ses problèmes »

QT 32 : « 1^{ère} année j'essayé d'apprendre le cours comme tel et après je le comprend. Cette année j'essayais d'apprendre et comprendre dans le cours après j'essayé de chercher sur le thème du cours aux livres et à l'internet »

QT 33 : « l'année précédente j'ai trouvé des difficultés pour mieux apprendre la langue, mais cette année j'ai un bagage très important des connaissances dans tous les domaines donc je sentis d'un peut d'amélioration ».

Cette évolution de l'image de la langue est tributaire des compétences acquises durant le cursus : les étudiants affirment qu'ils ont la capacité d'écrire sans faire de fautes, de former des phrases correctes, de cette amélioration passe par la compréhension des textes.

QT 09 : « j'ai bien maitrisé la langue »

QT 22 : « je suis habitué de comprendre ce que la personne voulais me dire facilement »

QT 25 : « il y a des professeurs qui nous a poucé à percevoir la langue d'une façon

manyifique c'est-à-dire c'est grâce à eux que je change ma façon de percevoir la langue »

QT 28 : « on peut écrire sans des fautes, on peut former des phrases correctes »

QT 85 : « maintenant je peux comprendre un passage ou bien un texte rapidement et dans difficulté »

QT 92 : « avec l'utilisation du dictionnaire et poursuite des efforts »

Les réponses dévoilent le sentiment vis –à – vis du changement de la langue d'enseignement. Ce dernier effectuait pendant plusieurs années en arabe.

Etudier en français a constitué une situation de malaise chez les étudiants. Mais en s'accommodant à la langue, les étudiants sont devenus plus attentifs à l'écrit, et, selon les informations recueillies, l'impact a été énorme sur les compétences :

QT 02 : « parce que j'avai rien comme bagage c'est-à-dire les informations »

QT 19 : « parce que nous lisons pas en français »

QT 48 : « la 1^{ère} année était comme un changement supplémentaire mais à partir du 2^{ème} semestre de la 1^{ère} année j'ai compris la méthode »

Le changement de perception se concrétise dans l'image de la France, les apprenants ont découvert d'autres réalités sur la société française, une société auparavant opaque qui devient plus claire, les apprenants ont découvert le côté culturel qui leur paraît très intéressant.

QT 87 : « parce que on a appris beaucoup de choses comme la culture de la langue française, avant voir la langue pour moi était que de la pratique comme grammaire et je ne savait pas qu'il y a ces modules comme linguistique, LSP.. »

QT 89 : « j'avais aucune idée sur la langue française avant mais aujourd'hui j'ai découverte plusieurs modules et aspects dans la langue française »

18% de l'échantillon affichent une réponse négative à cette question, ces étudiants s'autocritiquent et argumentent leur opinion par le fait qu'ils ne parlent pas comme les Français et n'arrivent pas à perfectionner la langue.

QT 96 : « j'ai des difficultés pour comprendre, je suis loin »

QT 99 : « j'arrive pas à parlé comme les vrais français »

Ces propos indiquent que les étudiants ressentent une insécurité linguistique par rapport au niveau à atteindre en langue française et par rapport aux natifs. Ceci nous pousse à expliquer ces deux paramètres d'évaluation :

Concernant l'insécurité linguistique, elle est reflétée par l'ensemble des images mentales, des jugements et des croyances (Paye. 2012 : 225) que les étudiants ont du bon français et qui se répercutent d'une façon où d'une autre sur leurs attitudes et leurs compétences. Ceci mène les apprenants à dévaloriser leurs réalisations, qui seront considérées comme non-conformes à la variété prestigieuse qu'il faut imiter. Cette dernière renvoie, comme l'avancent Manessy & Wald (1984 : 58), à l'école et les enseignants qui, étant des instances normatives, demeurent la source "normale" de l'acquisition de la langue française. L'autre variété prestigieuse est celle de l'Hexagone. Donc le modèle à imiter serait le natif. Ce dernier est considéré comme le mieux placé pour « *manipuler et maintenir la langue que le non natif* » (Causa, 2009 : 86). L'objectif est donc de parler le français des Français, de l'Hexagone. Ceci rejoint les propos de Moreau qui avance que :

« il est intéressant de constater que lorsque l'origine d'une langue est localisée dans une zone géographique particulière (la France pour le français, l'Angleterre pour l'anglais), les locuteurs de cette zone sont réputés parler une meilleure variété de langue que ceux qui sont moins proches des lieux originels, donc héritiers moins directs de la tradition » (Moreau. 1997 : 220).

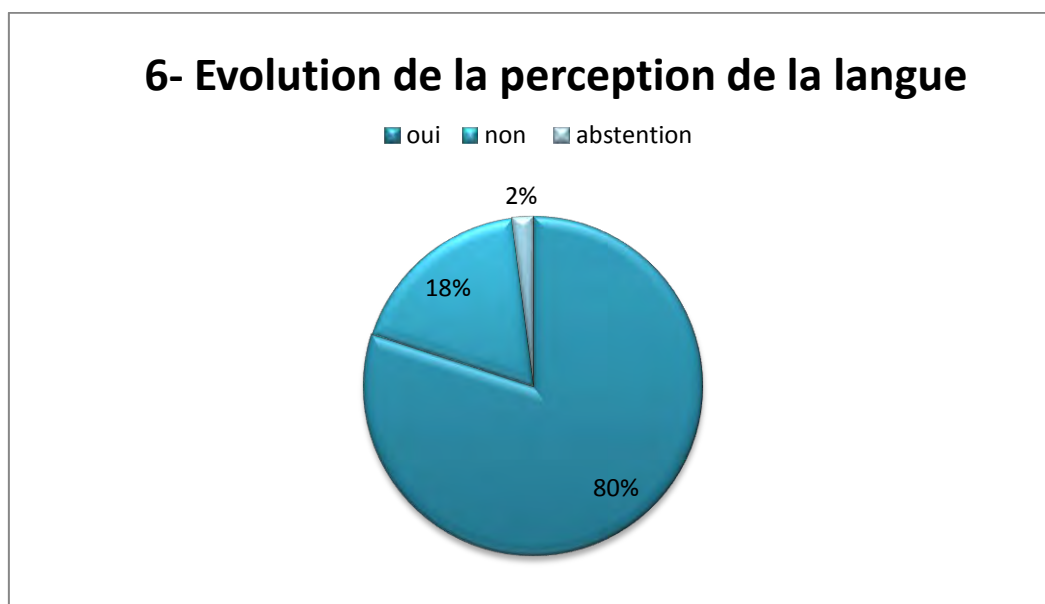
Paye a constaté dans son étude que les étudiants font la distinction entre le français parlé en Gambie et celui parlé ailleurs notamment en France : pour eux, il existe un *français idéal* (2012 : 223) qu'il faut imiter et apprendre : « *l'ultime objectif est de parler un français soutenu, de référence, pas n'importe quel français, mais un français normé et qui suit les bonnes règles* » (Paye. 2012 : 223).

Au Cameroun, les enquêtés font la distinction entre le français parlé dans leur pays et le français parlé hors de leur territoire national (La France) : 52% ont la conscience (comme le confirme Biloa et Fonkoud 2010) que la langue française au Cameroun est imprégnée de variations régionales, sociales et stylistiques (Biloa & Fonkoud. : 314), ils insistent sur le fait qu'ils ont des connaissances approximatives de la langue et leurs usages sont « *stigmatisés par rapport au français hexagonal 'le bon français'* » (ibidem : 319). Les enquêtés ressentent un sentiment d'insécurité linguistique et une stigmatisation de leurs usages du français du français : Ainsi, cette langue devient discriminante (Biloa & Fonkoud. 2010:320) parce qu'elle menace l'image que l'individu donne, ressent au niveau social et développe l'opposition contre

« les normes locales et les idées du français de référence »
(Bilola e Fonkoud. 2010: 320).

Evolution de la perception de la langue	Nombre	Pourcentage
Oui	80	80%
Non	18	18%
Abstention	02	02%
Total	100	100%

Tableau n° 17 Evolution de la perception de la langue



Graphique n° 17

II-20- Maintenir une discussion en langue française

Les étudiants affirment à 35% qu'ils peuvent maintenir une discussion en français. Ils déclarent que les cours rendent la langue plus accessible, que les connaissances acquises, le milieu social dans lequel ils évoluent, l'outil informatique et le chat, leur permettent de s'exprimer.

QT 04 : « car je fait ça souvent soit avec mes camarades de classe ou bien avec des internautes (le chat) ainsi puisque la perfection que j'ai eu au cours de deux ans me le permet »

QT 12 : « j'ai développé ce sens et mon cerveau est comme devenu conditionné à cette langue ».

QT 42 : « parce je me suis amélioré ces 3ans dans l'université »

QT 63 : « parce que mes bagages sont suffisés pour faire ça qui se soit à l'oral ou à l'écrit »

QT 68 : « parce que j'ai la base de la langue française donc je peux parler et faire une discussion en français, le principe pour faire une discussion c'est la base de la langue française et le lexique vous pouvez s'acquérir avec le temps ».

QT 64 : « parce que c'était mon objectif depuis la 1^{ère} année mais on a toujours peur de le faire. ; »

QT 84 : « je fais des pratiques sur les sites de chat avec les étrangers ».

Ces réponses valident et consolident les données recueillies en première année sur les différents moyens qui permettent l'accès à la langue française.

55% affichent une attitude négative, ils jugent qu'ils n'arrivent pas à maintenir une discussion parce qu'ils n'articulent pas correctement, qu'ils ont peur de faire des fautes, qu'ils ne sont pas habitués à pratiquer la langue française. Le motif avancé par nos informateurs est que le français n'est pas leur langue maternelle, que le vocabulaire utilisé n'est pas parfait, qu'ils ne saisissent pas le sens des mots devant les enseignants alors que d'autres parlent d'une passivité : ils comprennent mais n'arrivent pas à discuter.

QT 02 : « parce que j'hésite et aussi j'ai pas assez de matière pour parler correctement le français »

QT 03 : « quand je suis devant quelqu'un, les mots m'échappent, j'hésite »

QT 05 : « je peure de faire des fautes surtout devant les enseignants »

QT 07 : « parce que j'ai pas un bagage linguistique et j'ai pas l'habitude de faire des discussion »

QT 11 : « je veut parler en français mais j'ai pas encore l'habitude et l'audacité de la parler couramment avec des enseignants mais seulement avec mes amis et rarement ».

QT 19 : « je ne eux pas maintenir une discussion en français parce que le niveau est insuffisant »

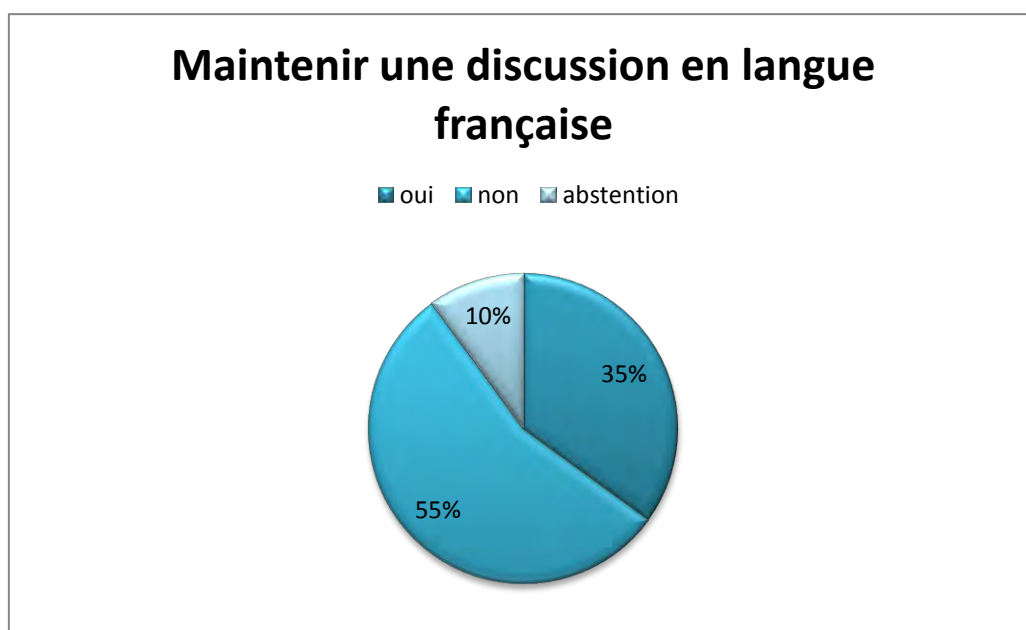
QT 21 : parce que j'ai pas l'habitude de discuter en français ni au niveau de la classe ni dehors elle, je veut faire une bien maitrise du français mais la plupart des tps j'évitait de parler en français, mon veut unique ici c'est de réussir pas acquérir la langue »

QT 25 : « parce que je ne suis pas préparé (pas encore) je peur faire des fautes ou bien des bêtises mais j'aimerais bien maintenir une discussion en français (c'est un rêve pour moi) »

Les étudiants pensent que maîtriser une langue renvoie à la compétence de la pratiquer correctement et « *donc pouvoir communiquer avec fluidité sans faire trop de fautes* » (Paye, 2012 : 219).

Maintenir une discussion en langue française	Nombre	Pourcentage
Oui	35	35%
Non	55	55%
Abstention	10	10%
Total	100	100%

Tableau n° 18 : Maintenir une discussion en langue française



Graphique n° 18

II-21- Les langues de lecture

La lecture regroupe tout type de document en français (œuvres littéraires, journaux, articles, magazines...), la lecture selon nos apprenants est l'un des vecteurs des représentations de la culture et de la langue françaises (Barré de Miniac, 2004 :13).

73% effectuent leurs lectures en français pour plusieurs objectifs : améliorer le niveau, enrichir le vocabulaire et la culture. Pour d'autres, lire en français est un

rêve, c'est une belle langue de prestige, plus expressive qui assure la carrière professionnelle :

QT 67 : « je lie et je bouquine toujours en français pour premièrement j'aime cette langue depuis mon enfance et maintenant beaucoup plus ».

QT 57 : « je vais effectuer mes lectures en langue française pour plus ou moins améliorer le niveau »

QT 58 : « j'effectue mes lectures dans la langue française parce que c'est ma filière »

QT 60 : « en français pour améliorer ma façon de parler, pour enrichir mon vocabulaire »

QT 66 : « la langue française parce qu'elle est très riche et elle a beaucoup de prestige »

QT 24 : « j'effectue mes lectures en français parce que j'aime bien le français et j'ai essayé comment améliorer mon niveau à travers la lecture et comme je suis étudiante dans cette filière c'est une chose importante »

Ainsi, parmi les habitudes de lectures de nos étudiants, nous avons les œuvres littéraires en premier lieu : pour l'échantillon, c'est la culture éducative qui prime : ce n'est qu'à travers ces œuvres qu'ils estiment pouvoir apprendre « la belle langue française ». La lecture leur permet d'avoir un vocabulaire solide et riche.

Nous remarquons que les œuvres littéraires les plus citées sont celles du XIX^{ème} siècle, elles ont permis aux apprenants de construire une image positive et romantique de la littérature et de la culture française.

QT 98 : « je trouve la littérature, les romans de Zola et Hugo bien, c'est un peu compliqué mais c'est riche »

QT 95 : « c'est pour avoir un vocabulaire riche je lis les romans anciens »

Ce sentiment nous semble être gravé dans l'imaginaire des étudiants et renvoie au plaisir de découvrir la France à une époque donnée, comment vivaient les Français et apprécier le style littéraire que les apprenants veulent atteindre à travers leurs lectures. Pour nos informateurs, la lecture en français reflète une certaine image de l'intellectuel, une formation pointue et des connaissances précises. Les lectures en français se diversifient entre les romans, les poèmes, les journaux, les revues scientifiques, les recettes de cuisine, les articles du Net. La lecture pourrait familiariser les apprenants à des référents socioculturels totalement différents des leurs.

27% lisent en arabe parce qu'elle est la langue maternelle. Ils avancent qu'elle est plus facile à comprendre, que l'activité ne demande pas beaucoup d'effort ni beaucoup de temps, pour d'autres ils sont plus à l'aise en langue arabe parce qu'ils sont issus de "familles arabophones", la lecture en arabe permet l'accessibilité à la compréhension mieux que le français. Les apprenants évitent de lire en français pour la difficulté et les obstacles qui bloquent l'accès au sens.

QT 63 : « bien sur en langue arabe parce qu'elle est la langue maternelle et pour moi je n'ai aucune relation avec la langue française sauf dans les dernières trois années »

QT 44 : « en arabe parce que je l'aime, je me sent plus à l'aise ».

QT 21 : « l'arabe parce ce qui dès mon départ d'étude j'utilise bcp plus la langue arabe dans mes lectures jusqu'à nos jour mais après mon baccalauréat j'ai commencé à utiliser le français dans mes lectures mais rarement c'est juste pour l'apprentissage et pas mal de fois j'ai retourné à la langue arabe »

QT 09 : « je lis les journaux en arabe pour mieux comprendre de temps en temps je lis des livres en français »

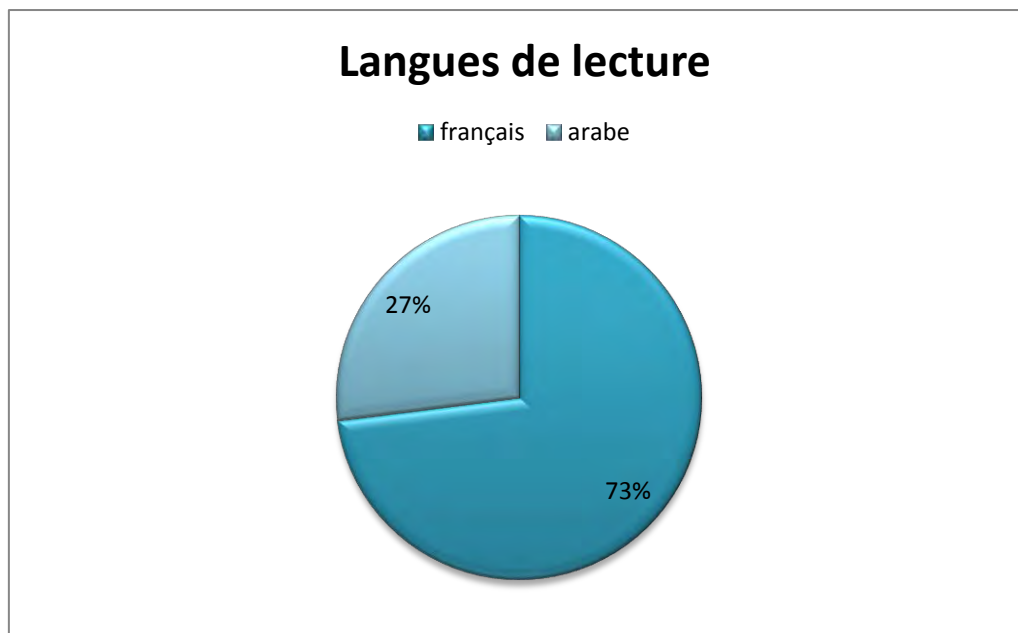
En réalité, les lectures que les étudiants effectuent, ne sont pas en langue maternelle mais en arabe scolaire.

Selon De Miniac (2004 : 13), la littéracie témoigne de la présence des représentations sur la lecture à travers les motivations. Ces représentations peuvent être un moyen indispensable pour découvrir les liens entre le cognitif, le symbolique, le culturel et le social. Dans ce sens Dufays dit :

« lire c'est avant tout manipuler des stéréotypes, reconnaître des agglomérats de sens fabriqués, alterner entre l'acceptation et la mise à distance des représentations conventionnelles, valoriser les conventions qu'on attend tout en rejetant celle qu'on refuse » (Dufays. 1994 : 13-14)

Les langues de lecture	Nombre	Pourcentage
Arabe	27	27%
Français	73	73%
Total	100	100%

Tableau n° 19 : les langues de lecture.



Graphique n°19

II-22- Participation aux cours

33% participent volontairement aux cours pour plusieurs raisons : s'habituer à la langue, pour mieux comprendre, pour s'impliquer et corriger les lacunes de prononciation enfin pour s'affirmer devant les camarades et les enseignants.

QT 02 : « oui je participe volontairement pour voir est ce que mes informations sont juste ou pas et aussi pour apprendre la langue »

QT 18 : « j'aissaye de participer un peu et j'ai peur de faire des erreurs de vocabulaires »

QT 24 : « oui, j'aime bien participer volontairement pendant le cours mais comme je n'amélioré pas mon niveau à l'oral je ne peut pas »

QT 44 : « volontairement, pour avoir au moins la chance de parler en français devant mon professeur »

QT 51 : « non, généralement je participe volontairement lorsque je me trouve impliquer, branché au cours (attendre l'enseignant ca peut ne pas arriver) »

67% ne réagissent pas pendant les cours parce qu'ils sont timides, par peur des erreurs parce qu'ils ont le niveau faible.

QT 09 : « non j'ai pas le courage de parler avec le professeur »

QT 01 : « non, je ne participe pas volontairement parce que je suis devenue complexée à cause des enseignants que j'ai rencontré ici et qui aiment se moquer des étudiants et moi je déteste se genre alors je préfère de ne pas le fréquenter »

QT 03 : « c'est lorsque l'enseignant m'adresse la parole, je ne suis pas motivée du tout »

QT 04 : « je participe juste lorsque l'enseignant m'adresse la parole parce que j'aime pas la participation et je préfère mieu écouter que parler »

QT 05 : « non, je ne participe pas volontairement juste lorsque l'enseignant m'adresse parce que je m'améliore pas la langue orale »

QT 17 : « non j'écoute seulement et je comprend la leçon »

QT 19 : « je participe juste lorsque l'enseignant m'adresse la parole parce que je peur de fair des erreurs »

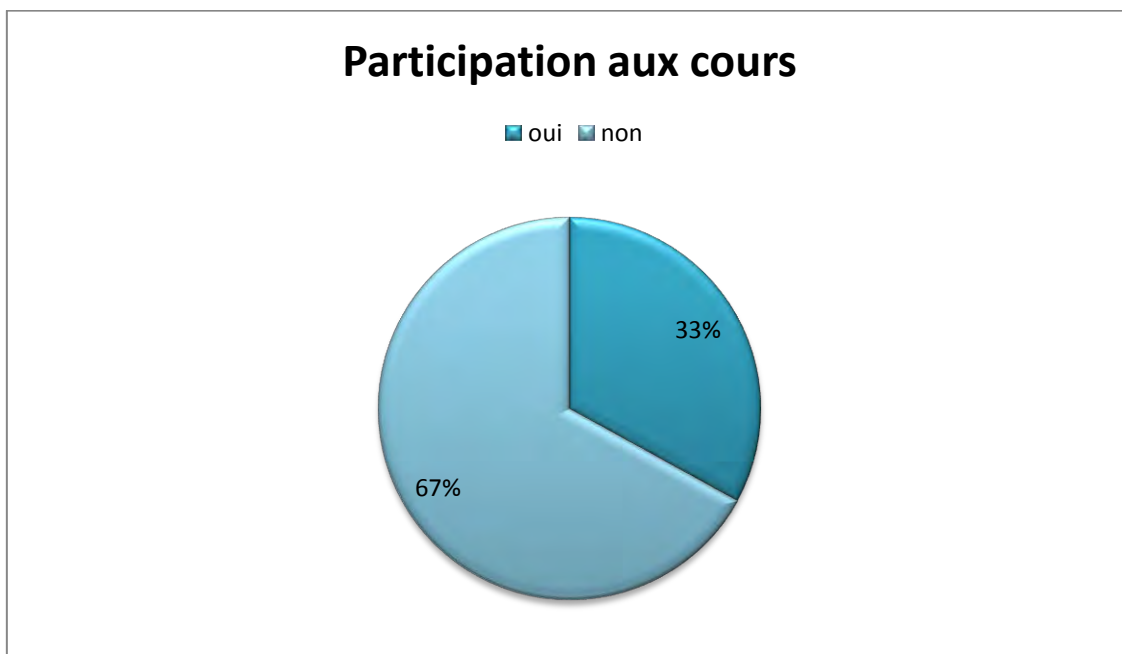
QT 20 : « je participe lorsque l'enseignant m'adresse la parole c'est toujours à cause de l'oral »

QT 23 : « je pratique lorsque l'enseignant m'adresse la parole parce que franchement parfois je possède la réponse mais je honte de la dire volontairement parce que j'ai peur de faire une faute catastrophique ».

A travers les réponses recueillies, nous remarquons que les étudiants font la différence entre le français parlé par les Algériens et celui pratiqué en France. Pour eux, maîtriser la langue française c'est maîtriser la norme, ne pas faire des fautes, effectuer des réalisations correctes qui répondent aux règles grammaticales ...etc. Or, cette explication implique les étudiants rejettent d'une façon ou d'une autre leurs pratiques. Ce rejet qui pèse sur le plan didactique et social fait jaillir une différence entre un bon usage et un mauvais usage de la langue.

Participation aux cours	Nombre	Pourcentage
Oui	33	33%
Non	67	67%
Total	100	100%

Tableau n° 20 : taux de participation au cours.



Graphique n° 20

II-23-Evolution des compétences :

Les étudiants localisent le niveau espéré en langue française loin de la licence : certains pensent que c'est le master qui permettra d'avoir plus de compétence, dans la mesure où l'étudiant pourra mener une recherche.

QT 01 : « lorsque j'aurai le temps d'améliorer mon niveau..... pour que je puisse faire un master et même un doctora »

QT 06 : « je pourrai atteindre le niveau voulu en français après d'autre trois ans ou cinq ans parce que je vois que je ne suis pas encore compétente comme j'aimerais bien devenir »

QT 13 : « peut être si je fait mon mastère j'atteindrai le niveau voulu »

QT 14 : « lorsqu'on passe au master »

La vie professionnelle permettrait de communiquer plus, d'avoir plus de contact avec la langue et plus de liberté d'expression.

QT 08 : « on peut atteindre le niveau voulu en français lorsque je passe à la vie active (l'enseignement) »

QT 10 : « quand j'ai enseigné parce que j'ai pratiqué beaucoup plus le français aux deux niveaux c'est-à-dire avec l'expérience »

QT 21 : « quand j'ai la compétence d'enseigner des élèves »

Pour d'autres, parler le français rapidement, correctement et facilement c'est le niveau voulu, pour d'autres le fait de parler le français parfaitement comme l'arabe, l'écrire sans fautes et le comprendre entièrement.

QT 02 : « l'orsque je sens que j'ai eu un bagage d'information c'est-à-dire une assez de matière que se soit dans l'oral ou dans l'écrit »

QT 04 : « je pourrais atteindre le niveau voulu au moment ou je pourrai maitriser parfaitement la grammaire et avoir un très bon style »

QT 23 : « avec la vie actif parce que je sait trouver l'espace qui va m'obliger à utiliser le français et bien sur car sera en tant qu'enseignant »

Bien que les finalités diffèrent, les étudiants trouvent que la licence de trois ans est insuffisante pour avoir un niveau qui leur permet de pratiquer correctement la langue et de pouvoir enseigner la langue.

III- Conclusions du troisième chapitre :

Les représentations et les valeurs sociales trouvent leurs fondements dans le langage et construisent la vision du monde pour chaque société et permettent l'intégration sociale de l'individu (Abdelfettah, 2006 : 324)

Les représentations dégagent des effets plus ou moins remarquables sur le processus d'enseignement/ apprentissage en classe de FLE. Elles peuvent servir pour guider les comportements et les actions des apprenants.

Les images des langues et des cultures témoignent du rapport entre les étudiants (en tant que sujets sociaux) et les langues/cultures. Ces représentations renvoient à une dimension soci-affective de l'enseignement/apprentissage du français et se développent à travers les interactions sociales notamment en classe où elles jouent un rôle important dans l'acquisition des savoirs, la construction et le maintien des rapports avec l'autre (Yanapressart, 2002).

Nos informateurs déclarent qu'ils ont plus de facilité à l'écrit qu'à l'oral : il est vrai que ce dernier : permet aux étudiants d'être en mesure de converser avec autrui mais au moment de l'écrit, ils ont plus de temps pour réfléchir, pour se corriger, pour reformuler ou encore ajouter des idées.. L'écrit renvoie à la confiance langagière.

En dépit de cette distinction entre l'oral et l'écrit, la langue française permet de mieux exprimer ses sentiments, c'est une langue admirée, aimée bien qu'elle soit difficile pour certains, pour d'autre c'est une langue facile et accessible.

Nous avons remarqué que les étudiants s'attachent à un imaginaire idéalisant et préconstruit, cet imaginaire trouve son origine au sein de la famille, dans la société, dans les médias ou dans les différents paliers précédant l'université.

Nous avons relevé également plusieurs passeurs de représentations, ces sources sont classées comme facteurs internes et d'autres externes à la langue : ainsi, parmi les facteurs externes, la télévision demeure le vecteur le plus accessible pour connaître la culture française. L'opinion parentale, les traditions sociales ainsi que la perception individuelle indiquent le degré d'affinité ou l'éloignement de la langue et de sa/ ses culture (s). Le facteur interne demeure l'enseignement de la langue elle-même ainsi que le module de CDL.

Les représentations produites de la France et de sa/ ses culture (s) sont de nature stéréotypées et elles sont très répandues socialement. La culture française est très présente dans l'imaginaire social mais elle forme une grande résistance aux changements.

Le contact avec la culture française est de nature virtuelle, le contact direct étant très minime, seuls la télévision, l'internet et la lecture permettent d'en voir quelques aspects.

Ces images sont également liées aux représentations culturelles de la France : langue de littérature, la langue est belle, prestigieuse car la France est le pays de la mode.

La langue française jouit de plusieurs représentations positives pour plusieurs raisons : son caractère utile à la promotion sociale, au travail...Le discours épilinguistique employé englobe toutes les formules de subjectivité : la valorisation sociale que peut procurer la langue (diplôme, statut professionnel), ainsi que l'enrichissement intellectuel, et la communication.

Egalement, les facteurs socioculturels reflètent l'opposition étude/société : l'auto-évaluation reflète une insécurité linguistique de la part des apprenants qui se comparent implicitement aux locuteurs natifs (sentiments d'infériorité) : dans leurs réponses, nous remarquons un certain décalage entre ce que les apprenants projettent comme l'idéal de la langue et leurs compétences actuelles acquises durant leur cursus. Ici, l'opposition "nous/eux" apparaît de façon très explicite :

« nous en tant qu'apprenants éternels par rapport à eux, de vrais experts de la langue » (Dufva : 2006. 73). Combien même le français dénombre des caractéristiques positives, les étudiants ont une certaine réticence quant à leur pratiques du français. Ainsi, en auto-évaluant leurs prestations, ils jugent leurs compétences de façon négative. Afin de parler le français avec une grande aisance, l'idéal est d'avoir un contact direct avec les natifs et les côtoyer dans leur pays. C'est la seule façon de manier correctement le français. Ceci rejoint les propos de Paye : « *ce bon français de qualité est parlé dans l'hexagone (...) où se trouvent les racines de la langue française* » (Paye. 2012 : 154).

Donc les locuteurs expriment des jugements de valeur de nature esthétique à l'égard de la langue quel que soit le degré de sa connaissance et il nous semble que ce type d'images stéréotypées est le plus résistant. Calvet (2007) insiste sur le poids des représentations que se font les individus des langues, il avance qu'elles constituent une ligne de départ pour tracer les politiques linguistiques qui portent sur l'image des langues et des cultures.

À la fin de cette première partie d'analyse, nous pouvons conclure que les représentations ne forment pas une restriction de la réalité mais plutôt des sélections de traits qui s'organisent autour de plusieurs idées.

Nous avons constaté que les représentations des étudiants sont très positives malgré le peu de contact avec la culture française. Ces représentations culturelles correspondent à un certain imaginaire collectif construit selon des croyances emmagasinées par l'ensemble de la communauté nationale ou culturelle et transmis à travers le discours préexistant. A travers les images exprimées, nous remarquons qu'un large éventail de représentations se dessine : les champs représentationnels ont laissé voir une variété de pensées et de stéréotypes à l'égard de la France.

Les données que nous avons recueillies dans cette partie quantitative présentent une partie des représentations que les étudiants se forment à l'égard de la langue et de la culture françaises.

L'analyse des représentations, que les étudiants du département de français se font de la langue et la culture françaises, s'avère très riches en matière d'images sociales et identitaires. Le travail effectué dans l'espace de trois années du cursus universitaire nous permet de dresser les conclusions suivantes.

IV-Conclusions de la deuxième partie

Il ressort de notre analyse menée sur trois ans que les étudiants véhiculent différentes représentations de la langue française, de La France, des Français et de la culture française. Cette étude longitudinale nous a dévoilé plusieurs catégories d'images mentales et sociales.

À travers cette étude, nous avons voulu saisir les différents processus de représentations que développent les étudiants de la première année de licence de français. En prenant le module de cultures de la langue comme facteur pouvant donner plusieurs connaissances en la matière, nous avons tenté d'expliquer le lien entre l'enseignement/ apprentissage de la langue et de la culture et les représentations des étudiants.

Nous sommes partie du principe que ces derniers ne sont pas des boites vides, ils emmagasinent des représentations de la culture et de la langue cible qui trouvent leur origine dans l'entourage social et familial. Nous avons tenté donc de connaître les principaux vecteurs de ces représentations, de déterminer celles qui sont les plus partagées et les plus stéréotypées socialement.

Concernant la France ; les étudiants ont une perception globalisante et très positive envers ce pays, plusieurs connotations sont redondantes dont l'image principale reste la beauté des villes et le cadre naturel du pays. L'Hexagone jouit de plusieurs adjectifs. Nos informateurs ont une image actuelle de la France sans qu'ils ne perdent de vue le passé (la colonisation).

La situation socio-économique du pays est également présente dans leur imaginaire. Ainsi les magasins de luxe, l'euro, font partie intégrante de l'image faite du pays.

La France jouit également d'un attrait touristique indiscutable comme en témoignent les réponses des apprenants : le patrimoine culturel est représenté par les lieux touristiques et les monuments parisiens. Les grandes plumes littéraires font partie également de ce patrimoine culturel.

Si la langue française a connu, pour les étudiants en première année des connotations positives, subjectives et des attitudes très affectives, elle est considérée en troisième année sur un plan très objectif et pragmatique

puisqu'elle permet l'accès au travail. L'intérêt suscité à l'égard de la langue française est tributaire d'un côté du parcours scolaire et universitaire des étudiants et d'un autre côté de l'influence de la famille. « *Les gens ont tendance à établir une corrélation entre la langue, le pays où l'on parle cette langue et le peuple qui la parle. Par ailleurs, la sociolinguistique a depuis longtemps indiqué que les jugements sur les langues étaient en effets les jugements sur les locuteurs qui parlent ces langues* » (Young. 2009 : 138). Les images qui reflètent les langues notamment le français sont implicitement des représentations du peuple lui-même : selon ses enquêtés « *le français doux est une langue pour exprimer les sentiments amoureux, ce qui évoque le caractère romantique des Français* » (Young. 2009 : 136)

Les étudiants affichent beaucoup de distance par rapport à la culture française, ils trouvent que la langue française leur appartient et fait partie de leur quotidien, elle constitue leur avenir. Par contre, ils se mettent beaucoup de barrières vis-à-vis de la culture, la considérant comme complètement étrangère. Ce refus est intimement lié à la religion.

Le poids des stéréotypes est très pesant sur la composante culturelle ; pour cela il nous semble plus judicieux de prévoir des activités pédagogiques afin de relativiser les représentations , d'atténuer l'ethnocentrisme, en insérant dans une dimension comparative, la culture d'origine et la culture de la langue cible, où l'enseignant doit expliquer qu'il y a une culture savante qui met en avant les savoirs académiques mais aussi une culture sociale, mouvante et partagée, qui gèrent les comportements et les implicites de la société.

Travailler sur les représentations en classe s'avère essentiel. C'est une issue incontournable pour l'étude des mécanismes propres à l'apprenant afin d'appréhender l'autre, parce qu'elles n'ont cessé d'être des outils sémiotiques : ce sont des mots riches en connotations qui peuvent prendre forme, se transformer et se transmettre via la communication et peuvent être influencées par la configuration situationnelle et conversationnelle.

Pour saisir les différentes facettes des représentations, il faut que les étudiants soient plus conscients de leurs représentations vis –à –vis de la langue et de la culture, qu'ils réalisent que, parmi les représentations, certaines sont superficielles et stéréotypiques mais que leur transformation est possible. Qu'ils acquièrent des connaissances culturelles indispensables concernant le pays et la société de la langue cible.

Ainsi, les étudiants vont prendre conscience des mécanismes des représentations mis en œuvre lorsqu'ils en font l'usage. Il faut également insister sur le fait que l'apprentissage d'une langue implique toutes les dimensions cognitives, sociales et culturelles de l'apprenant.

En apprenant une langue, nous apprenons une culture. L'enseignement d'une langue doit inclure essentiellement deux composantes : les premières appelées compétences linguistiques qui développent les quatre compétences suivantes : compréhension orale et écrite, production orale et écrite. La seconde est une composante socioculturelle ayant pour but de faire connaître les éléments de la culture. La complémentarité entre ces deux composantes est formulée par Mounin (1984, p35) : *« pour pénétrer la civilisation mieux vaut savoir la langue, et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation »*.

L'enquête par questionnaire et par entretien nous a permis d'avoir plusieurs éléments de réponses : Les représentations manifestées par les apprenants se basent essentiellement sur des images largement partagées du français, de la France et de la culture française : les monuments, les événements historiques, les personnages célèbres, le mode de vie parisien, les grandes villes françaises, les productions au label français sont repris par l'ensemble des étudiants. Ces éléments de réponses renvoient à des images positives du pays. Ces représentations sont attachées à des connaissances classiques de la France que le cours de cultures de la langue a consolidées.

À travers notre enquête, nous avons relevé plusieurs représentations qui renvoient à l'image des Français en tant que peuple, qu'entité sociale, que comportements collectifs et individuels. Nous avons relevé les points suivants :

- Les manières de vivre propres aux Français, le cadre naturel, l'aspect architectural, le climat.
- Le tempérament qui désigne l'ensemble des caractères déterminants le comportement individuel, a été dans le cas de nos apprenants généralisé à l'ensemble des Français.

La culture française est considérée comme une culture étrangère, elle est prise sous l'angle de la différence par rapport à la culture endogène et l'aspect identitaire surgit de façon très remarquable : malgré le caractère riche, historique indiscutables pour tous les étudiants, la culture de la langue cible est caractérisée

par une étrangeté sur le plan social et religieux. Cette différence explique la distance que les étudiants marquent par rapport à la culture française car ils l'appréhendent à travers une lecture religieuse et une vision négative. Sur ce point, l'ethnocentrisme apparaît de façon pertinente dans notre recherche à travers les représentations des étudiants.

L'espace des trois années nous a confirmé que les images qu'ont les apprenants sont construites à l'intérieur et à l'extérieur de la classe :

Le discours extra-muros qui circule dans la société sur le français et son apprentissage renferme une image construite socialement et largement partagée des compétences à avoir (bien parler la langue, l'écrire correctement...).

Le discours intra-muros est le discours utilisé en classe, les contenus d'apprentissage qui permettent de reconstruire les images déjà existantes dans la société. Les apprenants ne font pas de la langue française, de la France ni des natifs, une entité mais ils séparent la langue cible du pays et des citoyens français. La rupture se fait beaucoup plus avec la culture française. Le noyau des représentations n'est pas soumis au changement mais il existe des représentations évolutives. Il existe une certaine structuration : il nous semble qu'il serait plus judicieux de parler d'un continuum représentationnel et non d'une rupture entre deux blocs de représentations positives d'un côté et négatives de l'autre.

Nous remarquons aussi que des identifications sociales émergent à travers les représentations que les étudiants expriment de la culture et de la langue françaises : ces identifications ont un caractère pluriel selon différentes catégories. Ainsi, le pays, le peuple, la culture, la religion, les coutumes semblent être des catégories très solides et très ancrées dans l'esprit de nos informateurs. Ceci rejoint Moessiger qui avance que « *les manières d'être au monde qui constituent les contenus profonds de l'identité, ne sont que (...) rarement perturbées pour être remises en questions* » (2000 :162).

Les autoreprésentations des étudiants ne sont autres que le fruit de ce qui est hérité de la famille, du statut occupé dans la société car l'individu ne peut exister que dans et par l'identité sociale. Dans ce sens, Verbunt dit que l'identité d'un individu ne peut pas exister sans l'altérité (2001 : 45), elle ne peut pas se construire en se basant sur le dynamisme individuel propre mais dans la société

où se balisent les repères et les traces identitaires. Ils essaient de se conformer à un ordre socioculturel (Bernstein, 1975) pour ne pas se heurter avec l'ensemble des représentations qui circulent dans la société.

Dans le même sujet, Sapir (1968, 131) avance que chaque peuple, faisant référence à une langue, vit dans un monde où les mêmes réalités sont différentes : « *le langage fait partie de la réalité (...) il est le créateur d'identité* » (Verbunt, 2001 : 135).

Nous relevons également que les étudiants renvoient leur identité à l'expression de l'affirmation de soi. Or ce qu'ils appellent "valeurs" dans leur milieu social ne le sont pas forcément dans la société française.

Les réponses évoquent aussi des formes stéréotypées qui expriment, à travers des adjectifs, les représentations très soudées et ancrées dans l'imaginaire linguistique environnant. Ceci rejoint Daniel-Henri Pageaux : « *le stéréotype se situe souvent au plan de l'adjectivation : c'est le qualificatif qui devient essentiel* » (Daniel-Henri Pageaux, 1994 : 62).

Il ressort de notre étude que les représentations sont imprégnées de clichés qui trouvent leurs fondements dans l'idéologie. Les étudiants ont procédé à stigmatiser, à se distancier de la culture française et de s'approprier la langue française: l'attachement à la culture algérienne comme marqueur d'identité est une affirmation des différences culturelles. (Arezki, 2007 : 144)

Les représentations en classe font apparaître des interactions complexes et font intervenir un ensemble de facteurs. Ceci veut dire que l'aspect rassurant du processus représentatif source, le déjà connu et le familier forment le point de départ de toutes les comparaisons entre la langue/culture source et la langue/culture cible.

Notre analyse nous a permis de distinguer plusieurs modalités d'appréhender et de décoder la réalité. Les représentations émergentes de notre corpus se répartissent en deux grandes strates (Boyer.2001 : 336-337)

-*la strate patrimoniale* : où nous avons rassemblé toutes les représentations stables : l'aspect mythologique et emblématique telles que les grands événements historiques, les dates nationales, les lieux de mémoire, les

personnages célèbres, les œuvres et les écrivains, les biens de consommation, les traits d'identité collectives. Tout cela à travers des mots à charge culturelle partagée et des stéréotypes bien ancrés dans l'imaginaire des apprenants. cette représentation s'est construite à partir de plusieurs éléments : les dates qui renvoient à un grand évènement historique (le 14 juillet..), l'image et les symboles des monuments parisiens, la littérature (pays à tradition littéraire et philosophique par excellence) avec les grandes œuvres littéraires du dix-neuvième et du vingtième siècle.

-la strate socioculturelle : elle englobe les représentations actuelles, le vécu communautaire, l'argent, la famille et le travail.

Si la première strate est très stable dans l'imaginaire linguistique des étudiants : elle regroupe l'ensemble des représentations collectives, généralisées par la société, la seconde est très mouvante et reflète des images individuelles notamment celles construites selon une expérience personnelle (voyage).

Ce que nous pouvons conclure c'est que les étudiants dressent un moule dans lequel ils glissent l'ensemble des représentations portées sur les Français et dans lequel ils font exister la réalité des Français dans leur imaginaire. Nous remarquons, qu'implicitement, il y a cette opposition du "nous" et "eux" qui émerge à travers l'évocation d'une certaine hiérarchie de valeurs intrinsèques.

En somme, nous pouvons dire que la langue n'est pas un outil d'ordre auxiliaire (Stergiou, 2000) car elle est porteuse de la culture d'un pays. Et pour éviter tout enfermement, la pédagogie peut contribuer à l'enrichissement théorique et pratique de la didactique de la langue/culture à travers le travail sur les représentations ainsi que le travail linguistique traditionnellement fait en cours de la langue.

A la lumière de ces résultats, nous considérons que le travail sur les représentations langagières et culturelles en classe de français ouvre d'autres horizons didactiques et pédagogiques. Il nous semble qu'un cours sur les représentations serait utile à programmer en licence afin de fournir des outils nécessaires aux apprenants pour un apprentissage harmonieux.

Troisième partie : Perspectives didactiques et pédagogiques

I- Introduction

Dans le domaine des représentations, y compris celles qui visent l'interculturel, les classements (pour reprendre Bourdieu) sont destinés à produire des effets sociaux palpables à travers des « *actes de perceptions et d'appréciations, de connaissance et de reconnaissance, où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés* » (Bourdieu, 1982 : 135). Ainsi, à partir de comportements positifs ou négatifs, des symboles (emblèmes, drapeaux) nous pouvons visualiser les représentations que peuvent se former les étudiants en classe de langue française sur la culture française.

Le travail expérimental sur les représentations en classe de FLE nous semble incomplet si nous n'y joignons pas une approche didactique, pratique et applicable. Nous consacrons ce dernier chapitre à une tentative de didactisation des représentations afin d'initier les apprenants à une relativisation des convictions et les conduire à l'acceptation de la différence par rapport à l'Autre, sa culture, ses caractéristiques et son identité, car enseigner la culture de l'Autre ne se limite pas à des savoirs académiques mais nécessite aussi de procurer aux apprenants des outils afin de comprendre la diversité et la complexité des processus culturels dans chaque société.

II - L'objectif du cours

Les représentations de la culture de l'autre peuvent être considérées comme un point de départ pour une étude objective de la culture de la langue cible : toutes les représentations révélées dans les interactions peuvent faire l'objet d'un cours qui incitera les apprenants à engager un dialogue interculturel et qui tentera de les aider à retrouver des explications à chaque sens donné aux faits culturels étrangers. Ce type d'activités pourra entraîner une réflexion sur l'organisation de leur propre système culturel (Habib. 2006 : 35)

A travers l'ensemble des activités que nous proposons, nous voulons attirer l'attention sur le poids des représentations qui font « *le sens et le consensus du sens* » (137) et qui ont le pouvoir « *d'imposer une vision du monde social à travers des principes de di-vision* » (Bourdieu. 1982 :137).

C'est justement cette double vision que nous essayons de faire émerger: un double regard sur la culture de l'Autre et de ses spécificités, jugées complexes et étrangères et sur la culture propre aux étudiants. Ces derniers doivent réaliser que le sentiment d'appartenance et de l'identité sont des propriétés subjectives (Bourdieu, 1982 : 144) qui forment l'ensemble des divisions entre "nous" et "eux". En exposant différents contextes de communication, les étudiants comprendront que les données culturelles ne sont pas des données lexicales dénuées de poids culturel et auront à verbaliser les idées reçues et à décrypter les schèmes sociaux qui les canalisent et les véhiculent (Dervine & Johnson : 2007 : 147).

Evoquer les représentations de l'Autre en classe de FLE est quasiment inexistant, pour cela, des activités pédagogiques à caractère culturels permettraient un éclairage de plusieurs zones d'ombre, la découverte des subtilités propre à la culture de l'Autre, la découverte d'autres modes de pensées et de perception de la réalité. Cette mise en discussion des représentations dégagerait le caractère stéréotypé des représentations que les apprenants ont de la langue-culture cible.

L'objectif du cours sur les représentations est donc d'analyser, de comparer, de discuter et d'argumenter des points de vue, et non d'assimiler et de cumuler plusieurs informations sur la culture. Le but est de « *doter les apprenants de capacité d'argumentation... et non de (leur) faire simplement apprendre des données par cœur* » (Chichirdan & al. 1998 : 10).

III- Cours sur les représentations destiné aux étudiants de la première année de licence de français

Le but de l'enseignement d'une langue étrangère vise les compétences communicatives langagières dont l'apprenant a besoin, y compris les compétences culturelles. Or, ce que nous avons constaté sur le terrain est que ces dernières ne sont évoquées que de manière superficielle. Pourtant, avance Windmuller : « *les compétences culturelles et interculturelles amènent l'apprenant à (...) prendre en considération celles (croyances et les valeurs) qui caractérisent une culture étrangère* » (Windmuller, 2011 : 10).

L'intérêt du cours est d'associer l'apprentissage du volet linguistique (cours de TEEO) à l'acquisition d'une compétence interculturelle à travers l'utilisation des supports authentiques, divers, qui donnent une idée sur les différentes réalités socioculturelles. Ces documents pédagogiques mettront l'accent sur l'étude des

représentations de la langue et de la culture française en Algérie. Le cours ne prétend pas être complet ou définitif. Nous nous fixons comme but de rendre la culture française plus accessible en classe de FLE et de minimiser l'appréhension de l'Autre. L'apprenant prendra conscience de la dimension symbolique des images (Pugibet, 2004 : 86) afin de dépasser les stéréotypes. Le travail que nous proposons aux apprenants se base sur plusieurs activités individuelles où l'apprenant exprime ses représentations et des activités de groupe où des thèmes de discussions seront déclenchés. L'enseignant jouera le rôle de médiateur et les apprenants prendront part aux discussions collectives.

III-1- Le choix des supports pédagogiques

L'ensemble des représentations relevées dans notre étude, étalée sur les trois années de licence, se sont avérées de nature stéréotypée et figée. Pour cela, nous pensons que l'enseignant devrait classer comme objectifs de son cours l'appréhension et la compréhension de la culture de la langue cible afin de repérer les schémas réducteurs et les raccourcis que les apprenants ont tendance à s'approprier afin de saisir tous les aspects étrangers à leur culture. De part leur ancrage dans leur propre culture, les apprenants estiment que cette dernière est simple, claire et ne présente aucune ambiguïté. C'est là où l'enseignant doit intervenir afin d'expliquer, tantôt, la complexité du système culturel et identitaire propre aux apprenants tout comme celui de la langue cible et d'un autre côté mettre en discussion le sentiment de "l'évidence partagée" (Zarate, 1993 : 24).

Les supports audio-visuels permettent plus de visibilité et de rapprochement puisque les formes sont plus vivantes, mouvantes, tout en gardant une distance avec l'image réductrice et standardisante de la société française.

A travers ce type de documents, les apprenants auront la capacité de repérage des particularités sociales "*les indices culturels visibles*" (Habib, 2006 : 354), tels que « *les vêtements, les gestes, les expressions du regard, les modes d'interactions... les indices culturels sous-jacents comme le rapport au temps, à l'espace, à la mort...* » (Habib, 2006 : 354). En d'autres termes, initier les apprenants à décrypter les connotations, à dévoiler certains fragments culturels, les associer dans la recherche des documents. Instaurer un travail de groupe est une démarche qui favorise la réflexion pour habituer les apprenants à accéder aux connaissances à travers l'expression langagière. En d'autres termes, l'objectif de ces activités est de motiver les apprenants à se

rendre compte de la diversité culturelle à travers les auto/hétéro représentations et de minimiser l'ethnocentrisme qui relie chacun de nous à sa propre culture.

L'étude de ces documents servira d'objet d'analyses et de critiques loin des jugements péjoratifs, tout en remettant la généralisation et les stéréotypes en question. C'est de cette façon que nous pouvons inciter les apprenants à travailler et à discuter en groupe et où l'on partage et apporte des éléments de la culture source.

Le travail est passé par deux étapes :

1- **La sélection des supports** : nous avons procédé à un tri de documents/documentaires à notre disposition. L'objectif est double : améliorer la compétence linguistique et développer la compétence. Nous avons opté pour la plupart des activités à utiliser des supports audiovisuels (tirés de la télévision et de l'internet....)

2- **la répartition des séquences pédagogiques** : le cours que nous proposons est un cours destinés aux étudiants de la première année de licence de français. Le module de TEEEO nous semble être le plus adéquat puisque l'objectif du cours est la maîtrise des techniques d'expression écrite et orale.

Les activités pédagogiques sont présentées de la façon suivante :

- Une fiche pédagogique.
- Le déroulement de la séance.
- Proposition d'exercices d'application à travers les thèmes abordés en classe.

III-2- Les séquences pédagogiques

III-2-1- Séquence pédagogique 1 : Les caractéristiques des Français

A travers l'étude que nous avons menée, nous avons remarqué que les apprenants évoquent les Français en faisant référence à leur qualité d'Européens et non par rapport à leur nationalité. Cette idée repose sur des représentations stéréotypées. Nous proposons aux étudiants de suivre une séquence d'enregistrement vidéo réalisé par la chaîne *France soir*, sur les représentations qu'ont les Européens de leurs voisins français, puis la projection de la vidéo les Français vus par les étrangers.

III-2-1-1- L'objectif linguistique : développer la compétence de l'oral.

III-2-1-2- L'objectif socioculturel : relativiser l'image de la société de la culture cible. Discuter les stéréotypes et les représentations des apprenants.

Déroulement de la séance : projeter les vidéos (téléchargeables sur <http://www.France-soir.fr> et <http://www.AFPTV.fr>) (voir annexes 2. Tome 3 p 910)

1-Avant la projection de la vidéo, nous demandons aux étudiants de réfléchir, en groupe de quatre, sur les caractéristiques des Français, de les répartir en qualités et défauts. L'enseignant réunira ensuite l'ensemble des réponses en deux grandes colonnes au tableau : l'une regroupera les représentations positives et l'autre sera consacrée aux représentations négatives. L'enseignant passe à la discussion des éléments choisis pour décrire les Français : il pourra demander aux étudiants d'expliquer sur quoi s'appuient leurs réponses ; sur une expérience personnelle, sur l'expérience d'autres Algériens ou sur des idées reçues (influences des médias...). Après avoir discuté les sources de ces images, les étudiants seront invités à suivre la projection.

III-2-1-3- Descriptif des vidéos :

La première comporte différentes représentations que les Européens se font des Français (2 Belges, 2 allemandes, 1 suisse, 1 Roumaine). La seconde regroupe des représentations faites par les citoyens repartis sur les 5 continents (1 Brésilien, 1 Egyptiens, 1 Britannique, 1 Libanais, 1 Chinoise, 1 Américain) .

La consigne serait de relever les différents termes employés par les interviewés et de les classer en termes positifs ou négatifs. De les comparer avec les représentations formulées par les étudiants.

Notre objectif linguistique est de favoriser l'expression orale. Les généralisations et les stéréotypes pouvant apparaître à travers cette activité, l'enseignant aura pour tâche de canaliser les discussions pour que les étudiants ne se renferment pas dans l'ethnocentrisme.

Nous estimons que ce type de documents sera un point de départ pour une réflexion interculturelle. Même si les discussions ont pour base des stéréotypes et des représentations généralisatrices, la comparaison défrichera les spécificités.

Il nous semble également important d'expliquer aux apprenants que la France ne se résume pas à l'Hexagone, géographiquement, elle le dépasse aux

Départements Outre-mer, où le décor change complètement. Pour cela, l'enseignant pourrait demander à ses apprenants de faire une recherche sur cette autre partie de la France, de préparer des travaux où l'accent sera mis sur les spécificités historiques, culturelles, sociales et géographiques de ces régions.

III-2-1-4- La fiche pédagogique :

- Travailler sur les clichés portés sur les Français.
- Dévoiler l'origine de ces clichés et éventuellement le contexte historique
- Discuter ces clichés pour comprendre leur aspect stéréotypique et ethnocentrique.

III-2-1-5- Les objectifs :

- Faire découvrir aux étudiants un ensemble de clichés de la France.
- Faire découvrir aux étudiants un ensemble de clichés des Français à travers des interviews d'étrangers.
- Discuter les représentations que les étudiants se forment sur les Français.

III-2-1-6- La démarche utilisée :

- Analyse des documents audiovisuels.
- Discuter et réfléchir sur les hétéro-représentations et les hétéro-stéréotypes les plus récurrents chez les étudiants.
- Discuter les emblèmes nationaux.

III-2-1-7-Supports pédagogiques :

- Projection d'une vidéo sur les représentations qu'ont les Européens des Français.
- Projection d'une vidéo sur les représentations qu'ont les étrangers (de différentes nationalités) des Français.

Il nous semble qu'introduire des activités sur l'origine et le fonctionnement des représentations et des stéréotypes est important dans une démarche interculturelle. Le but principal de cette réflexion est de faire comprendre aux étudiants que chacun juge d'après les valeurs propres à sa culture.

III-2-2 - Séquence pédagogique 02 : laïcité /religion

Comme nous l'avons expliqué dans notre étude, la religion exerce un poids important sur les représentations de la culture française. Nous proposons à cet égard une activité sur la place des religions dans les deux sociétés, et leurs impacts sur le comportement des citoyens.

L'objectif est de permettre aux apprenants de comprendre la réalité de la société française, d'expliquer la notion de laïcité et de culture chrétienne, de diminuer l'ethnocentrisme chez les apprenants.

III-2-2-1-Objectif linguistique : expression écrite.

III-2-2-2-Objectif socioculturel : saisir les rapports qu'entretiennent les Français avec les religions.

-Discuter les représentations de ce principe de valeur.

-Réagir aux idées exposées et comparer les différentes valeurs caractérisant les deux pays.

III-2-2-3- Descriptif du texte :

Le texte propose une définition et un aperçu historique de laïcité en France ainsi que son impact dans la société française notamment au niveau des écoles.

III-2-2-4-Fiche pédagogique :

III-2-2-5- Objectifs :

- l'apprenant devrait faire preuve de relativisation de son propre système de valeurs, d'admettre que ce dernier n'est pas la seule réalité valable. Décentrer les apprenants par rapport à leurs convictions.

III-2-2-6- Support pédagogique :

L'article paru dans la rubrique religion porte sur la laïcité en France téléchargeable du site : <http://www.lemondepolitique.fr> (voir annexes 2.Tome 3 pp 11-12)

-Afin d'expliquer les différences ethniques qui composent la société française, cette séquence permettra aux étudiants d'éclairer certaines représentations qui tournent autour de la place de la / les religions dans la société française, et d'exposer l'un des principes de valeurs de la République Française, à savoir la laïcité. Un principe auquel les Français adhèrent de façon différente. (lien avec l'histoire)

-Il nous semble que cette séquence, si difficile à cerner, pourrait susciter plusieurs réactions de la part des étudiants compte –tenu des systèmes de valeurs qui opposent les deux sociétés : ce travail serait un moment de réflexions interculturelles où les étudiants seront invités à exprimer leurs points de vue sur les convictions.

III-2-2-7-Déroulement de l'activité :

- Discuter la définition que les étudiants donnent à la laïcité.
- Dresser un listing des mots qui renvoient à la laïcité.
- Distribuer un texte sur la laïcité aux étudiants pour une lecture individuelle.
- Demander aux étudiants de dégager les différentes composantes de la loi sur la laïcité en France.
- Confronter ses composantes citées dans le texte avec les opinions des étudiants.
- Il est possible d'approfondir l'étude en demandant aux étudiants de voir les différentes religions qui existent en France.
- Liberté d'expression, les libertés fondamentales, les mouvements et les opinions.

III-2-3-Séquence 03 : vestige et patrimoine

Cette séquence vise d'étoffer la connaissance des différents sites historiques et touristiques en France, loin de toutes les représentations concentrées sur Paris. Nous présentons un documentaire sur les châteaux de la Loire.

III-2-3-1-Objectif linguistique : expression orale.

III-2-3-2-Objectif socioculturel : découverte d'autres monuments français.

Avant la projection de la vidéo, nous proposons aux étudiants de lire cet extrait sur les vestiges de la France, d'en discuter le contenu.

Texte : vestige et patrimoine : La France des monuments : Michèle Barféty, Patricia Beaujouin, 2005, Clé International. P 99.

La France est riche en monuments qui font souvent la fierté de ses habitants. Chaque région a les siens, anciens ou modernes. Des grottes préhistoriques à la pyramide de verre du Louvre, tous racontent l'histoire du pays et c'est pourquoi ils occupent une place importante dans le cœur des Français. Une fois par an, à l'occasion de la journée du patrimoine, de nombreux monuments et musées ouvrent gratuitement leurs portes à tous les visiteurs.

Quel est le monument le plus visité à Paris ? La tour Eiffel évidemment. C'est le monument le plus populaire mais il y en a bien d'autres, à Paris comme en province : des châteaux, des cathédrales, des villes fortifiées entourées de remparts, des arcs de triomphes, des monuments antiques comme des arènes ou des théâtres, il y en a pour tous les goûts.

III-2-3-3-Descriptif de la vidéo :

La vidéo, d'une durée de 26 minutes, offre un voyage dans l'histoire des différents châteaux du Val de Loire (Blois, Fontainebleau, Chambord) et en parallèle elle propose un exposé sur les différentes étapes de constructions et modifications de ces monuments, l'influence des rois français et des époques (notamment la Renaissance).

III-2-3-4- Fiche pédagogique :

III-2-3-5- Démarche utilisée : L'enseignant demande aux étudiants d'énumérer les différents monuments qu'ils connaissent en France et de les situer dans les villes françaises (si possible).

Il pourrait demander aux étudiants également de citer quelques monuments phares de l'Algérie (voir si ce sont des monuments civils ou religieux).

Projeter le documentaire : trésor du Val de Loire (émission des racines et des ailes : <http://www.programmes.france3.fr/desracinesetdesailes/> (voir annexes 2. Tome 3. P 913).

Demander aux étudiants si ces monuments sont connus en Algérie, qu'en pensent-ils ?

III-2-3-6- Support pédagogique : Documentaire diffusé sur la chaîne France 3 : trésor du Val de Loire (émission des racines et des ailes : <http://www.programmes.france3.fr/desracinesetdesailes/>)

III-2-4-Séquence 04 : Fêtes régionales

L'objectif de cette séquence est de montrer la richesse culturelle des différentes régions de la France, loin de Paris et de l'image mentale que portent les étudiants sur la vie en France. Nous proposons à cet égard les fêtes au bord de l'eau et les danses moyenâgeuses à Nemours .

III-2-4-1-Objectif linguistique : expression orale.

III-2-4-2-Objectif socioculturel : découvrir une des spécificités régionales en France

III-2-4-3-Fiche pédagogique :

III-2-4-4-Les objectifs :

- Remettre en question les représentations que les étudiants se font de la culture française.
- Sensibiliser les étudiants aux différentes cultures qui existent en France.

III-2-4-5-Démarche utilisée :

- Objectiver les représentations
- Discuter la différence des caractéristiques culturelles.

III-2-4-6- Supports pédagogiques :

- Documents/ documentaires téléchargés. (voir annexes 2. Tome 3. P 913)
- www.dailymotion.com/video/x2ycgx_fete-au-bord-de-l-eau_news

III-2-4-7- Déroulement de l'activité :

- Il s'agit de pouvoir interpréter un événement de la culture cible, de l'éclairer et de le rapprocher d'un événement lié à la culture maternelle.
- Confronter l'ensemble des réponses proposées.

-Faire rechercher, par les étudiants, une fête régionale en France et leur demander à préparer un compte rendu de la tâche (présentation de la région, ses caractéristique, la fête proposée...)

-Ce travail permettra aux étudiants de mieux réaliser les richesses culturelles d'une région à une autre, loin du cliché de la vie parisienne.

III-2-5-Séquence 05 : la culture du vin : une boisson qui raconte l'Histoire.

Nous nous attardons sur l'image et la place du vin dans la culture française, comme caractéristique identitaire. Pour cela nous présentons une vidéo sur l'histoire de vin dans La Bourgogne (téléchargée du site académie du vin <http://www.academieduvin.fr>).(voir annexes 2. Tome 3. P 914)

III-2-5-1-Fiche pédagogique :

III-2-5-2-Arguments didactiques :

- Relativiser l'impact de l'ethnocentrisme à propos de la consommation du vin.
- Discuter les représentations sur la viticulture.

III-2-5-3-Objectifs :

- Découvrir un aspect du patrimoine culturel français.
- Remettre en question des clichés sur la consommation du vin.
- Comprendre l'origine de ces clichés (l'interdit religieux).

III-2-5-4-Déroulement de l'activité :

- Discuter avec les étudiants du sens qu'ils donnent à la "viticulture".
- Réfléchir sur les régions en France connue pour cette culture.
- Diffuser la vidéo et demander aux étudiants de prendre notes (la rediffuser si nécessaire)
- L'activité permettra d'atténuer l'ethnocentrisme.
- Expliquer aux étudiants que « *l'Histoire d'un peuple peut expliquer partiellement les croyances et les comportements des individus* » (Demorgon, 1998 cité par Nancy-Combes, 2012 : 98) et de repérer l'aspect socioculturel et l'aspect religieux.

Il s'agit d'apporter une vision critique par rapport à sa culture et celle de la langue cible (CECR . 2005 :15). Le but de ce travail n'est pas de changer le système de valeurs des apprenants, ni leur octroyer une nouvelle identité, mais d'initier les apprenants à prendre conscience des différences, de susciter leur curiosité, de découvrir la culture de l'Autre loin des clichés et de l'ethnocentrisme

Il faut également sensibiliser les étudiants à connaître leur propre grille interprétative : accepter les particularismes et les caractéristiques de la culture de l'Autre passe par la reconnaissance de sa propre culture et la prise de conscience des aspects formant son système de valeurs, le présenter à la critique pour comprendre les spécificités qui le constituent loin de tout dénigrement.

L'objectif est de s'éloigner de l'ethnocentrisme, de comprendre que chaque culture est un système complexe muni d'une grille d'interprétation propre à l'ensemble des citoyens y compris les apprenants et de prendre conscience que la culture de l'Autre renferme aussi un système complexe et une grille d'analyse propres au pays.

III-2-6-Séquence pédagogique 6 : le film comme support didactique.

L'utilisation d'un film français en classe nous semble incontournable vu le nombre important des aspects quotidiens qui défilent tout au long de l'histoire. En effet, la projection de film permettrait de voir « *la réalité sonore de la langue* » que les étudiants apprennent (francparler.com) à travers les interactions verbales mais également de repérer les différentes réalités sociales, culturelles et civilisationnelles des Français. Le support filmique permet l'accès à la langue parlée dans un contexte authentique. (Medioni, 2012 : 145). Nous rejoignons les propos de Le Corff qui dit que « *le cinéma est porteur d'un savoir sur la société représentée à l'écran* » (2007 : 481)

Il nous semble intéressant d'intégrer un film qui pourrait susciter l'intérêt et la curiosité des étudiants. Le choix du film a été fait suite à plusieurs recherches, nous avons opté pour un film français sorti en 2008 ***bienvenue chez les ch'tis***.

« *Le flux des représentations visionnées* » (Le Corff , 2007 : 487) pourrait créer certaines ambiguïtés, c'est l'objectif de cette activité : déceler les zones d'ombre et le sens caché se fera à travers l'explication du cadrage culturel.

Dans ce sens Bourdieu dit : « *l'œuvre d'art ne prend sens et ne revêt un intérêt que pour celui qui est pourvu du code selon lequel elle est codée. La mise ne*

œuvre consciente ou inconsciente du système des schèmes de perception plus ou moins explicites qui constituent la culture picturale ou musicale est la condition cachée de cette forme élémentaire de connaissance (...). Le spectateur dépourvu du code spécifique se sent submergé, "noyé" devant un chaos de sons (...) de couleurs et de lignes » (Bourdieu, 1979 cité par Le Corff, 2007 : 488)

III-2-6-1-Motif du choix du film :

Le film est un exemple pertinent de l'impact des représentations et des stéréotypes qui circulent en France. Il représente une tentative de lutte contre les préjugés formés autour d'une région bien précise de la France à savoir Le Nord-Pas de Calais.

A travers une étude sur les stéréotypes méditerranéens dans la littérature romanesque française, la chercheuse remarque que le maniement du stéréotype influence l'apprentissage de la langue et de sa culture : moins il est maîtrisé, plus la situation de l'échec curriculum est amplifiée (Demougin, 2007 : 43).

Elle ajoute que le stéréotype intervient sur différents plans : discursifs, linguistique et socioculturels (Demougin, 2007 :43), le sujet sera confronté à de différentes opérations en les identifiant : ainsi, « *percevoir la valeur que lui accorde celui qui l'emploie, accepter ou rejeter cette valeur* » (...) sont des étapes à discuter en classe où l'enseignant et l'étudiant vont s'appuyer sur une perception collective du phénomène social en discussion et d'en exprimer un regard individuel.

Le film sera proposé comme une « *histoire singulière dans une forme singulière* » (LEcorff, 2007 : 490) d'une société particulière à une époque bien précise.

III-2-6-2-Synopsis du film : (voir annexes 2.tome 3 p 914)

En partant du proverbe « *un étranger qui vient dans le Nord pleure deux fois : quand il arrive et quand il repart* » Dany BOON, originaire de la région, a réalisé ce film en 2008 d'une durée d'une heure 46 minutes : c'est l'histoire d'un directeur de poste à Salon de Provence, Monsieur Abrams, qui voudrait changer de lieu de travail et s'installer au Sud (Cote d'Azur) afin de répondre favorablement à la demande de sa femme dépressive. Sachant que pour les mutations, ce sont les personnes en difficultés physiques qui passent en priorité. Philippe Abram's falsifie ses documents. Une fois la fraude découverte, le

directeur de poste est sanctionné et se retrouve muté vers la petite ville de Bergues située au Nord.

Cette décision a fait émergé chez les Abrams un ensemble interminable de stéréotypes sur la région et ses habitants : un climat froid, des gens rudes et surtout un parler incompréhensible ‘le ch’timi’ ... N’arrivant pas à convaincre sa femme, Philippe se déplace seul et découvre un entourage et une ville très accueillants loin de tous les préjugés.

III-2-6-3-Objectifs linguistiques : développer les quatre compétences.

- Compréhension de l’oral : découvrir un parler régional.
- Expression orale : exposer un compte rendu du film.
- Compréhension de l’écrit : lire différents articles portant sur la région, son histoire, ses caractéristiques et son parler.
- Expression écrite : rédiger un texte sur le parler de la région.

Précisions : le travail s’étale sur plusieurs séances et pourrait se faire en complémentarité avec les modules Description de la langue et cultures de la langue.

III-2-6-4-Objectifs socioculturels :

- Découvrir les différents stéréotypes qui circulent en France sur une région précise.
- Découvrir les spécificités culturelles et culinaires, historiques de la région.
- Discuter les différentes opinions des étudiants.

III-2-6-5-Déroulement des séances :

Le film sera présenté antérieurement aux étudiants et visionné selon la disponibilité du matériel (plusieurs copies sur DVD). En fonction des compétences ciblées, l’enseignant programmera ses séances :

- 1- Pour les compétences orales : la classe sera scindée en sous-groupes de quatre étudiants, ces derniers vont présenter oralement un résumé du film (l’histoire, les personnages..).
- 2- Pour les compétences écrites : les étudiants seront invités à faire des recherches sur la région et ses spécificités, notamment son parler

(expliquer la dénomination chtimi, le picard l'histoire du parler de la région)

L'enseignant pourrait demander aux étudiants d'effectuer des recherches sur les différents parlers en Algérie. L'objectif est de mobiliser l'intérêt des étudiants à la culture de l'autre tout en dépassant le cadre strict des exercices de l'apprentissage, de dépasser « la consommation d'images et des mots » vers le repérage de quelques « codes et clés » de la société française. (Médioni, 2012 : 150)

Il faut que les apprenants sachent que tous les habitants d'un pays ne pourront jamais connaître l'ensemble de la culture de leur pays natal, puisque chaque pays réunit plusieurs cultures qui composent la culture nationale (CECR . 2005 :19), d'un côté et d'un autre côté qu'ils (les apprenants) sachent que l'apprentissage culturel n'est jamais limité par le temps, il est acquis en continu à chaque fois que l'on change le cadre de vie, de travail.... « Il faut tenir compte de la géographie culturelle du pays natif des apprenants et celle du pays de la langue cible » (Beacco. 2003).

Les connaissances sur le fonctionnement du groupe/société de la langue cible s'avère un élément capital pour un apprentissage interculturel harmonieux : étudier la langue dans « son épaisseur culturelle » (Lecorff, 2007 :494). Connaître l'hétérogénéité des pratiques des Français, les analyser et les comparer avec celles du groupe d'appartenance permettra de repérer les sources des malentendus, de les expliciter et tenter de les apaiser.

Nous pouvons également ajouter un débat sur les différents aspects culturels à travers des critiques faites sur le film exemple : *Les Ch'tis, c'était les clichés* (2008) de Elise Ouart-Baratte.

IV-Conclusion

L'objectif de ce travail didactique est d'étudier la construction des représentations chez les apprenants de français afin de repérer à quel point les stéréotypes sont ancrés dans l'imaginaire des apprenants. Il montre que l'apprentissage ne se limite pas à des connaissances grammaticales, mais il s'élargit vers les capacités de manier la langue dans de différentes situations sociales et culturelles.

Le travail se base sur des documents authentiques qui reflètent des aspects de la culture française. Il donne l'opportunité aux apprenants de découvrir les similitudes et les différences dans les deux sociétés, de sensibiliser les apprenants à porter un regard objectif sur l'autre culture.

Ces activités centrées sur l'apprenant lui permettent de jouer un rôle actif dans la fabrication et l'analyse des thèmes, où le volet culturel prendra un espace important pour la prise de conscience de sa présence dans les échanges, où l'apprenant devrait comprendre que tout comme les milieux institutionnels, ceux classés comme non-institutionnels font circuler des réseaux d'acceptation ou au contraire « *des formes de rejet ou de discrimination* » (Martinez & al. 2008 : 12) des langues et des cultures. Il doit mener des regards critiques sur sa culture et celle de la langue cible, où l'apprenant sera impliqué à relativiser ses valeurs, ses convictions, son image, la conception du juste et du faux dans sa culture, d'analyser et de comparer la différence afin de développer l'efficacité des compétences, de communication.

Pour cela l'apprenant aura à acquérir une compétence linguistique à l'oral et à l'écrit mais également une compétence interculturelle qui lui permettra de comprendre que l'autre est différent, qu'il a un comportement et un système de valeurs différent et que toute cette différence devrait faire l'enrichissement de l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture de l'Autre.

Une compétence culturelle se place comme une composante nécessaire : il faut intégrer l'enseignement de la culture tout en dépassant le point de vue civilisationnel, et aborder des aspects aussi profonds que subtils dans la culture cible afin de permettre aux apprenants de repérer le culturel dans les échanges verbaux.

Toutes les activités que nous avons proposées ne sont pas exhaustives, ni concrétisées sur le terrain, nous comptons les expérimenter en classe de première année. Nous estimons que ces séquences pédagogiques pourront servir d'une étape dans la construction de la compétence interculturelle. Ce type de travail illustre que chaque culture ne prend valeur que par rapport à une / d'autre(s) (Dalhet, 2008 : 27) et que ce sont les barrières mentales qu'il faut revoir : ces barrages qui peuvent mener à des impasses sur le plan didactique doivent être revus.

Conclusion générale

Notre travail de recherche porte sur un aspect important dans le champ de la didactique à savoir les représentations des langues et des cultures en classe de langue. Il a pour objectif d'explicitier les différents processus des représentations qu'ont les apprenants algériens de la culture et de la langue française, objet et langue d'enseignement.

Le cadrage théorique du travail nous a révélé que le sujet étudié est au cœur de différentes disciplines ayant enrichi, chacune pour sa part, le domaine des représentations par des définitions, des recherches empiriques. La psychologie, la psychosociologie, l'anthropologie... nous ont permis d'avoir une certaine continuité, fluidité entre les différents concepts de représentations, stéréotypes, ethnocentrisme...selon les différents champs d'étude.

Les représentations forment des constructions qui reflètent une intégration sociale du sujet dans le groupe : elles permettent aux sujets sociaux de s'adapter à la conjoncture sociale. Elles guident les comportements et servent d'instrument de cohésion sociale, de repères afin d'atteindre la notion de "nous" par rapport à "eux", et permettent d'assurer la stabilité du "moi" et la construction de l'identité sociale.

Le caractère résistant, immuable et évident des représentations implique le passé dans le présent et projette les comportements à l'avenir à travers des images anticipatrices.

Il est vrai que les représentations sont l'héritage d'un passé, mais elles se construisent dans les actions présentes. Elles occupent une place importante dans les motivations, les actes, les opinions et les positions des sujets sociaux. Elles sont largement diffusées et durables, elles englobent les idées reçues qui reflètent « *l'idéologie dominante de la structure sociale à laquelle le sujet social appartient* » (Rivasolvit, 2005 : 62), les normes institutionnelles, religieuses, politiques, les croyances les mythes, les symboles, comme elles déterminent les classifications, les stigmatisations, les craintes et les valeurs sociales.

Plusieurs fonctions sont attribuées aux représentations : elles maintiennent l'identité sociale, l'équilibre sociocognitif comme elles servent de protection et de légitimation de la conduite ainsi que l'ancrage dans les relations sociales : ceci est lié à son caractère dynamique, actif, conflictuel et interactif dans la vie sociale.

Chaque individu va construire, compléter et faire évoluer ses représentations selon plusieurs dimensions : le contexte, les relations entre les groupes sociaux, les nouvelles formes de discours, les choix sociolinguistiques des sujets parlants, et les participants au codage et au stockage des informations à long terme.

Nous sommes partie de la nouveauté introduite par la réforme du système d'enseignement de la langue française à l'université, à travers le module de cultures de la langue. L'objectif est de faire émerger les différentes représentations qui tournent autour de la langue et de la culture françaises.

Le cours de cultures de la langue est un moment de contact avec l'autre où l'identité linguistique et culturelle de l'apprenant se manifeste, parle, où la représentation de l'identité linguistique et culturelle de l'Autre apparaît, se discute et peut créer des zones de fluctuations. Le cours pourrait être un moment important pour les apprenants afin de dissiper les brumes qui accompagneraient l'enseignement des contenus.

Notre objectif ne vise pas à transformer les représentations mais de relativiser et d'objectiver les idées reçus. Pour cela, nous avons voulu, à travers le public d'apprenants de licence de français, de saisir l'ensemble des représentations stéréotypées, celles engendrées par le passé et celles exprimées pendant les discussions actuelles.

La toile de fond de notre recherche est la société algérienne dont le système culturel est différent de celui de la société française, où plusieurs zones d'ombres restent insaisissables et créent des nœuds de désaccords pour les apprenants.

L'étude que nous avons menée a ciblé, en l'espace de trois ans de cursus, un échantillon représentatif de l'ensemble des apprenants inscrits au département de français. La base, qui a sous-tendu les contenus des réponses, renvoie à des représentations stéréotypées, dont la source de signification remonte à des images préconstruites dans l'imaginaire social (entourage, médias...) et à une trame d'expériences personnelles.

La dénomination de l'Autre, de sa culture, de son pays et de sa langue passe par plusieurs prismes qui, des fois déforment complètement la réalité et engendre chez les apprenants un sentiment de refus ou de rejet de tout aspect jugé négatif par sa culture maternelle.

Les représentations langagières sont issues des faits historiques, faits coloniaux et étayées par les expériences sociales et individuelles qui lui attribuent un aspect social et partagé. Elles sont liées à la macro-sociolinguistique parce qu'elles sont omniprésentes dans la société et influencées par les normes sociales, l'identité culturelle, les pratiques langagières collectives, comme elles ont un aspect micro-sociolinguistique qui renvoie aux attitudes langagières vis-à-vis de la langue à apprendre, à ceux qui la parlent, aux natifs de cette langue, à sa/ses culture (s), à l'adaptation personnelle à travers l'expérience individuelle.

Les représentations engendrent des attitudes axiologiques très différentes allant des plus positives aux plus négatives. Elles reflètent l'image du degré de difficulté ou au contraire de la simplicité de la langue, de son apprentissage, le degré d'importance, de l'élégance ou encore de son statut social.

Plusieurs facteurs influencent les représentations notamment la famille, la religion, la société, l'éducation.... D'ailleurs, les individus ajustent leurs attitudes pour qu'elles coïncident avec le collectif et ses représentations.

Les représentations influencent le choix des langues, le sentiment et le comportement de sécurité et d'insécurité linguistique dans les situations plurilingues comme elles conservent implicitement l'identité et l'intégrité des groupes. Dans ce contexte, les apprenants peuvent trouver des difficultés, résister à toute nouveauté, toute information n'étant pas conforme à leurs connaissances implicites.

La religion a été la principale distinction dans l'argumentaire des nos étudiants : ils se basent sur les principes religieux, comme point de différence entre les deux cultures où le prohibé d'un coté peut être permis de l'autre.

Il nous semble qu'il n'y a pas de coupure mais une certaine continuité, "un continuum représentationnel" profond, analysable, très important à prendre en considération pour que la tâche de l'enseignement/ apprentissage du module de cultures de la langue soit efficace. C'est un aspect à ne pas négliger par l'enseignant et les apprenants, où la culture maternelle doit également apparaître, être exploitée, discutée et bien évidemment relativisée où les enjeux ethnocentrique seront étudiés, où l'enseignant serait un médiateur culturel. Ces activités doivent être des moments de rencontre, d'apaisement afin de bâtir des espaces de construction des connaissances (Castelloti. 2008: 275) loin de tout dénigrement de l'une et de l'autre culture.

La motivation permet à l'apprenant d'être actif (Auger. 2008 : 219) et d'avoir une image positive de soi et de l'autre, elle semble être « le moteur le plus puissant de l'apprentissage » (Auger. 2008 : 220)

Il nous semble que des activités qui se basent sur l'évocation des représentations permet aux apprenants de réagir où l'objectif serait de dégager la charge affective de l'apprenant basée sur des connaissances acquises dans sa langue/culture d'origine. Ce type d'activité permettrait aux apprenants de reconnaître et comprendre que leurs pensées sont des « *ensembles hiérarchisés de cognition* » (Auger. 2008 : 230), susceptible de changer et d'évoluer à travers le discursif, d'aborder la langue/culture de l'Autre comme une entité particulière et une identité singulière.

La question des représentations en classe de FLE reste peu exploitée en Algérie. Il faut que les apprenants apprennent à négocier le sens sans stigmatiser, où "représentations et pratiques" réussissent une complémentarité en classe de FLE.

Pour cela nous avons proposé des activités pédagogiques pour l'enseignement de la culture cible et où la culture maternelle joue un rôle de tremplin pour comprendre la différence et acquérir une compétence interculturelle permettant

de dépasser l'auto /l'hétéro-stéréotypes. Le travail dans ce sens reste en chantier et ouvert à plusieurs horizons.

Chaque apprenant, pris comme étant un sujet social, adhère à un système de valeurs, de symboles, de croyance, de normes et à une identité collective qu'il juge irréprochable. Ce sentiment s'accroît une fois que cet apprenant est confronté à un autre système de valeurs et de croyances où l'affrontement peut laisser voir un dysfonctionnement dans l'appréhension du contenu didactique. Vouloir travailler sur le culturel c'est viser la différence entre les humains, la complexité et la richesse des sociétés :« *Les représentations permettent de réveiller une curiosité constructive et constituent certainement une motivation non-négligeables à apprendre à communiquer dans une langue étrangère* » (Habib. 2006 : 357).

Le rôle de l'enseignant s'avère fondamental puisqu'il devrait choisir les supports adéquats pour son cours, pour négocier les sens, viser la curiosité des apprenants. L'enseignant aura une place prépondérante et un rôle délicat de médiateur (Habib. 2006 :358) où il se positionne entre deux systèmes de valeurs complètement différents et où il assure la compréhension de chaque système.

L'enseignant, affichant la même culture et identité que celle des apprenants, véhicule également les mêmes cribles culturels que ses apprenants, il devrait faire face aux questions imprévues posées par ses derniers, il devrait se munir d'aptitudes personnelles lui permettant de transmettre les savoirs de façon objective.

La tâche essentielle de l'enseignant est d'analyser les déformations, les filtres qui entravent, bloquent ou limitent l'apprentissage. Les représentations expliquent en partie certaines espérances et actions des apprenants : l'enseignant doit les prendre en considération afin d'éviter les découragements, soit les utiliser comme « *tremplin dans le but d'une mobilisation maximale de leur potentiel cognitif* » (Billiez, 1996 :402).

Cette situation didactique est très complexe puisqu'elle exige de l'enseignant des connaissances pluridisciplinaires, mais aussi il sera appelé à répondre à plusieurs questionnements où il se peut que l'enseignant ne trouve pas de réponses. A ce stade, l'enseignant doit faire comprendre aux apprenants qu'il

n'est pas "informateur sans défaillances" (Habib. 2006 : 361), mais que son but est de construire une compétence interculturelle chez ses apprenants.

Afin de parvenir à des résultats positifs, l'enseignant doit viser un développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant, en gardant sa spécificité et en se penchant sur la culture de l'Autre. Le but est que l'apprenant puisse maîtriser les dimensions linguistiques et culturelles de la langue cible, de discuter les stéréotypes et les représentations.

L'enseignant devrait à son tour atténuer l'ethnocentrisme et permettre aux apprenants de partager les observations, les idées pour qu'ils relativisent les deux contextes. L'objectif serait donc d'explicitier et de verbaliser les stéréotypes :

« Cette activité doit se concevoir comme un jeu et dans un climat de confiance et d'humour car il n'est pas très faciles d'énoncer tous les jugements stéréotypés qui sont véhiculés à propos de l'Autre » (CECR, 2005 :30). L'enseignant doit veiller à éliminer les étiquettes collées aux natifs et à la culture de la langue cible ainsi que les clichés formulés envers la culture source : cette généralisation minimise l'ensemble des actes de paroles du groupe jusqu'à "saper" totalement les identités réelles

Ayant un fondement plutôt émotionnel que rationnel, les stéréotypes doivent être explicités par l'enseignant d'une façon à ce que les discussions en cours soient productives et non destructrices, tout en gardant en vue "une gestion de classe assez vigilante" où l'enseignant doit remettre en place les « idées et non les personnes » (CECR.2005 :31). Pour cela, il faut faire passer le "discours ambiant au crible" afin de vérifier les stéréotypes existant concernant le thème proposé à l'étude.

L'enseignant ne doit pas perdre de vue que la compétence interculturelle ne vise pas la simple acquisition des compétences de la langue cible mais dépasser l'aspect linguistique à l'affirmation personnelle et la capacité de relativiser les idées. Pour cela, l'enseignant organise ses cours d'une façon à ce que les apprenants puissent être actifs, s'engagent dans les discussions et développent les capacités de communication en groupe. L'objectif serait de faire état des compétences de l'apprenant (CECR. 2005 : 33), de valoriser la prise de

conscience des différences et de les faire évoluer dans leur façon de concevoir la différence.

L'enseignant est également porteur de représentations vis-à-vis de la culture de la langue cible et le simple commentaire, qu'il formule, pourrait influencer de façon positive ou négative l'avis des apprenants et serait ancré dans la mémoire.

Le travail attendu par l'enseignant n'est pas la quantité d'informations transmises aux apprenants sur la culture, mais la qualité des compétences à faire acquérir et développer chez ces mêmes apprenants, la capacité d'analyser la différence à travers des outils leur permettant d'aborder les différents aspects culturels de la langue cible et de se distancier de la leur.

Evoquer les valeurs courantes, les préjugés, les idées reçues et les représentations en classe n'apparaissent qu'occasionnellement : ils ne figurent pas dans les contenus de programmes. Dans ce sens, Bayram dit : « *il n'existe guère de théorie pédagogique susceptible d'aider les enseignants à programmer la dimension affective de l'apprentissage* » (CECR. 2005 : 21).

Le travail sur les représentations passe par l'étude des stéréotypes. Le but est de comprendre les associations de mots que font les apprenants sur les aspects culturels évoqués. L'enseignant ne vise pas à faire table rase de l'ensemble des représentations mais il tente de les analyser afin de limiter leurs renforcements. Il faut expliquer aux apprenants, qu'au-delà de toutes les différences visibles entre les deux cultures, il existe des points communs sur lesquels ils peuvent rapprocher les idées. Le but est de contextualiser chaque fait culturel dans son propre cadre afin d'approfondir les connaissances sur la culture cible tout en relativisant le rapport avec sa propre culture.

Afin d'accéder au sens profond de la représentation, les apprenants doivent comprendre qu'ils détiennent une compétence culturelle maternelle où ils arrivent à repérer les référents et se repérer selon les référents connus et que cette compétence maternelle devrait leur permettre d'accéder à une compétence dans la culture cible à travers la réflexion sur leur propre culture.

L'objectif principal de l'enseignement de la dimension culturelle est, certes, de transmettre des connaissances sur la culture de la langue cible, mais au-delà de cet objectif, l'enseignant devrait être en mesure de permettre à ses apprenants de saisir le fonctionnement des identités sociales au sein de l'apprentissage de la

langue cible, de comprendre le poids de la représentation qu'on peut avoir de l'autre et de sa culture et en parallèle concevoir des activités pour analyser ses représentations.

En somme, nous rejoignons les propos de Nathalie Auger (2008 : 217) l'analyse des représentations s'avère une étape importante où vont apparaître les images de l'altérité qui circulent dans la société. L'intérêt majeur est de diminuer les malentendus et les divergences d'interprétations, éclairer les implicites communautaires... c'est de cette façon que l'apprenant pourra comprendre que son système linguistique et culturel est basé sur une construction sociale et non sur des évidences partagées par l'ensemble de la communauté, il se rendra compte de l'impact du culturel à l'intérieur du linguistique.

En classe de langue, l'objectif sera triple : permettre aux apprenants d'évoquer l'Autre et ces caractéristiques (sociales, identitaires, linguistiques et culturelles) sans pour autant le stigmatiser, de négocier les différents sens sans ethnocentrisme, et enfin, discuter avec l'Autre tout en évitant la dépendance émotionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

A

- 1 Abric, J-C (dir). 1994. *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF
- 2 Aden, J (dir) . 2007: *construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Editions le Manuscrit.
- 3 -Alen Garabato,C. 2003. « Les représentations du français chez les étudiants espagnols » ; in Alen Garabato & alii (ed). 2003. *les représentations interculturelles en didactique des langues et cultures* : l'Harmattan, pp09-33.
- 4 Alen Garabato,C & Boyer, H (Dir.) 2007. *Les langues de France au XXI^{ème} siècle : vitalité sociolinguistique et dynamiques culturelles*. Paris, l'Harmattan.
- 5 -Amossy,R.1991. *Les idées reçues- sémiologie et stéréotypes*. Paris, Nathan Université.
- 6 -Auger, N. 2008 : « le rôle des représentations dans l'intégration scolaire des enfants allophones » Chiss (dir), 2008 : *immigrations, école et didactique du français*. Paris. Didier. pp 187- 229.

B

- 7 -Barféty, M & Beaujouin, P. 2005 : *vestige et patrimoine : La France des monuments*. Clé International. P 99
- 8 Baridith, L. 1980. *L'analyse de contenu*. Paris, PUF.
- 9 -Bayram,M. 1997. *Remarques sur les méthodes de collecte dans la recherche sur les représentations, in les représentations en didactique des langues et des cultures, Notions en questions n° 2*, Fontenay/ Saint-Cloud. CREDIF, Université René Descartes. ENS
- 10 -Beacco, J-C .1990. « *Intervention didactique et variables culturelles* » in ELA, Numéro spécial, pp08-15.
- 11 -Beacco J-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris.

- 12 -Berting ,J. 2001. *Identités collectives et images de l'autre : les pièges de la pensée collectivistes*. -Berthoud ... 1996. In *Hermès* N° 30. *Stéréotypes dans les relations Nord-Sud*. CNRS
- 13 -Billiez, J. 1996. « *Langues de soi, langues voisine* », in *ELA* n° pp401-411.
- 14 -Billiez, J & Trimaille, C. 2001. « *Plurilinguisme et variations* », in *langage et société*, n°98.
- 15 -Blondel & all 1998. *Que voulez vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. Guide pédagogique. Duculot ; coll. Stratégies FLE
- 16 Bogaards, P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues*. Paris, Hatier, Collection LAL.
- 17 -Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire .l'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.
- 18 -Bouvier, J-C & Martel, C. 1991.*les Français et leurs langues*. Aix-en-Provence, presses de l'université de Provence.
- 19 -Boyer,H & Peytard, J. 1990. « Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques », in *Langue Française*, N°85 (Numéro spécial).
- 20 -Boyer, H. 1995. « *De la compétence ethno socioculturelle* », *Le Français dans le Monde* n° 272, pp41-44
- 21 -Boyer, H. 1996. *Sociolinguistique, Territoires et Objets*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, pp15-16.
- 22 -Boyer, H. 2001. « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », in *ELA* 123-124.
- 23 -Boyer, H. (Dir). 2003. *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses*. Paris, l'Harmattan. Collection langue et parole.
- 24 -Boyer, H. (Dir) 2005. *De l'école occitane à l'enseignement public : vécu et représentations sociolinguistiques. Une enquête auprès d'un groupe d'ex-calandrons*. Paris, l'Hermattan.

- 25 -Boyer, H. (Dir).2007. *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scènes. Tome 3 : Education, Ecole, Didactique.* Paris, l'Harmattan.
- 26 -Bretegnier,A & Ledegen G. 2002. *Sécurité/ insécurité linguistiques – terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques.* Université de La Réunion, l'Harmattan –Espaces francophones.

C

- 27 -Cain, A & Briane, C. 1994. *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue. Représentations et stéréotypes,* Paris. INRP.
- 28 -Cain,A & De Pierto J-F. 1997. « *Les représentations des pays dont on apprend la langue : complément facultatif ou composante de l'apprentissage ?* », in Matthey. M (éd), *les langues et leurs images, Neuchâtel, IRDP éditeur. Pp300-307.*
- 29 -Calvet, L-J. 1998. « *Insécurité linguistique et représentations. Approche historique* », in Calvet, L-J, Moreau, M-L (éd), *une ou des normes ? insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone,* Paris, Didier Erudition, coll. « *langues et développement* ». pp09-17.
- 30 -Candelier, M. 1997 (èds). *Les représentations en didactique des langues et cultures.* Paris, Didier Erudition.
- 31 -Clanet, C. 1990. *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences humaines.* Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- 32 -Canut, C. 1998. « *activité épilinguistique et insécurité linguistique* », in in Calvet, L-J, Moreau, M-L (éd), *une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone,* Paris, Didier Erudition, coll. « *langues et développement* ». pp 39-48.
- 33 -Canut, C .2000. « *Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours épilinguistique* » ; in Langage et Société n°93.
- 34 -Castellotti, V & Moore, D 2002. *Représentations sociales des langues et enseignements,* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

- 35 -Castellotti, V. 2008 : « l'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels », in Chiss (dir), 2008 : *immigrations, école et didactique du français*. Paris. Didier. Pp 231- 276.
- 36 -Cavalli, M. 2007. « Langues, bilinguisme, plurilinguisme : Représentations sociales au Val d'AOSTE » in Lambert, Millet et all (éd) (2007) . *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*. Paris. L'Harmattan.
- 37 -Charaudeau, P. 2006. « L'identité culturelle entre soi et l'autre », in Colles, L, Dufays, J-L, Thyron, F. 2006. *Quelles didactiques de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/FLS* (éds Didactique), Editions Proximité E.M.E, Belgique.
- 38 -Chiss, J-L (dir). 2008 : *immigrations, école et didactique du français*. Paris. Didier.
- 39 -Colles, L. 2006 .« Didactique de l'interculturel, Panorama des méthodologies . in Colles, L, Dufays, J-L, Thyron, F. 2006 *Quelles didactiques de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/FLS* (éds Didactique), Editions Proximité E.M.E, Belgique.
- 40 -Couchard, F. 1999. *La psychologie clinique interculturelle*. Collection les topos, Paris, Dunod.
- 41 -Culioli, ... 1968. *La formalisation en linguistique, Cahiers Pour l'Analyse*, 9, Paris: Seuil,
- 42 -Culioli, 1987, *Formes schématiques et domaine*, BULAG 13, Université de Besançon.
- 43 -Cuq, J-P. 2003. *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. Clé international.

D

- 44 -Dabène, L.1997. « L'image des langues et leur apprentissage », in Matthey (dir) : *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, Institut romand de recherche et de documentation pédagogique, pp 19-23.
- 45 -Dalhet, P. 2008 : « les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers ». in *Plurilinguisme et enseignement : identités en construction*. Actes académiques. Paris. Editions Riveneuve. Pp 23-46.
- 46 -Defays, J-L.1997. « Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique », in *Etudes de linguistique appliquée*, 107, pp315-328.
- 47 Defays, J-L.2007. « Stéréotyper, surprendre, rouvrir : le chantier sans fin de la lecture et de l'apprentissage », in Boyer, H (dir.). *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnement ordinaires et mises en scènes*. Tome 3, *Education, Ecole, Didactique*. Pp81-90.
- 48 -Demougin, F. 2007 : « pour une approche culturelle de l'enseignement : lire et écrire dans la langue de l'autre ». in ADEN (dir) : *construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Editions le Manuscrit. Pp 39-60.
- 49 -Dervin, J-L & Suomela-Salmi. 2006. « Rôle des représentations et stéréotypes dans l'apprentissage du français au niveau universitaire », in Boyer, H (dir.). *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnement ordinaires et mises en scènes*. Tome 3, *Education, Ecole, Didactique*. Pp 65-80.
- 50 -Dervin, F & Johanson, M. 2007 : « curriculum en études françaises et constructions identitaires : de la production académique sur les mondes contemporains ». in ADEN (dir) : *construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Editions le Manuscrit. Pp 135- 152.
- 51 -Doise, W. 1989. « Attitudes et représentations sociales », in Jodelet.D (dir), *les représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France. Pp220-238.
- 52 -Doise, W. 1995. « Les représentations sociales : définitions d'un concept », in *Connexions* 45, pp243-253.

53 -Domp martin-Normand, C.2006 « *Un outil sociodidactique écologique pour la classe de langue : les (auto) Biographies langagières* », in Colles, L, Dufays, J-L, Thyron, F.2006 *Quelles didactiques de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/FLS* (éds Didactique), Editions Proximité E.M.E, Belgique.

54 -Dufva, H. 2006. « *how people speak of language : rethinking the role of languages in intercultural communication* », in Dervin (éds) , *intercultural communication and education. Finnish perspectives*, Bern, Peter Lang. Pp 33-54

55 -Durkheim,E. 1967. *Représentations individuelles et représentations collectives*. in *Sociologie et Philosophie*, Collection " Le Sociologue ". Paris : Presses universitaires de France, 1-38

E

56 -Encrevé, P.1988. *la liaison avec et sans enchainement. Phonologie tridimensionnelle et usages du français*. Paris, Edition du Seuil, Coll « *travaux linguistique* ».

F

57 -Ferrari, G. 2001. *Le corps et le stéréotype*. In *Hermès* N° 30. *Stéréotypes dans les relations Nord-Sud*. CNRS

58 -Francard, M. 1997. « *Insécurité linguistique* », in M.L. Moreau, 1997 *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga.

59 -François, F.1998. « *Faut-il comprendre l'autre pour parler avec lui ?* » *Quelques réflexions, covariations pour un sociolinguiste, Hommage à Jean-Baptiste MARCELLESI*, Publications de l'université de Rouen, Mont Saint-Aignan, pp 15-23.

G

60 -Gadet,F. 1997, *le français ordinaire*, Armand Colin.

61 -Gajo, L .2000. « *Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique* », in Py,B (2000): *Analyse conversationnelle et représentations sociales : unités et diversités de l'image du bilinguisme*. TRANEL n°32.Neuchatel

62 -Galisson, R (dir.).1987. *Le poids des mots dans l'enseignement/apprentissage du FLE*. ELA n°67 Didier Erudition.

63 -Galisson, R. 1991. *La langue à la culture par les mots*. Collection Galisson, Paris, Clé International

- 64 -Galisson, R & Puren, .1999. *La formation en question*. Paris. Clé international, Coll. Didactique des langues étrangère.
- 65 -Gaonac'h, D. 1991 : théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris. CREDIF. Hatier-Didier.
- 66 -Gardies, P. 2003: « *Les représentations interculturelles des futurs enseignants du FLE* », in Alen Garabato& alii (ed), *les représentations interculturelles en didactique des langues et cultures*, l'Harmattan pp73-115.
- 67 -Gardner, R. C. 1985. *Psychologie sociale et l'apprentissage de langue seconde: le rôle des attitudes et la motivation*. Londres, GB: Arnold Edward.
- 68 -Gueunier ,N. 1978. *Les Français devant la norme : contribution à une étude à la norme du français parlé*. Paris, H. Champion, coll « *créoles et français régionaux* ».
- 69 -Gueunier,N. 2002, : « *usages ludiques des langues e représentations linguistiques à Madagascar* » in Aude Bretegnier, Gudrun Ledegen (Ed). *Sécurité/insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*. Université de la Réunion. L'Harmattan. Coll. espace francophones. pp323-343
- H
- 70 -Hagège, C. 1996. *L'Enfant aux deux langues*. Paris. Odile Jacob.
- 71 -Hamers J.F 1988. *Un modèle socio-psychologique du développement bilingue*. In *Langage et société* n°43. Pp 91-102.
- 72 -Himeta, M. 2005. « *La notion de représentations en didactique des langues* » in *Enseignement de français au Japon*, n°33, pp69-86.
- 73 -Houdebine, A-M. 1982. « *Norme, imaginaire linguistique et phonologie du français contemporain* », in *Le Français Moderne* N° 50. Pp 42-51.
- 74 -Houdebine, A-M.(Dir) 2004. *L'imaginaire linguistique*. Paris. L'Harmattan. Collection langue & parole
- 75 -Hymes.H. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris. Hatier-Crédif. Coll. langues et apprentissage des langues.

J

- 76 -Jacquart, A .1997. « *L'amour des langues. Représentations linguistiques et motivations du choix d'une langue étrangère* ». Cahiers de l'ASDIFLE N°8 pp175-1186.
- 77 -Jodelet, D, 1984. « *Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie* », in Moscovici.S (éd), *Psychologie Sociale*. Paris, Presses Universitaires de France.
- 78 -Jodelet,D. 1989. *Les représentations sociales : un domaine en expansion*. Paris, Presses Univeristaires de France.
- 79 -Jodelet, D. 1991. *Les représentations sociales*. Collection " *Sociologie D'aujourd'hui* ". Paris : PUF.

K

- 80 -Kramch,C. 1997. « *Imagination métaphorique et enseignement des langues* », in Zarate & Candelier (èds). *Les représentations en didactique des langues et cultures*, Paris, Didier Erudition pp 77-102.
- 81 -Kerbrat-Orrechioni,C. 1992. *Les interactions verbales*. Paris, Armand Colin.

L

- 82 -Labov,W. 1972. *Sociolinguistic patterns*, Philadelphie : University of Pennsylvania Press. Trad. fr.: *Sociolinguistique*, 1976. Paris : Editions de Minuit.
- 83 -Ladmiral, J-R & Lipiansky, E-M. 1989. *La communication interculturelle*. Paris, Armand Colin.
- 84 -Lafontaine, D .1986. *Le parti pris des mots : normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles : Mardaga.
- 85 -Le Corff, I. 2007 : « *un programme culturel à partir d'œuvres cinématographiques* ». in ADEN (dir) : *construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Editions le Manuscrit. Pp 481-494.
- 86 -Ledegen, G. 2000. *Le bon français : les étudiants et la norme linguistique*. Paris, l'Harmattan. Collection Espaces Discursifs.
- 87 -Ledegen, G. 2007. *Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues*. Paris, l'Harmattan. Collection Espaces discursifs.

- 88 -LeDû, J& LeBerre,Y. 1995. « *Badume-standard-norme, le double jeu de la langue* », in cahiers de psychologie cognitive, vol.4, N°3. Pp245-272.
- 89 -Lepez, B. 2003. « *Didactique des langues et des cultures : l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles en question dans les certificats DELF A5 A6 en situation de communication exolingue* ». In 1^{er} Colloque international ADCUEFE .pp49-64.
- 90 -Levis-Strauss, C. 1987 (Rééd). *Race et histoire*. Paris. Denoël, Folio/Essais.
- 91 -Lévy, F .1993. « *la représentation (très féminine du français langue étrangère)* », *French review*, 66, N°3. Pp 453-465.
- 92 -Leynes, J-P. 1979. *Psychologie Sociale*, Bruxelles, Mardaga.
- 93 -Lipiansky, E.-M. 1993. *La problématique identitaire à l'adolescence*. *Revue de Psychologie de la Motivation*, 161976.
- 94 -Lipiansky, E.M.1999. « *Perception de l'autre et pédagogie des rencontres* », in Demorgon & Lipiansky (coor.) *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, pp149-157.
- 95 -Lûdi,..& Py,B. 1989. « *La Suisse : un laboratoire pour l'étude de la dynamique des langues en contact* », in *langage et Société*. N° 50.
- M**
- 96 -Mannoni,P. 1998. *Les représentations sociales*, Paris, PUF. Coll. Que sais-je ?
- 97 -Martinez, P & al. 2008 : *Plurilinguisme et enseignement : identités en construction*. Actes académiques. Paris. Editions Riveneuve.
- 98 -Martinez & al. 2008 : « *l'exception et la règle : des plurilinguismes à l'enseignement* », in *Plurilinguisme et enseignement : identités en construction*. Actes académiques. Paris. Editions Riveneuve. Pp 11-22.
- 99 -Matthey, M. 1997. « *Représentations sociales et langage* », in Matthey M. (éd), *Les langues et leurs images*, Neuchatel, Institut de Linguistique de l'Université de Neuchatel. –

- 100-Matthey, M. 2000 « *Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales* », in Py B (2000) : *Analyse conversationnelle et représentations sociales : unités et diversités de l'image du bilinguisme*. TRANEL n°32. Neuchâtel
- 101-Maurer, B.1999. « *Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique* », in Calvet L-J, Dumont P (dir). *L'enquête sociolinguistique*. Paris. L'Harmattan.
- 102-Meirieu, P. 1987. *Apprendre oui mais comment*, ESF Editeur.
- 103-Melliani, F. 2000. *La langue du quartier : appropriation de l'espace et identités urbaines chez les jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise*. Paris, l'Harmattan. Collection Espaces Discursifs.
- 104-Milroy, L. 1980. *Language and social Network*. Oxford, Blackwell.
- 105-Mondada, L. 1999. « *L'accomplissement de l'étrangéité* » dans et par *l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs* ». In Arditty J, Vasseur M-T (èds). *Interaction et langue étrangère*, In Langage N° 134. Paris, Larousse.
- 106-Mondada, L. 2000. « *Analyse conversationnelle et grammaire pour l'interaction, Modèles de discours en confrontations* ». Peter Lang Bern, pp23-42.
- 107-Mondavio, A. 1997. « *L'image des langues dans le paysage socioéconomique hongrois* », in Moore (èds) *les représentations des langues et leurs apprentissages. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier Erudition.
- 108-Moore, D. 2001. « *Représentations, attitudes et apprentissage* ». In *Les représentations des langues, leurs apprentissages, références et modèles*, pp09- 22.
- 109-Moore, D. 2004. « *les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires t trajets méthodologiques* », in Castellotti,V, Mochet, M-A (dir). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris, Didier. Coll CREDIF Essais.
- 110-Morsly, D. 1990. « *Attitudes et représentations linguistiques* », in *LENGAS n°26*, Paris, PUF

- 111-Moscovici,S. 1961. *La psychanalyse, son image, son public. Etude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris. PUF.
- 112-Moscovici, S. 1973. *Introduction à la psychologie sociale*, vol. 1-2, Larousse
- 113-Moscovici,S. 1984.*Psychologie sociale*. Paris. PUF.
- 114-Moscovici, S.1993. *Sens commun : représentations sociales ou idéologie ?*, *Annali Instituto Gramsci Emilia Romana*, 1 : 61-73.
- 115-Moscovici, S. 2004. *Questions de Psychologie Sociale*, in *Premi Balzan 2003. Laudationes, discorsi, saggi*. Milano, Libri Scheiwiller.

N

- 116-Nony,J-C. 1998. Etude de quelques représentations de la langue écrite enCM2, In le Français dans le monde N°124. Clé International.
- 117-Nucheze, V (de) .2004. « *La rencontre interculturelle : impasses, sentiers balisés et chemins de traverse* ». in Nucheze, V (de) (ed) : *la rencontre culturelle*, LIDIL n°29 (2004), Université Stendhal, Grenoble 3.

P

- 118-Perrefort, M. 1997. « *Et si on hachait des pailles, aspect historiques des représentations langagières* », in TRANEL n° 27, pp51-62.
- 119-Preiswick, R & Perro ,D. 1975. *Ethnocentrisme et histoire*. Paris, Anthropos.
- 120-Pétillon, C. 1997. « De l'influence des représentations sur l'apprentissage d'une langue vivante », in Matthey (éd), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP. Pp292-299.
- 121-Pugibet, V. 1983, « *des stéréotypes de la France et des Français chez les étudiants mexicains* », *le Français dans le Monde* n° 181. Pp 45-53.
- 122-Py, B. 2000. « *Représentations sociales et discours : questions épistémologiques et méthodologiques* » in Py, B. dir. *Analyse conversationnelle et représentations sociales : unités et diversités de l'image du bilinguisme*, TRANEL n°32. Neuchâtel.

R

- 123-Reuter, Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris E.S.F
- 124-Roulet, E. 1991. *L'enseignement-apprentissage de la compétence discursive et l'analyse du discours*. In *Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée* n°13/2. pp.7-22

S

- 125-Serra, C. 2000 « *Traitement discursif et conversationnel des représentations sociales* » in Py B (2000) : *Analyse conversationnelle et représentations sociales : unités et diversités de l'image du bilinguisme*. TRANEL n°32.Neuchatel.
- 126-Sperber. D 1996. *La contagion des idées. Théories naturalistes de la culture*. Paris, éditions Odile Jacob.
- 127-Suzuki, E. 2003 « *Confrontation des cultures d'enseignement et apprentissage dans la classe de japonais langue étrangère en France et de français langue étrangère au japon dans 'enseignement supérieur* » in 1^{er} Colloque international ADCUEFE. pp17-38.

T

- 128-Tabouert-Keller, A. 1981. « *Regional languages in France* », in *International journal of the sociology of language* N°29.
- 129-Taleb Ibrahim, K. 1997. *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, Alhikma Edition.
- 130-Tarin, R.2006. *Apprentissage : diversités culturelles et didactiques, français langue maternelle, langue seconde ou étrangère* .Edition LABOR, Belgique.

V

- 131-Vasseur,M-T & Grandcolas,B. 1997. « *Regards croisés. Rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : le français dans l'enseignement secondaire britannique* ». In Matthey M (éd). *Les langues et leurs images*, Neuchâtel, IRDP.
- 132-Vasseur, M-T. 2001. « *Les voies d'accès aux représentations* », in MOORE Danièle (ed).2001. *les représentations des langues et de leurs apprentissages : références, modèles, données et méthodes*. Didier Erudition. pp134-148.

133-Villain-Grandossi,C. 2001. *La genèse des stéréotypes dans les enjeux de l'identité Nord-Sud*. In *Hermès* N°30, *Stéréotypes dans les relations Nord-Sud*. CNRS Eds.

134-Virasolvit, J. 2005. *La dynamique des représentations sociolinguistiques en contexte plurilingue. Le cas de Tanger*. Paris, l'Harmattan.

W

135-Walter, H. 1982, *Enquête phonologique et variétés régionales du français* (Préface d'André Martinet), Paris, PUF, « Le linguiste »,

136-Walter, H. 1988. *Le français dans tous les sens*. Paris, Robert Laffont.

137-Windmüller, F. 2011 : *français langue étrangère (FLE) l'approche culturelle et interculturelle*. Edition Guide Belin.

Y

138-Yaguello,M & Diouf, J-L.1997. *J'apprends le Wolof*. Karthala. Collection Langues.

139-Yaguello, M, 1988, *catalogue, des idées reçues sur la langue*. Paris, Seuil.

Z

140-Zarate, G.1986. *Enseigner une langue étrangère*. Paris, Hachette.

141-Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Didier Collection, CREDIF Essais

142-Zarate, G & Candelier, M. 1997. *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris, Didier Erudition

SITOGRAPHIE

A

- 143-Abou Haidar, L. « *statut du français au Maroc : représentations et usages chez les lycéens marocains* ». <http://cahiersducelec.univ-st-etienne.fr/files/...du...4/8-AbouHaidar.pdf>. pp 01-16.
- 144-Aimon, D.1998. *Le concept de représentations*, DEA en Sciences de l'éducation : www.daimon.free.fr/mediatrices/representations.html
- 145-Auger, N : « *Dimensions identitaire des participants aux interactions orales en classe : le cas d'une classe ZEP d'un collège de Perpignan* ». Colloque Didactique de l'oral. 14-15 juin 2002. <http://eduscol.educationfr/pid25228-cid46409/dimensions-identitaires-participants-interactions-orale-cas-d-une-classe-ZEP-d-un-collège-de-Perpignan.html>
- 146-Auger, N. 2004. « *Interactions verbales : langage et métalangage d'une socialisation culturelle* », in *Marges Linguistiques* : <http://www.marges-linguistiques.com>

B

- 147--Bailly,F. 2000. « *L'animation linguistique dans les rencontres franco-allemandes de jeunes* ». <http://www.ofaj.org/paed/langue/al.html>
- 148-Bellouche A. 2008. « *L'apprentissage du français en contexte plurilingue en Algérie, de la sociolinguistique à la didactique : le cas des enfants berbérophones* ». <http://www.msh-m.fr/diffusions/rusca/rusca-langues-litteratures/Colloque-2008-Enfance-s-et/Auteurs,275/Amel-Bellouche>
- 149--Biichlé, L. 2010. « *L'intercompréhension et facettes identitaires : des représentations des migrants maghrébin de France* ». in *Synergie Europe* n°5. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe5/introduction.pdf> . Pp15-22.
- 150-Billiez, J & Millet, A. « *représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques* ». <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/ESSAI3.pdf>. pp01-16.

- 151-Billiez,J & Meillet. 2001. *représentations des migrants originaires du Maghreb : distinction des variétés diglossiques par les représentations sur la production et la réception*.
http://cedill.free.fr/upload_files/251.pdf
- 152-Biloua,E & Fonkoua, P. « *imaginaires linguistiques ou représentations du français et des langues identitaires autochtones au Cameroun* ». www.unice.fr/.../Biloua%20Edmond%20et%20Fonkoua%20Paul.pdf. Pp309-323.
- 153-BOUCHARD, R : «*Didactique de l'oral et éducation communicative implicite* ». Colloque Didactique de l'oral. 14-15 juin 2002. <http://eduscol.education.fr/pid25228-cid46394/didactique-oral-education-communicative-implicite.html>
- 154-Bouvier, B. 2010. « *Le chinois, langue émergente : discours et représentations* ». in Synergies Chine n°5. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine5/bouvier.pdf>. Pp27-38.
- 155-Boyer,H 2001. « *L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère* »; in ELA n° 123 (2001) 3-4 pp 333-340 : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE+ELA123&ID_ARTICLE=ELA1230333
- 156-Boyer, H.(2003) « *Peut-on parler d'imaginaires ethnisocioculturels francophones ?* » in la Francopolyphonie : Langues et identités : http://st.ulim.md/download/icfi/publicitii/francopolyphonie2/henri_boyer41.pdf
- 157-Boyer, H. 2010. « *Stéréotype. Emblème. Mythe. Sémiotisation médiatique et figement représentationnel* ». In. Mots, Les langage du politique. <http://mots.revues.org/14433>.
- 158-Byram, M & all, 2002 : « *développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues une introduction pratique a l'usage des enseignants*. Division des politiques linguistiques. Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur. DG IV. Conseil de l'Europe, Strasbourg. <http://apliut.revues.org> › Numéros › Vol. XXX N° 3 › Articles

C

- 159-Cambria, A : *la pédagogie interculturelle*
http://www.hyperbul.org/numero7/refj/refl7_ac.htm.
- 160-Cherrad Bencheфра Yasmina, 1987 : la réalité algérienne : comment les problèmes linguistiques sont vécus par les Algériens. In Langage et société - Année 1987 - Volume 41 - Numéro 1 – Pp : 69-71.
<http://www.youscribe.com/catalogue/presse-et-revues/savoirs/sciences-humaines-et-sociales/la-realite-algerienne-comment-les-problemes-linguistiques-sont-1208216>.
- 161-Chrifi Alaoui, D, (2007) : « *analyse de "comparons nos langues" de Nathalie AUGER, Jean-Marc BALOIS et Olivier TERRADES* ». in ALSIC, Volume 10 n° 02. p. 45-58 Article mis en ligne le 15 juin 2007.
<http://www.alsic.revue.org/index681.htm>
- 162-CHISS, J-L : « *le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif* ». Colloque Didactique de l'oral. 14-15 juin 2002.
<http://eduscol.education.fr/pid25228-cid46393/le-couple-oral-ecrit-et-la-tension-entre-communicatif-et-cognitif.html>
- 163-Cicurel, F.2002.« *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe* » in AILE n° 16 : <http://aile.revues.org/document801.html>
- 164-Claes, M-T : « *La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité* », society for intercultural Education, training and research (SIETAR) :
http://www.francoparler.org/articles/interculturel_claes.doc
- 165-CLERC, S : « *Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire* ». Université d'Avignon, UMR ICAR 5191 Université de Lyon, France.
http://www.enseignement.be/download.php?do_id=4476&do_check=.
- 166-Codreanu Dellile, T. 2009. « *Analyse des représentations des étrangers aux Etats-Unis* ». Master 2. Science du Langage. Université Stendhal. Grenoble. <http://anne.bpiwowar.net/FLE/M2/int14tatianatd2.pdf> .

- 167-COIANIZ, A : « *Expression orale en français langue non maternelle et positions subjectives* ». Colloque Didactique de l'oral. 14-15 juin 2002. <http://eduscol.educationfr/pid25228-cid46399/expression-orale-français-langue-non-maternelle-positions-subjectives.html>
- 168-Corso, A-M & Faure, E« *Didactique de la civilisation et la culture française* »
http://www.ssiscagliari.it/programmi/faure_lingua_civiltà_francese.pdf
- 169-Costanzo, S & Vignac. 2001 L "*La pédagogie interculturelle : Revoir nos approches et définir les objectifs essentiels*", Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Université de Genève, <http://www.unig.ch/fapse/SSE/groups/aric>
- 170-Coste, D. 2002. « *Quelles(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ?* »In AILE n°16 : Acquisition en classe de langue : <http://aile.revues.org/document747.html>

D

- 171- Dambreville, S.C. 2010, *le corps divin : entre représentations imagée et langagière*. [http:// hal.archives-ouvertes.fr/hal-00452957_v1/](http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00452957_v1/)
- 172-Dérone, S. 1998. *Représentation de l'autre et stéréotypes dans le cadre d'un apprentissage interculturel* : <http://www.bonjour.org.uk/staffroom/default.htm>
- 173-Dreyer, S , « *Apprentissage du français et motivation existentielle. Le cas des universités à Taiwan* », *Lidil*, 40 | 2009, mis en ligne le 01 juin 2011. URL : <http://lidil.revues.org/2911>. Consulté le 03 juillet 2013.
- 174-Derradji, Y, 1999. *Vous avez dit langue étrangère le français en Algérie?* <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html>
- 175-Descamps. M-A. « *Les représentations sociales* »: <http://www.euopsy.org/marc-alain/represoc.html>
- 176-Djekoun, A. « *la réforme LMD en Algérie : Etat des lieux et perspectives* » : www.umc.edu.dz/vf/pps/exposeDjekountunislm

177-Domergue, A & Maurer, B. « *Comparer les situations de francophonie du point de vue des représentations du français et des langues partenaires* ». *in Contributions écrites.*
www.francophonie.org/.../obs_seminaire_langue_francaise_atelier4.
Pp301-314.

178-Dourari (2011) : politique linguistique en domaine francophone. Vienne. Octobre 2011. http://www.cnplet.net/file.php/1/cnplet_mina/navi-horiz/doc_recherche/4.pdf.

179-Dymytrova, V. 2007 : *Apprentissage interculturel et utilisation d'internet*. Mémoire de Master 2 Professionnel Didactique des langues étrangères et TICE. <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=1043&action=pdf>

180-Dumont, P. « Qu'est ce que la CCP ? »
<http://pagesperso-orange-fr/chevrel/dumont.html#>

F

181-Ferreira Pinto, M & Maga, H. 2006 « *Former les apprenants du FLE à l'interculturel* ». L'organisation internationale de la francophonie : <http://www.francparler.org/parcours.htm>

H

182--Harb, N. 2005 « *Enseignement de FLE et civilisation, français et monde arabe* » .<http://français-mondearabe.net/page.php3?fond=info>

J

183-Jacquemet, F.2004 « *L'inconscient et langue étrangère* »; in *marges linguistiques* . <http://www.marges-linguistiques.com>

184-Jodelet, D.2006. « *Représentations sociales* ». in Mesure S & SOVIDAN P (éd) *Le Dictionnaire des sciences humaines*, paris, PUF, pp1003-1005, in *Les représentations sociales:9th International Conference On Social Representations, 30th June-5th July 2008* : www.9icsr-indonesia.net

K

185-Kéthiri, B. 1999. *Les professeurs de français en Algérie, vecteurs légitimes de la norme et l'emprunt aux idiomes locaux.*
<http://unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/19/kethiri.pdf>

L

- 186-LE CEDIP : *La communication : pédagogie et mode d'apprentissage* : <http://www.3ct.com/rldf/construire/construire/htm>
- 187-LECONTE, F & MORTAMET,C, 2008 : « *cultures d'apprentissages et modes d'appropriation des langues chez des adolescents alloglottes* ». In GLOTTOPOL 2008, n° 11. pp54-69. <http://univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
- 188-La Perception sociale : <http://perso.wanadoo.fr/alexandre.g/htm>
- 189-LEROY,N. 2009 : *Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages*. Thèse de Doctorat de Sciences du Langage, Sociolinguistique et Didactique des Langues Université Stendhal – Grenoble. <http://>

M

- 190-Médioni, M-A : « *Le cinéma, de la motivation à la mobilisation intellectuelle*», *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Volume XXXI N° 2 | 2012, mis en ligne le 24 mai 2012, consulté le 03 août 2012. URL : <http://apliut.revues.org/2736> ; DOI : 10.4000/apliut.2736.
- 191-Miliani H & Roubai- chorfi A (2011): médias, pratiques linguistiques et conflits symboliques en Algérie : données et contextualisations, in *synergie* n° 14, 151-159. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie14/miliani.pdf>.
- 192-Moore, D. 2000. *Alternances des langues et construction de savoirs*. In *Cahiers du français contemporain*, N° 5 : http://www.amazon.fr/cahiers-frba%C3%A7ais-contemporain-Alternancesconstruction/dp/2902126611/ref=sr_1_4?s=books&ie=UTF8&qid=1286963987&sr=1-4&condition=new

N

- 193-Narcy-Combes,M-F « *Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire* », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVIII N° 1 | 2009, document 8, mis en ligne le 27 août 2011, consulté le 03 août 2012. URL : <http://apliut.revues.org/1239> ; DOI : 10.4000/apliut.1239 .

194-Negura, L. 2006. « *L'analyse des contenus dans l'étude des représentations sociales* ». in Sociologies, Théories et Recherches. <http://www.sociologies.revue.org/993>

195-Nguyen, H B. « *représentations de la langue française chez les jeunes apprenants dans les Hauts-Plateaux du Centre-Vietnam* ». <http://NH Binh - EN ASIE-PACIFIQUE - naft.org.au>.

P

196-Pagel, D. 2009. « *le français, langue de la modernité et de la communication internationale et interaméricaine* ». In Synergies Brésil n° 7. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil7/pagel.pdf>. Pp 143-152.

197-Pouchkova, S.2006. *Vers un dictionnaire des mots à charge culturelle partagée comme voie d'accès à une culture étrangère pour les apprenants russophones*. Exposé pour la journée doctorale de 26.01.2006 : http://prismelangues.ustrasbrg.fr/IMG/pdf/POUCHKOVA_ep_MEYER_Ssvetlana.pdf

R

198-Razafimandimbimanana, E. 2008 : *Langues, représentations et intersubjectivités plurielles :une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal*. Thèse de Doctorat. Université Rennes 2 – Haute Bretagne. [http:// halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/30/60/26/PDF/theserazafi.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/30/60/26/PDF/theserazafi.pdf)

199-Razafindratsimba, D. « *le malgache, le français et le variaminanana. Pratique plurilingues et représentations linguistiques à Madagascar* ». www.unice.fr/.../Razafindratsimba%20Tiana%20Dominique%20.pdf. Pp135-152.

S

200-Stratilaki,S. 2004. « *Représentations et pratiques du bi-plurilinguisme. Une enquête auprès d'élèves des lycées franco-allemands de Buc et de Sarrebruck* ». in *Marges Linguistiques*. www.marges-linguistiques.com

201-Stratilaki, S. « *chez nous, on parle le franco-allemand. Frontières linguistiques et lieux de rencontre chez les apprenants franco-allemands* ». <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/France4/sofia.pdf>. pp 203-212.

- 202--Sundburg, A –K.2005. « *Les stéréotypes et prototypes dans l'enseignement du FLE en Suède* ». Stéréotypes et prototypes nationaux en Europe, colloque organisé à Paris les 04-05 novembre 2005 par le forum des langues européennes : www.forumdeslangues.net

T

- 203-TEMKENG, A-E, 2006 : « *Compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue* ». Chaire UNESCO pour l'Afrique centrale en Sciences de l'éducation, Université Mariem Ngouabi, ENS de Yaoundé – Cameroun. <http://www.memoireenline.com/10/08/1557/m-Competece-interculturelle- efficacite-l'action-didactique-classe-langue.htm>
- 204-Troncy, C. 2008. « *Représentations sociales des étudiants : quels obstacles à l'utilisation du français comme langue d'enseignement dans une université turque francophone* ». In *Interculturalité et intercommunication*. www.revue-signes.info/document.php?id=503

V

- 205-Varoqueaux-Drevon, I. 1995 : « *Sentiments et comportements linguistiques. Les représentations de la langue française en tant que langue de scolarisation en Côte-d'Ivoire. Résultats provisoires* ». In Cahiers des Sciences Humaines n° 31. www.bondy.ird.fr/tdp/sci_hum/index_auteurs/auteur_V.htm pp83-101
- 206-Varro, G. « *Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants* ». CNRS - LADISIS. <http://www2.cndp.fr/revueVEI/83/MigFo83-3.htm>
- 207--Velázquez Herrera, A. 2011 : « *représentations sociales de la langue françaises et motivations de son apprentissage : enquête auprès d'étudiants universitaires mexicains spécialistes et non spécialistes* ». In Synergies Mexiques n°1. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Mexique2/presentation.pdf>. Pp 57-69.
- 208-Vigouroux, C. « *Je suis étranger en anglais c'est pas ma langue. La langue comme objet de discours en contexte migratoire : Cape Town , Afrique du Sud* » <http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/vigouroux.HTM#1>

Y

- 209-Yong, X. 2009. « Pourquoi ces Chinois ont-ils choisi d'apprendre le français ? ». In Synergie Chine n° 4. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine4/sommaire.pdf>. Pp133-144.

Z

- 210-Zajac, J. « la compétence lexicale au service des représentations culturelles des apprenants en langues étrangères ». www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/zajac.pdf
- 211-Ziamari, K. 2009. « le contact entre l'arabe marocain et le français au Maroc : spécificités linguistiques et sociolinguistiques ». in Synergies Tunisie n° 1. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Tunisie1/ziamari.pdf>. Pp 173-186

THESES / MAGISTERS

A

- 212-Abdele-fatteh, F. 2006. *Représentations interculturelles et identités en présence dans l'enseignement de la culture française en Jordanie*. Thèse de Doctorat en sciences du langage, didactique et sémiotique. Faculté des lettres et sciences humaines. Besançon.
- 213-Allik, A. 2006. *Les représentations du français et de l'anglais chez les apprenants de 3^{ème} Année Secondaire*. Mémoire de magister, université Mentouri Constantine.

D

- 214-Djeghar, A. 2005. *Les représentations de la langue française chez les étudiants de la première année de licence de français*. Mémoire de magister, université Mentouri Constantine.

I

- 215- Itma, M. 2010. *Les difficultés d'apprentissage du FLE dans le discours des apprenants palestiniens : analyse des causes et des enjeux*. Thèse de Doctorat es Sciences. Université de Franche-Comté.

M

- 216- Maraillet, E. 2005. *Etude des représentations linguistiques d'élèves au 3^{ème} cycle du primaire, en milieu pluriethnique à Montréal, lors d'un projet d'Eveil aux langues*. Mémoire présenté à la Faculté des études

supérieures en vue de l'obtention du grade de Maître des Arts (MA) en didactique. Université de Montréal.

P

217-Paganini, G. 1998. *Entre le très proche et pas assez loin. Différences, proximité et représentations de l'italien en France*. Thèse de Doctorat. Université Paris III Sorbonne-Nouvelle.

218-Paye, N-M. 2012. *L'émergence d'une francophonie en Gambie. Représentations, promotions, obstacles*. Thèse de Doctorat. Université Montpellier 3.

219-Petitjean, C.2009. *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse de Doctorat en cognition, langage, éducation. Université d'Aix Marseille.

R

220-Rokotonoelina, F. 2000. *Un modèle d'analyse linguistique des représentations des cultures à partir des textes de la culture informatique (presse et manuels)*, Doctorat d'Etat, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle.

