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

UNIVERSITE MENTOURI : CONSTANTINE

Ecole Doctorale De Français

Pôle Est

Antenne Mentouri

N° de série :

N° d'ordre :

MÉMOIRE

Présenté en vue de l'obtention du diplôme de

MAGISTER

***Les Représentations de la langue française chez les
étudiants de première année de licence de français***

Présenté par : Djeghar Achraf

Sous la direction de : **Mr. Miliani Mohamed**

2005

SOMMAIRE

- Introduction Générale	01
-------------------------------	----

CHAPITRE 1 : L'émergence des représentations sociales

1-1- Introduction	03
1-2- Le cadre théorique du concept	04
1-3- Les conditions d'émergence des représentations sociales	08
1-4- Définitions des représentations sociales	12
1-5- Le champ des représentations sociales	17
1-6- Les cognitions internes des représentations sociales	20
1-7- Les structures dynamiques des représentations sociales	27
1-8- La théorie du noyau et la théorie de l'image	29
1-9- Conclusion	38

CHAPITRE 2 : Les représentations linguistiques et didactiques

2-1- Introduction	39
2-2- Les représentations linguistiques	40
2-3- Différences entre les représentations et les attitudes	44
2-4- Les représentations et l'insécurité linguistique	49
2-5- Quelques études sur les représentations	54
2-6- Les représentations de l'apprentissage	61
2-7- Les représentations de l'étranger	62
2-8- Les représentations des langues en contact bi-plurilinguisme	64
2-9- Les démarches pédagogiques	68
2-10- Conclusion	73

CHAPITRE 3 : Les représentations de la langue française chez les étudiants de première année de licence de français

3-1- Introduction	74
3-2- L'échantillon	75
3-3- Enquête et méthodologie	75
3-4- Analyse du questionnaire	77
Constats	92
3-5- Analyse des entretiens	93
Constats	97
3-6- Conclusion	98

CHAPITRE 4 : Suggestions pédagogiques et didactiques

4-1- Introduction	102
4-2- Les représentations en pédagogie	103
4-3- L'impact des représentations sur l'échec / la réussite des apprenants .	105
4-4- Les représentations et l'activité didactique	107
4-5- L'implication didactique et pédagogique des représentations	110
4-6- Conclusion	112
- CONCLUSION GENERALE	115
- BIBLIOGRAPHIE GENERALE	
- ANNEXES	

LISTE DES TALEAUX

Tableau n°1 : ‘‘Pensée informative’’ vs ‘‘pensée représentatives’’	06
Tableau n°2 : Le modèle bidimensionnel des représentations sociales	33
Tableau n°3 : Schéma de la situation créolophone, communauté de Kreamer en Louisiane	51
Tableau n°4 : ‘‘Le niveau métalinguistique intrinsèque’’ vs ‘‘Le niveau métalinguistique extrinsèque’’	64

LISTE DES GRAPHERS

Graphe n°1 : La rétroaction de l’imaginaire linguistiques sur les usages.....	41
Graphe n°2 : La mise en discours épilinguistique.....	43

LISTE DES DIAGRAMMES

Diagramme n°1 : Le cadre théorique de l’émergence des représentations sociales	31
Diagramme n°2 : Le passage des représentations linguistiques aux représentations didactiques	60
Diagramme n°3 : L’organisation externe des représentations de la langue française	100
Diagramme n°4 : L’organisation interne des représentations de la langue française.....	101

INTRODUCTION GENERALE

Ce qui caractérise la situation linguistique en Algérie, c'est la présence et la pratique de plusieurs langues notamment le français dont la source principale de son enseignement/apprentissage demeure l'école. L'enseignement de cette langue étrangère commence à partir de la 4^{ème} année primaire jusqu'en classe terminale. Dans un stade plus avancé l'enseignement supérieur, le français figure comme vecteur de science (langue de spécialité) pour certaine filière, ou bien il constitue une filière autonome (licence des Lettres et de La Langue française).

Dans le cadre académique, il existe des normes objectives de référence au bon usage du français qui apparaissent, se transforment puis disparaissent, mais également d'autres normes qui sont subjectives, et qui émergent à partir des images personnelles ou collectives, positives ou négatives des apprenants. Pouvant trouver leur origine dans le rapport avec cette langue, ces représentations reposent sur l'idée subjective que l'on se fait de la chose représentée qui est influencée par l'image que lui renvoie le milieu dans lequel l'individu évolue.

Dans le cadre sociolinguistique, nous proposons de mener une recherche auprès des étudiants de première année de Licence de Français à la Faculté des lettres et des Langues pour cerner les représentations qu'ils ont de la langue française, et de l'impact de ces dernières sur la réussite/échec de l'acte de l'apprentissage. L'intérêt de cette étude réside dans le repérage à la fois du consensus et des conflits qui entourent l'acquisition de la langue française et tente d'analyser "les dynamiques linguistiques et sociales".

Notre objectif sera de tenter au moyen d'un échantillon étudiantin et à partir de leurs univers d'opinion de répondre aux questions suivantes :

- 1- Quel est l'impact de la famille, de l'entourage sur le choix de cette filière ?
- 2- Quel est l'impact des stéréotypes sur la relation entre la population enquêtée et la langue française ?
- 3- Y a t il un rapport direct ou indirect entre les représentations et la réussite ou l'échec des étudiants ?

Ce travail essayera d'analyser l'espace sociolinguistique algérien dans la situation universitaire à partir des représentations qu'ont les étudiants de la langue française.

Afin de mener cette recherche à terme, nous allons présenter le travail en quatre chapitres :

Le premier chapitre sera consacré à l'émergence de la notion de représentation, ses conditions, son champ de travail, son organisation interne ainsi que sa structure dynamique. Le second chapitre va étudier les représentations linguistiques et didactiques avec des exemples et des démarches d'apprentissage. Ces deux chapitres seront consacrés à l'aspect théorique de l'étude. Etant donné que les représentations sont au carrefour de plusieurs sciences sociales, nous présenterons les réflexions des spécialistes en psychologie sociale, sociologie, en sociolinguistique et en didactique. Ceci nous servira de support théorique pour entamer l'enquête sur terrain. Le troisième chapitre va concerner l'analyse proprement dite. Au cours de ce chapitre, nous allons étudier les représentations de la langue française chez les étudiants de première année licence français à l'université de Constantine. Pour ce faire, nous aurons recours à deux outils d'investigation : le questionnaire et l'entretien.

1- Le Questionnaire :

Nous allons élaborer deux questionnaires dont un sera consacré au sujet de la recherche et un autre qui va concerner les informateurs variables de bases.

2- L'Entretien :

Nous optons pour l'entretien parce qu'il a l'avantage de donner place aux ratages, répétitions, hésitations, bafouillages qui peuvent être la signification du non-dit, refléter la confusion des idées mais également relever la façon dont l'étudiant perçoit la langue. Les entretiens seront enregistrés à l'aide d'un magnétophone et transcrits tels quels selon le système GARS de Claire Blanche Benveniste de l'Université d'Aix en Provence.

Le dernier chapitre vise la possibilité de faire des représentations un élément de l'acte pédagogique. Ce retour à l'aspect théorique va nous permettre d'étudier les représentations en pédagogie, leur impact sur la réussite / échec des apprenants, les études faites dans ce domaine ainsi que les implications didactiques et pédagogiques.

L'étude sera achevée par une conclusion générale où nous allons reprendre ce qui a été fait dans les quatre chapitres et essayer d'ouvrir d'autres horizons de recherche à partir des résultats tirés des enquêtes.

Chapitre 1

L'émergence des représentations sociales

1-1- INTRODUCTION

La réalité sociale n'a cessé d'être une réalité construite parce que tout ce que nous en savons n'est qu'un mélange d'informations, de croyances et de suppositions. Ce mélange véhicule le terme "d'image " qui est à l'origine de toute position prise par rapport à certains objets.

L'individu bâtit une image à partir du lien noué entre ses propres intentions, les informations qu'il diffuse ainsi que les croyances de ceux à qui il s'adresse. Cet acteur social ne transmet souvent que des informations conformes à ses intentions sans savoir comment elles seront interprétées (Moliner, 1996, p.6). La méconnaissance des systèmes d'interprétation mis en œuvre par les interlocuteurs joue un rôle inhibiteur pour l'acteur social qui ne pourra pas maîtriser son image. Pour atteindre les systèmes d'interprétation, la théorie des représentations sociales se propose comme clé en montrant qu'entre la notion d'image et celle de représentations existe une interdépendance telle le lien existant entre l'art pictural et l'image graphique.

Ceci dit, connaître les systèmes d'interprétation des interlocuteurs exige de la part de l'acteur social une compétence à sélectionner les informations pertinentes qui aboutiront à l'élaboration d'une image favorable ou conforme à certaines intentions. La notion d'image sociale joue un rôle important car elle désigne un objectif de communication. Afin d'y arriver, le chemin n'est assuré que par le système producteur des images en l'occurrence les représentations.

La théorie des représentations a gagné beaucoup de terrain de par sa valeur riche et heuristique qui lui a permis d'investir moult domaines de recherches tel l'apprentissage, l'orientation professionnelle ou la psychologie du travail.

Dans ce premier chapitre, nous allons aborder le contexte de l'émergence des représentations sociales, leur domaine, leur fonctionnement ainsi que toutes les caractéristiques qui leur donnent la spécificité d'être une théorie autonome.

1-2- Le cadre théorique du concept

Les "représentations sociales" est un concept qui tire ses origines du travail entrepris par Durkheim (1898). Le sociologue a proposé la notion de représentations collectives afin d'expliquer divers phénomènes sociologiques. La clé de voûte pour cette théorie considère la société comme un tout : « *une entité originale différente de la simple somme des individus qui la composent* »⁽¹⁾. Le concept a connu une grande éclipse en Sociologie mais il a trouvé un renouement avec l'emploi en Psychologie de l'enfant avec Piaget (1926) et en Psychologie Sociale avec Moscovici (1961). Ce dernier voit que l'idée véhiculée par la notion de représentation est celle du mode particulier de connaissance du réel partagée par une communauté d'individus ; c'est à dire un mode construit collectivement contrairement à toute théorie scientifique ou un système idéologique :

« La représentation n'est pas le fruit d'une minorité d'individus proposant leur propre vision de certains aspects du réel. Il s'agit bien d'une élaboration collective qui d'une certaine manière va définir un consensus au sein d'un groupe social » Moliner (1996).

Dans tout groupe social, c'est l'ensemble des informations, d'opinions et de croyances qui gère la relation de la représentation à l'objet. Ces éléments émergent à chaque fois qu'il faut parler de l'objet ou de tenir à son égard une conduite précise vue qu'ils constituent une base de connaissances. La base en question ne s'élabore pas à partir d'un travail d'experts, mais elle est : « *un corpus de connaissances fondé sur des traditions partagées et enrichi par des milliers d'observations, d'expériences, sanctionnées par la pratique* ». ⁽²⁾

Le processus de connaissances commence par une étape de reconnaissance des objets, des situations, des personnes et/ou des événements. Le *substratum* de cette étape est l'un des processus majeur du fonctionnement cognitif des individus qu'est la catégorisation.

Cordier et Dubois (1981) définissent la catégorie « *comme un ensemble de dimensions descriptives dont les valeurs peuvent varier dans certaines limites* ». Autrement dit, tel objet fait partie de telle catégorie si ses caractéristiques répondent aux dimensions descriptives de la catégorie tout en respectant les limites de variations.

⁽¹⁾ Moliner, P (1996). *Images et Représentations Sociales*. PUG, p10.

⁽²⁾ Moscovici & Hewstone (1983), *Social representation and social explanation: From the 'naïve' to the 'amateur' scientist*, in Hewstone (ed), *attribution theory : Social and functional extensionx*, Oxford, Basil Blackwell, in Moscovici (dir) (1990) : *Psychologie sociale*, PUF. p542.

Le processus de catégorisation dénombre cinq fonctions :

1) Réduction de la complexité de l'environnement :

Le processus de catégorisation permet aux individus de traiter un plus grand nombre d'informations à partir des catégories descriptives.

2) Possibilité d'identification :

Ce processus permet la reconnaissance des objets inconnus et ce en les intégrant dans l'une des catégories connues et de leur étiqueter les caractéristiques de cette catégorie.

3) Intégration des apprentissages :

Une fois que les individus apprennent les caractéristiques de tel objet de la catégorie, il sera possible d'attribuer les mêmes caractères à d'autres objets.

4) Orientation des conduites :

La conduite tenue vis à vis des objets d'une catégorie donnée est tributaire de ses caractéristiques.

5) Mise en ordre de l'environnement :

Ce processus fournit le moyen de trier les informations auxquelles nous sommes confrontés quotidiennement.

La fonction de catégorisation permet aux représentations sociales d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, c'est une forme de connaissance sociale qui implique la dépendance de l'activité mentale utilisée par les individus et le groupe afin de préciser leur position par rapport aux situations, aux événements, aux objets et à la communication. Autrement dit, la représentation sociale est au point de convergence entre le psychique et le social, elle se penche sur notre appréhension des événements de tous les jours, les caractéristiques de l'environnement qui nous entoure, les personnes de qui nous sommes proches ou lointains, et elle s'intéresse à la connaissance spontanée ou " connaissance naïve".

La connaissance naïve s'abreuve de plusieurs sources: nos expériences, les informations, les savoirs, les modèles de pensées que nous acquérons et que nous transmettons suivant la tradition, l'éducation, la communication sociale, et qui contribue à la construction sociale de notre réalité : une connaissance de sens commun : une « pensée naturelle »⁽¹⁾ par opposition à la « pensée scientifique » (Tableau1).

⁽¹⁾ Jodelet, D (1990) : Représentations sociales : Phénomènes, Concepts & Théorie ; in Moscovici (éd): (1990) op.cit ;

Tableau 1 : “ pensée scientifique “ VS “ pensée représentative”

Pensée Informative	Pensée Représentative
<ul style="list-style-type: none"> -Concepts et signes -Validité empirique -Dominée par le “comment” -Types d'inférences fixes -Limitation de la succession des actes mentaux. -Certaines formes syntaxiques sont disponibles. 	<ul style="list-style-type: none"> -Images et symboles -Validité consensuelle -Dominée par le “pourquoi” -Choix de types d'inférence -Flexibilité de la succession des actes mentaux. -Toutes les formes syntaxiques sont disponibles.

Source : Moscovici (1990), *Psychologie Sociale*, Paris, PUF,p558

La connaissance naïve se base sur le sentiment de l'évidence et se caractérise par un style de pensée particulier.

a) Le Sentiment de l'évidence

Si la représentation se base partiellement sur des données objectives, il y a une part de subjectivité qui émerge à partir de l'accumulation d'informations ponctuelles et des interprétations faites par des individus, elle se fonde également sur un consensus qui donne la touche de l'évidence aux individus : c'est une sorte de connaissances irréfutables puisque chacun la partage. À la différence de la théorie scientifique qui se base sur des constructions abstraites destinées à rendre compte du réel (Moliner, 1996, pp.20. 21), la représentation se donne pour le reflet du réel car les idées seront transformées en objets, les notions les plus abstraites sont investies de formes visibles et palpables.

Ce qui caractérise la connaissance naïve c'est que nous faisons correspondre une chose à un mot, le remplissant ainsi d'un contenu concret, et substituant la perception au savoir : « *les idées ne sont plus perçues comme des produits de l'activité intellectuelle de certains esprits, mais comme les reflets de quelque chose d'existant à l'extérieur* ». (Moscovici, 1976, p.109). Ceci dit, nous remarquons que contrairement à la connaissance scientifique où l'évidence est souvent mise en question, la connaissance naïve s'en nourrit.

b) Le Style de la pensée naïve

Après plusieurs expériences en Psychanalyse, Moscovici (1960) a déduit que la pensée naturelle se compose de quatre caractéristiques fondamentales présentées comme suit :

b1) Le formalisme spontané :

Cette caractéristique permet lors d'un discours d'économiser la communication parce qu'elle fait appel à « *des formules pré construites, à des clichés* » (Moliner.1996, p.21). Ces automatismes linguistiques témoignent des formulations intellectuelles évoquées sans avancer trop de détails. Ces stéréotypes linguistiques véhiculent une "connivence familière "et ils sont acceptés tels quels sans discussion. Cela nous permet de voir la marque de la catégorisation, car à travers les étiquettes linguistiques utilisées par l'individu, nous allons trouver des objets rangés sous telle ou telle catégorie, la chose qui va faciliter l'intercompréhension entre les individus.

b 2) Le dualisme causal :

A la différence de la pensée scientifique qui établit la relation de cause à effet entre les éléments manipulés, la pensée naturelle établit une cohabitation entre la causalité fondée sur la succession et celle fondée sur la simultanéité d'apparition. Ainsi, si deux événements apparaissent simultanément c'est qu'ils entretiennent forcément un lien de causalité. Ce qui prouve que la réalisation de ce phénomène passe par deux étapes :

Primo : Le lien établi entre deux événements qui apparaissent simultanés renvoie au rapport existant entre ces deux événements.

Secundo: Cette corrélation est interprétée par des termes de causalité.

b3) La prima de la conclusion :

Si le raisonnement expérimental se base sur des prémisses et débouche sur une conclusion, la pensée naïve débute par la conclusion. Cela permet la transformation du raisonnement en argumentation et le discours en affirmation. Ainsi la confirmation de l'hypothèse sera privilégiée parce que contrairement au scientifique qui confirme ou infirme une hypothèse au terme de l'expérience, le sujet naïf considère l'hypothèse comme postulat, comme point de départ incontestable qu'il doit uniquement justifier.

b4) L'analogie :

Ce principe permet d'établir des relations entre divers univers, il permet également la construction de plusieurs catégories de savoir tout en autorisant le passage de l'une à l'autre allant des regroupements de proche en proche à des généralisations.

Ce que nous constatons, c'est que la pensée naïve propose plusieurs solutions à interpréter la réalité sociale et par voie de conséquence, elle fournit aux représentations –qui constituent l'environnement social- une certaine stabilité.

En dépit de leur rôle interprétatif, les représentations tracent un espace dans lequel certains aspects de la réalité sociale se trouvent reconstitués. Cette reproduction du réel n'a jamais été ni neutre, ni innocente : la représentation se propose comme une grille de lecture où elle va imposer un réel, une organisation particulière qui va constituer pour les individus la réalité connue ou plutôt la réalité perçue. Cette reconstitution va suivre le cheminement « *d'un témoin convaincu d'être impartial mais qui omettrait certains détails et en rajouterait d'autres plus conformes à ses attentes et intérêts propres* » (Moliner, 1996, p.25).

Donc la représentation sociale apparaît comme étant un mode spécifique de connaissance du réel parce qu'elle permet aux individus de comprendre et d'interpréter leur environnement afin d'agir efficacement, d'avoir une vision du monde assez cohérente à partir de leurs intentions. Cependant, l'élaboration de tout domaine de recherche se construit à partir des événements, se fonde sur un cadre théorique tout en se focalisant sur un concept. L'apparition du concept suscite la question "ce qu'il est ?" puis la question "ce qu'il fait ?"⁽¹⁾.

Dans le cas échéant, les représentations ont suscité des définitions de part la polysémie de la notion⁽²⁾. Avant de les entamer nous estimons qu'il serait plus judicieux d'avancer les conditions qui favorisent leur émergence.

1-3- Les conditions d'émergence des représentations sociales

L'apparition de tout phénomène est favorisée par des conditions lui permettant de prendre place dans la société. Pour les représentations sociales, Moscovici a tenté – en étudiant leur part en psychanalyse (1961)- d'établir « *les dimensions de la réalité sociale qui est associée à la production de la représentation sociale* ». Ses travaux étaient plus illustrés par Herzlich (1973) qui les a considérées comme un passage impératif et des conditions pour l'émergence d'une représentation sociale.

Moscovici a désigné trois conditions qui préparent l'apparition des représentations sociales :

a)- La dispersion de l'information : elle concerne l'objet de représentation. La complexité de l'objet social, les barrières sociales et culturelles ne permettent pas aux individus d'accéder aux informations vraiment utiles à la connaissance de cet objet. Ainsi, tout ce que la société formule comme idées négatives sur une langue va bloquer tout rapprochement entre les étudiants et cette langue. Cette difficulté d'accès est à l'origine de la transmission indirecte des savoirs et engendre un déséquilibre dans la compréhension.

⁽¹⁾ Jodelet, D(1990). Op.cit, p357.

⁽²⁾ Les Représentations Sociales : <http://www.serpsv.org/socio/socio/html>.

b)- La focalisation : elle a trait à la position spécifique du groupe social vis-à-vis de l'objet de la représentation. Les individus vont manifester un sentiment d'intérêt à certains aspects de l'objet et rejeter d'autres aspects. Ainsi, les étudiants vont laisser apparaître des sentiment divers à l'égard de la langue-cible allant de l'acceptation de ses caractéristiques linguistiques au rejet du côté culturel. La focalisation ne donnera pas le libre court aux étudiants de voir la langue globalement avec ses dimensions linguistiques et culturelles.

c)- La pression à l'inférence : elle se rapporte à la nécessité éprouvée par les individus pour développer des conduites et des discours cohérents à propos de cet objet mal maîtrisé (Moliner, 1996,p.34). De même, les étudiants vont formuler des inductions concernant la langue-cible. Ces dernières vont apparaître à travers leurs comportements et leurs propos. Afin de communiquer et d'agir à propos de cet objet méconnu, les individus doivent avoir des mécanismes d'inférence pour combler les zones d'incertitude du savoir.

Bien que ces trois conditions soient nécessaires, elles restent insuffisantes pour expliquer l'émergence d'une représentation sociale et ce parce qu'elles négligent les conditions qui permettent à un objet d'être objet de représentation sociale. S'interroger sur la représentation élaborée par un groupe à propos d'un objet donné suppose la présence d'un phénomène représentationnel. Pour cela, il faut faire appel aux cinq conditions utiles à l'émergence de la représentation sociale gouvernées par les notions d'objet, de groupe, d'enjeux, de dynamique sociale et d'orthodoxie.

a) L'Objet :

Jodelet (1989, p37) disait « *qu'il n'y a pas de représentation sans objet* ». Cette affirmation ne doit pas éclipser d'autres évidences :

Il y a des objets qui ne suscitent pas de représentations. L'objet de représentation, le cas échéant la langue cible, correspond toujours à une classe d'objets ou bien à un objet qui regroupe plusieurs objets à partir de son caractère polymorphe, c'est à dire qui peut paraître sous diverses formes dans la société et dont la maîtrise notionnelle ou pratique constitue un enjeu pour les différents groupes sociaux concernés. L'aspect polymorphe d'un objet social et sa valeur d'enjeu constituent les deux caractéristiques primordiales d'un objet de représentations : le polymorphisme correspond à une propriété de l'objet et sa valeur d'enjeu correspond à une spécificité de son insertion sociale.

b)- Le Groupe :

La représentation de tout objet ne peut se réaliser dans une dynamique du fonctionnement d'un groupe. Supposer l'existence de la représentation d'un objet c'est d'abord s'interroger de l'existence d'un groupe social donné. Dans notre cas, c'est identifier un ensemble d'étudiants communiquant entre eux régulièrement et situés en position d'interaction avec l'objet de représentation –à savoir la langue-. L'appartenance au groupe se fonde sur l'intérêt réciproque des individus. Ce sentiment d'intérêt découle d'une relation d'interdépendance entre les individus puisque que chacun a besoin des autres pour parvenir à ses fins. Cette interdépendance peut se fonder sur un constat objectif que sur une perception subjective. « *Toute définition du groupe en termes d'interaction ou d'interdépendance entre des sujets utilitaristes conduit à une définition en termes de coopération volontaire* » (Poitrou, 1978). Cette coopération volontaire assure la satisfaction des intérêts réciproques de chacun et éventuellement de l'intérêt commun, car ici l'intérêt commun peut être entendu comme la convergence d'intérêts individuels. Cette coopération entre individus impose une coordination d'action et donc l'élaboration de normes communes et des rôles différenciés⁽¹⁾.

Pour ce qui est de l'étude des représentations, la définition des groupes en terme d'interdépendance et d'objectifs est insuffisante. Afin d'être opérationnelle, cette définition doit intégrer la position du groupe par rapport à l'objet de représentation. Il est possible alors de considérer deux configurations différentes selon que l'objet participe à la genèse d'un groupe ou qu'il survient dans l'histoire d'un groupe constitué.

La configuration structurelle : Elle a trait aux groupes ayant un lien intime de leur existence à l'objet. Le groupe s'organise autour d'une convergence d'objectifs individuels directement liés à l'objet de représentation et visant sa maîtrise ainsi que la définition du rôle et de la place du groupe dans l'organisation sociale. Pour notre recherche, le groupe d'étudiants a comme visée la réussite et la maîtrise de la langue française qui leur procure une bonne place à l'échelle sociale.

La configuration conjoncturelle : Elle concerne des groupes préexistants confrontés à un objet nouveau ou problématique. Le groupe va s'organiser autour d'objets étrangers à l'objet de représentation.

Le genre de configuration dans laquelle se trouve un groupe par rapport à un objet social qui justifie la valeur d'enjeu de cet objet pour le groupe (Moliner, 1996, p.40).

⁽¹⁾ Moliner,P (1996), op.cit, p38.

c)-Les Enjeux :

La dispersion des informations relatives à un objet social est une des raisons qui vont motiver le processus représentationnel, mais elle n'est pas suffisante parce que si c'était le cas, notre univers mental serait encombré de représentations. Il existe deux types de raisons et donc d'enjeux qui le motivent, et qui déterminent des objectifs collectifs entendus comme somme d'objectifs individuels :

c1) L'identité :

L'identité du groupe est un enjeu qui résulte du maintien de l'identité psychosociale des individus qui le composent. Zavalloni (1973, p.251) conçoit l'identité psychosociale telle «*une structure cognitive liée à la pensée représentationnelle* ». La personnalité de chaque individu est considérée comme une somme de composantes psychologiques et sociales où la représentation joue un rôle important parce qu'elle se met entre l'individu et l'environnement social, elle maintient la survie du groupe tout en préservant l'identité de ceux qui le composent. Définir sa propre identité suivant les représentations de son groupe ne fait que renforcer l'existence du groupe en tant qu'entité sociale. Suivant la spécificité de la place occupée par l'objet au sein du groupe que ce type d'enjeu est déterminé. Cette particularité réside dans le fait que cet objet est au « cœur » du groupe⁽¹⁾ et qu'il contribue à la survie de l'identité des individus. Donc c'est dans une configuration structurelle que l'enjeu de l'identité va motiver l'élaboration de la représentation.

c2) La cohésion sociale :

La préexistence de la cohésion entre les membres du groupe constitue le facteur de cet enjeu. Ce cas de figure est rencontré quand l'objet- auquel le groupe est confronté- est nouveau et conflictuel et intégré dans un cadre conceptuel pré-existant. Ainsi, l'insertion de la langue cible développe chez les étudiants une vision commune et une représentation partagée et donc va permettre de maintenir une cohésion sociale. Cet enjeu se voit classer dans la configuration conjoncturelle parce que le groupe est confronté à un objet étranger et problématique.

d) La Dynamique sociale :

Ce n'est qu'à travers l'interaction sociale que l'objet de représentation peut avoir une valeur d'enjeu. Ce sont les relations et comportements du groupe en question avec les autres groupes qui déterminent 'l'utilitarité' (Moscovici 1961) de l'objet. Donc entretenir des conduites avec un autrui social permet l'intégration l'objet dans une dynamique sociale, chose qui confirme les propos de Moscovici (1961) que la représentation sert à orienter les communications et

⁽¹⁾ Moliner,P(1996), op.cit, p43.

les comportements sociaux, la représentation s'élabore dans une dynamique sociale à l'existence impérative de trois pôles : le groupe, l'objet et l'autrui social. Ce qui nous permet de dire que la représentation de quelque chose est produite par quelqu'un par rapport à quelqu'un d'autre.

e) L'Orthodoxie :

Deconchy (1984) définit le système orthodoxe comme étant « *l'ensemble des dispositifs sociaux et psychosociaux qui règlent l'activité du sujet orthodoxe dans le groupe orthodoxe* »⁽¹⁾.

Le sujet orthodoxe est un sujet dont les pensées et les conduites sont gérées par le groupe orthodoxe et ce à sa guise. Le groupe orthodoxe est un groupe qui opte pour un système de régulation mis en place et intégré à sa doctrine lui permettant de contrôler et de réguler l'activité individuelle. L'intervention efficace de ces instances va empêcher l'élaboration d'un processus de représentations et va le transformer en système idéologique ou scientifique (Doise, 1990).

Or, le système de représentation n'est pas l'élaboration d'une minorité comme nous l'avons explicité précédemment, donc l'absence du système orthodoxe constitue la cinquième condition qui favorise l'émergence de la représentation sociale comme le mentionne Moliner (1996, p.48) :

« Il y a élaboration représentationnelle quand, pour des raisons structurelles ou conjoncturelles, un groupe d'individus est confronté à un objet polymorphe dont la maîtrise constitue un enjeu en termes d'identités ou de cohésion sociale. Quand en outre, la maîtrise de cet objet constitue un enjeu pour d'autres acteurs sociaux interagissant avec le groupe. Quand enfin le groupe n'est pas soumis à une instance de régulation et de contrôle définissant un système orthodoxe ».

1-4- Définitions des Représentations

La représentation sociale a eu depuis les années soixante, une forme de connaissance courante dite « de sens commun », et a été caractérisée par le fait qu'elle est :

- a)- Socialement élaborée et partagée.
- b)- Une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites et des rapports sociaux.
- c)- Utile à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social et culturel donné.

⁽¹⁾ Moliner, P (1996), op.cit.,p45

Se situant au carrefour de la Psychologie et la Sociologie, la représentation est une sorte d'interface entre l'extérieur et l'intérieur, elle n'est pas une simple image de la réalité mais une organisation ayant une signification précise. Elle a une caractéristique sociale quand le langage utilisé⁽¹⁾ pour l'exprimer est symbolique et social et quand elle utilise des concepts qui émanent du champ social.

Représenter est un acte de pensée par lequel le sujet se rapporte à l'objet. Selon le dictionnaire Le Robert (1980), le mot trouve trois explications :

- a)- « *Rendre présent à l'esprit (un objet absent ou un concept) en provoquant l'apparition de son image au moyen d'un autre objet qui lui ressemble ou qui lui correspond* ». C'est la production mentale, le représentant mental d'autre chose, personne, objet, événement matériel, psychique, idée...
- b)- « *Tenir la place de (...) agir en(...)* ».
- c)- « *Présenter de nouveau* ».

La représentation est capable de « *fusionner percept et concept* » et « *d'assurer un caractère imageant* » tout en véhiculant un caractère signifiant (Moscovici, 1990). Elle n'est pas une simple production mais une construction qui a sa part d'autonomie et de création individuelle ou collective dans la communication.

En tant que phénomène :

« *Les représentations sociales se présentent sous des formes variées plus ou moins complexes. Images qui condensent un ensemble de significations, systèmes de références qui nous permettent d'interpréter ce qui nous arrive voire de donner un sens à l'inattendu ; catégories qui servent à classer les circonstances, les phénomènes, les individus auxquels nous avons affaire, théories qui permettent de statuer sur eux souvent quand on les choisit dans la réalité concrète de notre vie sociale, tout cela ensemble* ». (Moscovici, 1990, p.360).

La représentation sociale réfère aux processus individuels, inter-individuels, intergroupes émanant collectivement et donc partagés par les membres d'un même groupe. Tous les symboles que le groupe véhicule « *tels les interdits, les normes, les codes, les comportements et les contrats implicites et explicites vont marquer sa spécificité par rapport aux autres groupes* »⁽²⁾. Elle génère des prises de position liées aux intentions propres aux individus, elle reconstruit le réel et lui attribue une signification spécifique et cela lui permet

⁽¹⁾ La Perception Sociale : <http://perso.wanadoo.fr/alexandre.g/htm>

⁽²⁾ Représentations Sociales : <http://www.serpsy.org/socio/socio/html>

d'avoir une double fonction : rendre l'étranger familier et l'invisible perceptible (Farr, 1984) tout en orientant les individus dans leur univers matériel et social. Ainsi Jodelet tente de définir la représentation de façon générale :

« Le concept de représentations sociales désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun dont les contenus manifestent l'opération du processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale.

Les représentations sont des modalités de pensée pratique orientée vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres »⁽¹⁾.

Ce que nous pouvons déduire, c'est que les représentations sociales sont liées à :

a)- Un contenu : il concerne toutes les informations, images, opinions, attitudes qui se rapportent à la langue.

b)- L'étudiants : qui se trouve en relation avec la langue.

Elles sont liées à la position occupée par les sujets dans la société, elles sont à la fois la représentation de quelque chose et de quelqu'un et en établie une relation. Elle n'est pas le double du réel, ni le double de l'idéal, elle n'est ni la partie subjective de l'objet, ni la partie objective du sujet. Cette façon d'organiser la connaissance de la réalité est construite à partir des codes d'interprétation marqués culturellement et c'est ce qui lui permet d'être un phénomène social⁽²⁾. Cependant, il ne faut pas les considérer comme un décalque de la réalité mais des actions qui essaient de traduire l'état d'un système interrelationnel et celui des groupes qui les produisent⁽³⁾.

« Les représentations mentales opposent au changement une grande résistance et dans bien des cas, elles peuvent demeurer intactes, même après un processus d'apprentissage performant. Elles sont la structure et la substance du "DEJÀ-LA", la trame – consciente ou inconsciente – qui décode les perceptions et les informations données par l'environnement.

⁽¹⁾ Jodelet, D (1990) : op.cit, p360.

⁽²⁾ Crutzen, D (1998). La dissonance cognitive : quelques pistes pour l'enseignement du français en contexte multiculturel, in La Revue de l'AFL N°62, p49 : <http://www.lecture.org/Actes/AL62/AL62P49.html#>

⁽³⁾ Abdellah Pretceille, M, in Anthropologie Culturelle de la culture française. Pour une compétence culturelle et vers une didactique des cultures. Maîtrise de FLE-400, p51

Elles constituent un filtre à tout apprentissage et un point de départ obligé. Elles ne doivent cependant être envisagées uniquement comme des freins, mais au contraire valorisées dans ce qu'elles peuvent porter au processus d'apprentissage. Certains comparent cette structure interne à une sorte d'iceberg dont l'essentiel est invisible : l'idée d'émergence se réfère à cette image, postulant que l'on peut, en partie amener à la surface des modèles mentaux immergés. D'autres suggèrent que "Le chemin apparaît au fur et à mesure de la marche", émergeant donc la façon dynamique, en même temps que l'action. Ce qui est certain, c'est que ces images ou représentations anodines en apparence, interrogent à bien des égards la conception habituelles des tâches scolaires »⁽¹⁾.

Etudier les représentations sociales nous pousse à travailler au delà du stade cognitif, nous allons donc jauger le non-dit. Dans le domaine de l'interculturalité, travailler au niveau des représentations c'est redonner aux cultures leurs fondement humain car « *ce ne sont pas les cultures qui sont en contact mais les individus* »⁽²⁾. Ces constructions imaginatives permettent aux groupes de s'appréhender, elles apportent plus d'informations sur celui qui les formule, en l'occurrence l'étudiant, que sur l'objet de la représentation (la langue)⁽³⁾ et donc elles permettent de savoir comment tel groupe se voit et comment il voit les autres, autrement dit : c'est à travers la subjectivité que nous accédons à l'objectivité⁽⁴⁾.

Pour Moscovici (1961), il n'y a pas de distinction entre le sujet et l'objet : le sujet ne réagit pas au stimulus tel qu'il est, mais à un stimulus déjà reconstruit suivant la relation entretenue entre le sujet et l'objet, ce qui explique selon lui qu'il n'y a pas de réalité objective mais une réalité représentée. Cette reconstruction de la réalité est déterminée par deux types de facteurs : facteurs sociologiques liés au contexte et des facteurs psychologiques liée à l'histoire personnelle du sujet⁽⁵⁾.

Les comportements des individus lors d'une situation de communication sont déterminés par la représentation de cette situation. A partir des trois éléments constitutifs d'une situation de communication qui sont : Soi/Autruï/ La tâche dans son contexte (objectifs et environnement de la communication) nous distinguons trois types de représentations :

⁽¹⁾ Crutzen, D (1998).La dissonance cognitive : quelques pistes pour l'enseignement du français en contexte multiculturel, in La Revue de l'AFL N°62,p49 : <http://www.lecture.org/Actes/AL62/AL62P49.html#>

⁽²⁾ Bastide, in *Anthropologie culturelle de la culture de la France. Pour une compétence culturelle et vers une didactique des cultures. Maîtrise du F.L.E-400*, p48

⁽³⁾ Zarate, G, idem, p51.

⁽⁴⁾ Zarate G, ibidem,pp47-48.

⁽⁵⁾ La Communication : <http://www.3act.com/ridf/construire/construire.htm>

a)-La représentation de soi : C'est la plus complexe à étudier car elle est considérée à deux niveaux :

- Le moi intime : l'image que je me fais de moi-même « ce que je pense être ».

- Le moi public : L'image que moi je veux donner aux autres, ce que « je veux paraître ».

b)-La représentation d'autrui : C'est l'image que nous nous faisons de l'autre ou d'une chose qui le caractérise : ses caractéristiques psychologiques d'une part et sociales d'autre part (son statut). Cette représentation de l'autre joue un rôle important dans la communication. Elle est relative aux types d'attitudes ainsi qu'aux codes et supports utilisés. L'inadéquation entre la représentation de l'autre et ce qu'il est réellement est une cause de dysfonctionnement dans la communication.

c)-La représentation de la tâche et du contexte (environnement) :

Elle intervient directement dans la démarche cognitive des individus. Elle inclut la représentation de la finalité des situations (enjeux), ainsi que celle des composantes et de la nature de la tâche, qui va déterminer les moyens à mettre en œuvre pour la réaliser. La représentation du contexte détermine le type de comportement acceptable par l'individu dans cette situation⁽¹⁾.

Notre mode de fonctionnement cognitif qui élabore ce mode de connaissances est régi par les principes suivants :

-L'imperméabilité de l'information : Toute nouvelle information est soumise à un filtre cognitif dans la mesure où l'on ne peut pas faire abstraction des connaissances acquises auparavant, nous avons ainsi tendance à rechercher les informations qui confirment nos points de vue et à négliger celles qui pourraient les infirmer.

-Le pouvoir d'auto-réalisation : Cela désigne le fait que les individus cherchent à entretenir l'idée ou la représentation qu'ils ont d'un objet.

-L'erreur de perspective : Nous avons tendance à attribuer la cause d'un comportement à la personne elle-même et à ses dispositions qu'aux circonstances.

Ces principes vont doter les représentations par les caractéristiques suivantes :

⁽¹⁾ La Communication : <http://www.3act.com/ridf/construire/construire.htm>.

1- Elles sont une existence réelle et observable, du même ordre que celle du langage, de la souffrance. Elles sont élaborées de manière non isolée mais en cours d'échanges, en action de communication.

2- Elles sont un ensemble organisé d'informations et de connaissances, intermédiaire entre l'image (la perception qui produit le réel de manière concrète) et le concept (la construction qui abstrait le sens du réel), se situant sur des dimensions d'opinions, d'attitudes et de valeurs.

3- Elles s'élaborent avec les différentes modalités de communication : produire des opinions (diffusion), travailler au niveau des attitudes (propagation) et fonctionner par des stéréotypes (propagation)⁽¹⁾.

1-5- Le champ des représentations sociales

Le champ de représentations ne se limite pas à comprendre les comportements observables mais il contribue à préparer l'action qui sera entreprise à l'égard de l'autre groupe pour lequel le sujet développe certaines images et certaines attributions⁽²⁾: les représentations et les attributions sont influencées par un échange bilatéral et évolutif :

« [...]les représentations sociales jouent un rôle tout particulier dans l'interaction des groupes, si leur contenu est bien modifié par la nature des rapports entre groupes, elles n' en influent pas moins sur le déroulement de ces rapports en anticipant leur évolution et en justifiant leur nature. La représentation est déterminée par l'interaction, mais elle l'influence également ». (Doise,W, 1976, p.111).

Dans le même canevas de pensées, Doise (1976, p.114) affirme que si dans une situation tous les acteurs essayent de développer une représentation semblable, l'effet devient cumulatif et la réalité qui en découle va correspondre à la représentation provoquée : cet effet est appelé réificateur ou autorégulateur des représentations sociales. Autrement dit, cette chosification est véhiculée par des jugements qui vont déterminer l'aspect formel de la représentation. Ce "déterminisme" (Doise, 1972,p.208) va agir de façon à ce qu'il produit une représentation qui va justifier la manière utilisée par un groupe afin de participer à l'interaction d'un côté et d'anticiper activement son évaluation de l'autre⁽³⁾.

Le phénomène de représentations se manifeste dans un champ qui comporte des optiques, des fondements ainsi que des conséquences⁽⁴⁾.

⁽¹⁾ Porlier,J-C :Représentations stéréotypées sur le travail, l'éducation et la formation. INETOP, Paris : http://ospzd.ise.ro/Modules/13.htm#_Toc528385027

⁽²⁾ Vinsenneau, G,(1999), Inégalité Sociales & Procédés Identitaires, p99.

⁽³⁾ Vinsenneau G (1999), idem, p40 3-

⁽⁴⁾ Moscovici S (1990) Psychologie Sociale., p.

a)- Les Optiques :

Moscovici estime que le champ des représentations compte cinq optiques qui forment la façon dont la construction psychologique et sociale s'élabore.

- La première optique se penche sur l'activité purement cognitive par laquelle le sujet construit sa représentation et ce selon deux dimensions :

- "une dimension de contexte" : La représentation apparaît comme un cas de la cognition sociale quand le sujet se trouve en situation d'interaction sociale.

- "une dimension d'appartenance" : Quand le sujet fait émerger des idées, des valeurs et modèles le liant à son groupe d'appartenance ou aux idéologies reçues de la société.

- La seconde étudie les aspects signifiants de l'activité représentative. Etant un producteur de sens, l'étudiant véhicule dans sa représentation de la langue étrangère le sens qu'il donne à son expérience avec cette langue dans le monde social et par voie de conséquence, il va attribuer un caractère social à la représentation qui sera considérée comme l'expérience d'une société donnée. La représentation est attribuée à une dynamique faisant intervenir l'imaginaire quand elle est propre à des sujets partageant une même condition ou même expérience sociale.

- La troisième voit dans la représentation une forme de discours et fait découler ses caractéristiques de la pratique discursive des sujets socialement situés. Ainsi, c'est suivant la situation de communication, l'appartenance des étudiants, la finalité de leurs discours que les propriétés sociales de la langue vont apparaître.

- La quatrième prend en considération la pratique sociale du sujet occupant une position sociale. La représentation produite fait émerger les normes institutionnelles qui émanent de sa position ou des idéologies qui les couvrent.

- La cinquième voit que les relations entre les groupes déterminent la dynamique des représentations : elle permet donc de voir les représentations que les étudiants ont d'eux-mêmes, des locuteurs de leur groupe ainsi que les locuteurs des autres groupes (natifs,...). Cela pousse l'étudiant à mobiliser une activité représentative destinée à réguler, anticiper et justifier les relations sociales qui s'établissent.

b) les Fondements : qui sont en nombre de cinq, déterminent que :

- La représentation est toujours une représentation d'un objet.

- Elle a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le concept et le percept.

- Elle a un caractère symbolique et signifiant.

- Elle a un caractère constructif, créatif et autonome.

- Elle comporte toujours quelque chose de social ; les catégories qui la structurent et l'expriment sont des catégories empruntées à un fond commun de culture, ce sont des catégories de langage.

c)-Les Conséquences :

a) L'aspect imageant et figuratif de la représentation ne peut pas se séparer de son aspect significatif. Ainsi Moscovici dit que la structure de chaque représentation « *apparaît dédoublée, elle a deux faces aussi peu dissociables que le recto et le verso d'une feuille de papier : la face figurative et la face symbolique. Nous écrivons que :*

Figure

Représentation (R) = -----, entendant par là qu'elle fait correspondre à

Sens

toute figure un sens et à tout sens une figure ».

b) Elle n'est pas un pur reflet du monde extérieur, une trace qui est mécaniquement imprimée et engrangée dans l'esprit.

c) Ce concept nous communique, selon Franks (1974) nos interactions significatives avec le monde, propos qui confirment les réflexions de Moscovici qu'il n'y a pas de coupure entre le monde extérieur et le monde intérieur et que sujet-objet vont s'empoigner tout en modifiant l'un l'autre.

d) Cette double action témoigne d'une activité de construction et de reconstruction dans l'acte de représentation. Piaget dit que le sujet n'est pas un simple théâtre où vont se jouer des pièces toutes autonomes de lui et réglées à priori par des lois mais c'est un acteur qui peut être auteur de ce qui se passe et il peut même l'ajuster.

e) Le caractère créatif et autonome de la représentation nous situe au-delà du regard porté sur l'objet au niveau des éléments descriptifs et symboliques fournis par la communauté. Ce processus d'élaboration cognitive et symbolique va prendre place et va orienter les comportements.

Le champ des représentations permet de leur attribuer un caractère innovateur par rapport aux autres modèles psychologiques, il met en rapport processus symbolique et conduite, ce qui leur permet de circuler dans la société et de jouer un rôle tout en étant autonome et ayant une efficacité spécifique.

1-6-L'organisation interne des représentations sociales

La représentation sociale constitue une passerelle entre l'individuel et le collectif, elle est génératrice des pratiques et d'échanges sociaux, elle constitue « le reflet » de l'objet et celui de l'activité mentale du sujet qui l'interprète. Cette construction cognitive détermine les comportements d'un sujet situé et constitué. La représentation est triplement sociale : de part son élaboration (elle tributaire de l'insertion sociale du sujet, de ses expériences, de son opinion), de part son partage (elle est commune à un ensemble social) et de sa fonction (elle guide l'action et la communication)⁽¹⁾. Émergeant dans un contexte social et culturel bien précis, le contenu de la représentation s'organise autour de trois dimensions essentielles à l'analyse et à la comparaison des représentations⁽²⁾ et qui sont :

- L'information : c'est l'ensemble des communications relatives à l'objet. Il convient d'analyser la façon dont l'information est donnée et dont elle est dispersée dans le groupe afin de repérer s'il existe un décalage entre l'information qui est effectivement présente dans le groupe et celle nécessaire pour se constituer une connaissance fiable. Pour qu'il y ait une représentation sociale, les informations dont nous disposons ne sont pas toujours suffisantes, ce qui pousse l'individu à avoir recours à l'influence⁽³⁾.

- Le champ : le champ correspond à l'organisation sous-jacente de ces connaissances. Les individus ne disposent pas de la globalité d'informations, ils n'ont que des informations relatives à certains aspects de l'objet, c'est l'ensemble de ces aspects qui constitue le champ de la représentation. Donc le champ de représentation fait référence à l'idée que les sujets se focalisent sur certains objets ou sur certains aspects de la situation (Bourdieu).

- L'attitude : l'attitude du groupe qui se réfère à un processus de pression à l'uniformité qui est plus ou moins présentée selon le groupe⁽⁴⁾. Elle correspond à l'orientation globale des individus – favorables/ défavorable- par rapport à l'objet.

L'organisation de la représentation sociale est constituée des éléments suivants:

⁽¹⁾ Porlier, J-C: Représentations stéréotypées sur le travail, l'éducation et la formation, INETOP, Paris : http://ospz.ise.ro/Modules/13.htm#_Toc528385027

⁽²⁾ Moliner, P(1996) :op.cit., pp51-52.

⁽³⁾ Perception sociale : <http://perso.wanadoo.fr/alexandre.g/htm>

⁽⁴⁾ Perception Sociale, idem.

a) Les Cognitions :

Ce sont toutes les connaissances essentielles qui ont une relation avec l'objet, elles ont trois sources principales : les expériences et les observations du sujet « j'ai vu, j'ai fait », les connaissances auxquelles il s'est exposé (j'ai entendu, on m'a dit » et les croyances qu'il élabore « je pense, je crois ». Ce qui caractérise ces connaissances c'est qu'elles ont une valeur d'évidences et que leur généralisation permet d'élargir le champ d'application des connaissances issues de l'expérience.

b) Les Structures cognitives :

Etant un mode d'interprétation du réel, les représentations prennent un rôle dans l'organisation des informations. Cette catégorisation suscite l'emploi de plusieurs « schémas ou structures cognitives » afin de les organiser. Nous distinguons trois grandes familles de structures cognitives : les stéréotypes, les catégories et prototypes et enfin les scripts.

b1) Les prototypes et les catégories :

Rosch (1978) a tenté de comprendre comment le sujet humain organise ses connaissances du monde et il a déduit deux possibilités : la catégorie et le prototype.

La catégorie regroupe des objets considérés comme équivalents du point de vue de leurs dimensions. Elle se définit en premier lieu comme un ensemble de cognitions élémentaires relatives à un groupe d'objets. Le prototype : Selon Semin (1989, p.246) est « *un modèle ou le type idéal qui condense le sens d'une catégorie* ». A l'opposé des stéréotypes, les prototypes supposent la différenciation, donc la prototypicalité est une conséquence de l'organisation catégorielle de l'information⁽¹⁾.

b2) Les scripts :

Le script est défini par Abelson 1976 comme « *une séquence cohérente d'événements attendus par l'individu et l'implique lui-même comme participant ou comme observateur* ». Les situations rencontrées dans l'environnement social déterminent les scripts et les scénaris que les individus élaborent et qui permettent certaine automatisation des conduites car ils indiquent comment se comporter dans telle ou telle situation⁽²⁾.

c- Les stéréotypes :

Nous avons expressément laissé la structure des stéréotypes en dernier parce que nous pensons qu'elle suscite le plus d'explication et qu'elle influence de façon directe le système de représentation.

⁽¹⁾ Moliner, P (1996) ; op.cit, p55

⁽²⁾ Moliner P (1996), idem, pp58-59.

Tout acteur social voit le monde qui l'entoure est constitué de nombreux stimuli à percevoir, aucun objet n'est reçu simplement tel qu'il est en lui même, car afin d'être perçu, il doit impérativement passer par certaines opérations le rendant recevable et donc il peut acquérir une signification. Cet objet n'atteint pas la conscience du sujet de façon isolée car une fois saisie, il sera doté d'un destin et d'une place propre à lui dans un ensemble organisé. En superposant ces réflexions sur notre travail, nous remarquons que les étudiants peuvent manifester certaines réactions suivant les représentations qu'ils ont de la langue à laquelle ils sont confrontés et selon la façon dont ils saisissent les conditions dans lesquelles s'inscrit son apprentissage. Cette dynamique nous guide à l'étude du subjectif. Il est à noter que tout stimulus ne déclenche pas forcément la réponse attendue parce car il existe certain phénomène qui intervient de façon centrale et qui sont « les stéréotypes »⁽¹⁾.

Ce concept dont l'utilisation remonte au XVIIIème siècle a été développé par Lippmann (1922) en observant les phénomènes d'opinion publique et « les images dans nos têtes ». Il dit que nous construisons des images simplificatrices et généralisantes vis à vis de certains groupes chose qui va véhiculer des distorsions de jugements et des sentiments peu ou prou négatives influençant notre comportement. Ces phénomènes appelés « stéréotypes » visent l'étude de l'aspect implicite de l'individu. A propos des stéréotypes, Leyens dit qu'ils sont des théories de personnalités que partage l'ensemble des membres d'un autre groupe. C'est donc un ensemble de croyances qui porte sur un autre groupe de personnes quelconques. Ce sont des sortes de schémas perceptifs associés à certaines catégories de personnes et d'objets cristallisés autour du mot qui les désigne et intervenant automatiquement dans la représentation et la caractérisation des membres ou objets de catégories. Ils sont donc un phénomène social puisqu'ils sont souvent partagés par plusieurs personnes et visent d'autres personnes⁽²⁾. Preisweik et Perrot définissent le stéréotype comme :

« un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental et dans son comportements. Cet ensemble s'éloigne de la réalité en la restreignant, en la tronquant et en la déformant[...] »⁽³⁾.

Posséder des stéréotypes et les faire fonctionner tend à schématiser l'environnement et permet à l'individu d'avoir une démarche globalisante visant les collectivités. A partir des catégories faites en fonction des caractéristiques communes : âge, sexe, origine, domaine d'étude,... les stéréotypes apparaissent

⁽¹⁾ Vinsonneau G (1999).op.cit,p 98.

⁽²⁾ Perception sociale : <http://perso.wanadoo.fr/alexandre.r/htm>.

⁽³⁾ Preiswerk & Perrot(1975) : Ethnocentrisme & Histoire.Paris.Enthropos

et se maintiennent tout en dépendant des modes de relations intergroupes vécues par le sujet (in groupe / out groupe).

Les stéréotypes servent à justifier les attitudes agressives adoptées en cas de situations de conflits réelles ou inventées, ils sont également le symptôme d'un dysfonctionnement de la relation avec autrui ainsi qu'un débordement de l'affectivité au détriment du cognitif⁽¹⁾. Baridith dit :

« 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 détachées de la réalité objective, partagée par les membres d'un groupe social avec une certaine stabilité »⁽²⁾.

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.

Nous estimons qu'il existe une quatrième fonction, celle de la reconnaissance sociale due aux caractères imagés des stéréotypes dans le sens où souvent nous faisons référence à certains critères qui nous permettent d'identifier souvent à tort l'appartenance des personnes et cela favorise le déclenchement des processus de jugements et de stéréotypes.

Les stéréotypes sont souvent dépréciatifs⁽³⁾ et leurs réactions et conséquences peuvent être dramatiques : le simple fait qu'une personne perçoit que nous éprouvons envers elle des sentiments de craintes, 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 »⁽⁴⁾.

⁽¹⁾ Baridith (1980) : L'analyse de contenu. Paris. PUF, le Psychologue

⁽²⁾ Perception sociale : <http://perso.wanadoo.fr/alexandre.g/htm>.

⁽³⁾ Perception sociale : id.

⁽⁴⁾ Perception Sociale, idem.

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.

Ce mode de construction résulte d'un processus assez complexe et ce développe à trois niveaux :

1- Le niveau conceptuel où l'on s'approprie 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.

2- 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* »⁽¹⁾, autrement dit, les classements témoignent 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.

3- 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 :

a)- 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

⁽¹⁾ Dérône, S(1998) : Représentation de l'autre et stéréotype dans le cadre d'un apprentissage interculturel.
<http://www.bonjour.org.uk/staffroom/default.htm>

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 ?).

b)- 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 caractérisées par une origine inconnue* »⁽¹⁾.

c)-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.

Ces aptitudes permettent de créer du sens en développant un système de pré construits sémantiques. En 1993, Judd et Park distinguent les types d'erreurs véhiculés par les stéréotypes : la surestimation, la sous-estimation de la tendance centrale du groupe ou inexactitude stéréotypique :

- La dissymétrie des appréciations selon que les attributs en jeu sont positifs ou négatifs (inexactitude de valence).
- La mauvaise appréciation de la dispersion : des membres du groupe (inexactitude de dispersion).

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"). Tout comme les stéréotypes qui interviennent dans la construction du système causal par lequel l'acteur social accède à la compréhension de la réalité, les représentations sociales infléchissent l'intégration de l'information et son traitement par le sujet qui la reçoit parce qu'elle fonctionnent comme des schémas causaux.

Le contenu des représentations sociales comprend des séries de causes possibles, plus ou moins accessibles (Bruner, 1957). Ces catégories causales facilement accessibles relégueraient à l'arrière –plan celles qui ne le sont pas et

⁽¹⁾ Déronne S (1998), op.cit.

s'abreuvèrent de « *croyances, mythes, traditions et images d'une culture* » (Tajefl cité par Hewstone 1990, p.226)⁽¹⁾. La représentation sociale est déterminée par statut de l'individu et par la représentation des rôles joués en sein du groupe. L'une des caractéristiques des rôles sociaux est leur rigidité qui émane de plusieurs obstacles en communication notamment les stéréotypes⁽²⁾ et les préjugés.

Quand bien même ces phénomènes jouent un rôle important dans la prédétermination de la communication, ils ne recouvrent pas la même réalité du fait qu'ils n'ont pas les mêmes caractéristiques : le préjugé désigne une attitude, une tendance à évaluer favorablement ou défavorablement un objet, le stéréotype ne comprendrait que des croyances et des opinions concernant des attributs véhiculés par le groupe social, c'est un jugement qualitatif souvent sous forme d'adjectif. Selon Castellan :

« le préjugé peut exister plus fort que les mots, plus fort que le revêtement verbal, le préjugé rend justice de force irrationnelle dont le stéréotype, dans une tentative de rationalisation, ne revêt qu'une partie »⁽³⁾.

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⁽⁴⁾.

Etant des structures cognitives et issues des cognitions élémentaire, les prototypes, les scripts 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.

⁽¹⁾ Vinsonneau,G(1999), op.cit, p99.

⁽²⁾ La communication : <http://www.3ct.com/ridf/construire/construire.htm>

⁽³⁾ La Communication, idem.

⁽⁴⁾ Derone,S(1998) : Perception de l'autre et stéréotypes dans le cadre d'un apprentissage interculturel : <http://www.bonjour.org.uk/staffroom/default.htm>

1-7- Les structures dynamiques des représentations sociales

Comme nous l'avons déjà avancé, les représentations s'élaborent dans un champ social régi par les lois qu'il produit lui-même. Ceci dit, nous voyons clairement que la représentation s'inscrit dans une dynamique sociale, elle va se mettre au cœur de l'interaction sociale et elle va influencer les prises de positions tout en les régulant. Cette régulation intervient à différents niveaux de l'interaction sociale : ainsi au niveau des relations qui vont se nouer entre les étudiants (le groupe) et la langue cible (l'objet social), elle va déterminer les relations que les étudiants pourront entretenir avec d'autres groupes concernés par la langue (locuteurs d'autres couches sociales, locuteurs natifs de la langue, ou bien des locuteurs étrangers). Afin de maîtriser l'objet de représentation, le groupe social va l'insérer dans les catégories du savoir préexistant⁽¹⁾.

En 1961, Moscovici a précisé qu'il y a « deux processus majeurs » qui interviennent dans la genèse des représentations sociales. Ils expliquent la transformation d'une connaissance en représentation via le social et celle du social par cette représentation : ce sont l'objectivation et l'ancrage. Ces processus visent l'élaboration et le fonctionnement d'une représentation sociale tout en montrant l'interdépendance entre l'activité psychologique et ses conditions sociales d'exercices et en dépassant la seule valeur de généralité et ce afin d'« éclairer une propriété assez importante du savoir qu'est l'intégration des facteurs de la nouveauté estimée une fonction de base de la représentation sociale⁽²⁾ ».

a)- L'objectivation : Elle consiste à rendre concret ce qui est abstrait. Par ce processus nous transformons ce qui n'est pas identifiable afin d'obtenir un modèle figuratif admis par tous via un consensus social. Ce processus permet de constituer le réel socialement et se faisant, il ne reste dans la conscience des individus que les éléments communs de l'ensemble de l'information.

Le passage de l'abstrait vers le concret se fait par une opération imageante (les idées, les significations sont imagées, matérialisées, chosifiées) et structurante (tri ; sélection, schématisation)⁽³⁾. L'objectivation conduit le sujet à se former une image cohérente et stylisée de l'objet représenté et ceci en deux étapes : la construction d'une image schématisée de l'objet puis la perception de l'objet correspondant au schéma figuratif⁽⁴⁾.

Donc à partir de la mise en image des notions abstraites, la représentation permet que « le concept et le percept » soient interchangeable, elle permet la

⁽¹⁾ Moliner, P (1996), op.cit, p 27

⁽²⁾ Moscovici S (1990), op.cit, p370.

⁽³⁾ Perception sociale : <http://perso.wanadoo.fr/alexandre.g/htm>

⁽⁴⁾ Porlier, J-C : Représentations stéréotypées sur le travail, l'éducation et la formation. INETOP, Paris : http://ospzd.ise.ro/Modules/13.htm#_Toc528385027

correspondance entre les choses et les mots, elle permet également aux idées d'avoir un excès de signification et ce en les rendant matérielles. Ce processus comporte triple caractère : une construction sélective, une schématisation et une naturalisation⁽¹⁾.

b)-L'ancrage : Ce processus est marqué par l'intervention du social dans la « signification » et « l'utilité » conférées à l'enracinement social de la représentation et de son objet. Il s'intéresse aussi à l'intégration cognitive de l'objet représenté dans le système de pensée préexistant et aux transformations qui en découlent. Ici l'intérêt n'est pas porté sur la constitution formelle d'une connaissance comme dans l'objectivation mais de son insertion organique dans une pensée constituée⁽²⁾.

Ce processus est « *l'accrochage ou l'inscription des représentation dans un système plus général de signification et de compréhension* »⁽³⁾, il permet aux individus d'élaborer des typologies à propos des personnes et des événements, d'incorporer quelque chose de nouveau, du non-familier, d'étranger dans l'univers de sens et de savoir préexistant. L'objet en question se trouve déstructuré puis restructuré cognitivement pour qu'il s'intègre à « certains schèmes cognitifs » déjà présents⁽⁴⁾.

L'ancrage permet de distinguer à la fois homogénéisation et différenciation : ce double mouvement touche des groupes sociaux différents et qui ont des représentations d'un même objet : il va jouer un rôle déterminant dans les relations entre les groupes et renforce le sentiment d'appartenance au groupe.

Moscovici (1991) démontre que l'ancrage articule les trois fonctions de base de la représentation :

- La fonction cognitive d'intégration de la nouveauté.
- La fonction d'interprétation de la réalité.
- La fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux.

Ce qui est en jeu dans la formation d'une représentation sociale c'est que l'objet soit perçu et conçu de façon à ce qu'il ne bouleverse pas les attitudes et les opinions et qu'il nous permet de fonctionner au sein des groupes auxquels nous appartenons sans que cette connaissance perturbe cette appartenance.

⁽¹⁾ Moscovici S, (1990) op. cit.

⁽²⁾ Moscovici S, (1990) idem.

⁽³⁾ Moliner, P (1996), op. cit, p 29.

⁽⁴⁾ Porlier, J-C ; Représentations stéréotypées sur le travail, l'éducation et la formation. INETOP, Paris : http://ospz.ise.ro/Modules/13.htm#_Toc528385027

Ce processus qui a suscité plusieurs recherches a été désigné par Moscovici de « protéiforme »⁽¹⁾ car il permet de saisir à partir de moult modalités les trois points suivants :

- Comment la signification est elle conférées à l'objet représenté ?.
- Comment la représentation est utilisée comme un système d'interprétation du monde social, du cadre et d'instrument de conduite ?.
- Comment s'opère son intégration dans un système d'accueil, de la conversion des éléments de ce dernier qui s'y trouve rapportés ?

L'ancrage engendre deux conséquences :

- L'objet de représentation se trouve investi de significations spécifiques issues de catégories dans laquelle les individus l'ont insérés.
- La représentation se voit dotée d'une instrumentalité particulière pour comprendre l'environnement social de cet objet. Elle s'inscrit dans un réseau de signification spécifique et de l'ancrage détermine les relations du groupe à l'objet.

Ces deux processus forment des repères incontournables dans l'étude des représentations sociales parce qu'ils introduisent une notion élémentaire qu'est le noyau central.

1-8- La théorie du noyau

Comme il a été déjà expliqué, l'objectivation et l'ancrage s'activent une fois que l'acteur social est en confrontation avec l'inattendu ou l'inexplicable, ils permettent à l'organisation interne des représentations d'être marquée par « *un processus présidant à la genèse d'une représentation* » que Moscovici appelle noyau figuratif⁽²⁾. Il ajoute également que les éléments objectivés agencés en un schéma simplifié permettent au noyau d'être une base stable qui entre dans l'émergence d'une représentation.

Rouquette et Rateau (1998, p.29) pensent que toute représentation sociale se compose de deux volets : des éléments constitutifs d'un côté et d'un autre les liens entretenus entre ses éléments. Cependant il ne faut pas restreindre la signification d'une représentation à la simple somme des significations de chacun des éléments pris isolément, cela rejoint la réflexion de Wittgenstein (1975) qui voit que le mot n'a pas de signification en soi mais son introduction dans une proposition lui permet d'avoir un sens, une valeur. Ces composants se distinguent en deux catégories : des éléments gouvernants⁽³⁾ et d'autres dépendants.

⁽¹⁾ Moliner, P(1996), op. cit, p29.

⁽²⁾ Moliner, P(1998) , op. cit , p 60.

⁽³⁾ Rouquette M-L, Rateau P (1998) : Introduction à l'étude des représentations sociales. Psychologie Plus. PUG, p31.

Cette hiérarchisation va permettre à la représentation d'avoir une signification et aux éléments d'avoir une place dans le système représentatif, cela conduit à une organisation à caractère invariant⁽¹⁾, ce qui nous laisse déduire que toute représentation est organisée autour d'un noyau central constitué lui-même de plusieurs éléments qui balisent et font distinguer la représentations par ses propres propriétés significatives.

L'idée fondamentale de cette théorie est que le noyau est « *concret, imagé et cohérent avec la culture et les normes sociales ambiantes* »⁽²⁾. Le noyau est considéré comme une réalité et constituera le fondement stable autour duquel l'ensemble de la représentation se construit. Le noyau figuratif va fournir le cadre d'interprétation et de catégorisation des nouvelles informations parvenant au groupe et par conséquent, il dirige la conduite et donne sens aux événements, il va attribuer également une signification et une cohérence à la représentation (Voir tableau suivant).

⁽¹⁾ Rouquette M-L, Rateau P (1998) : op. cit , p32.

⁽²⁾ op. cit. id

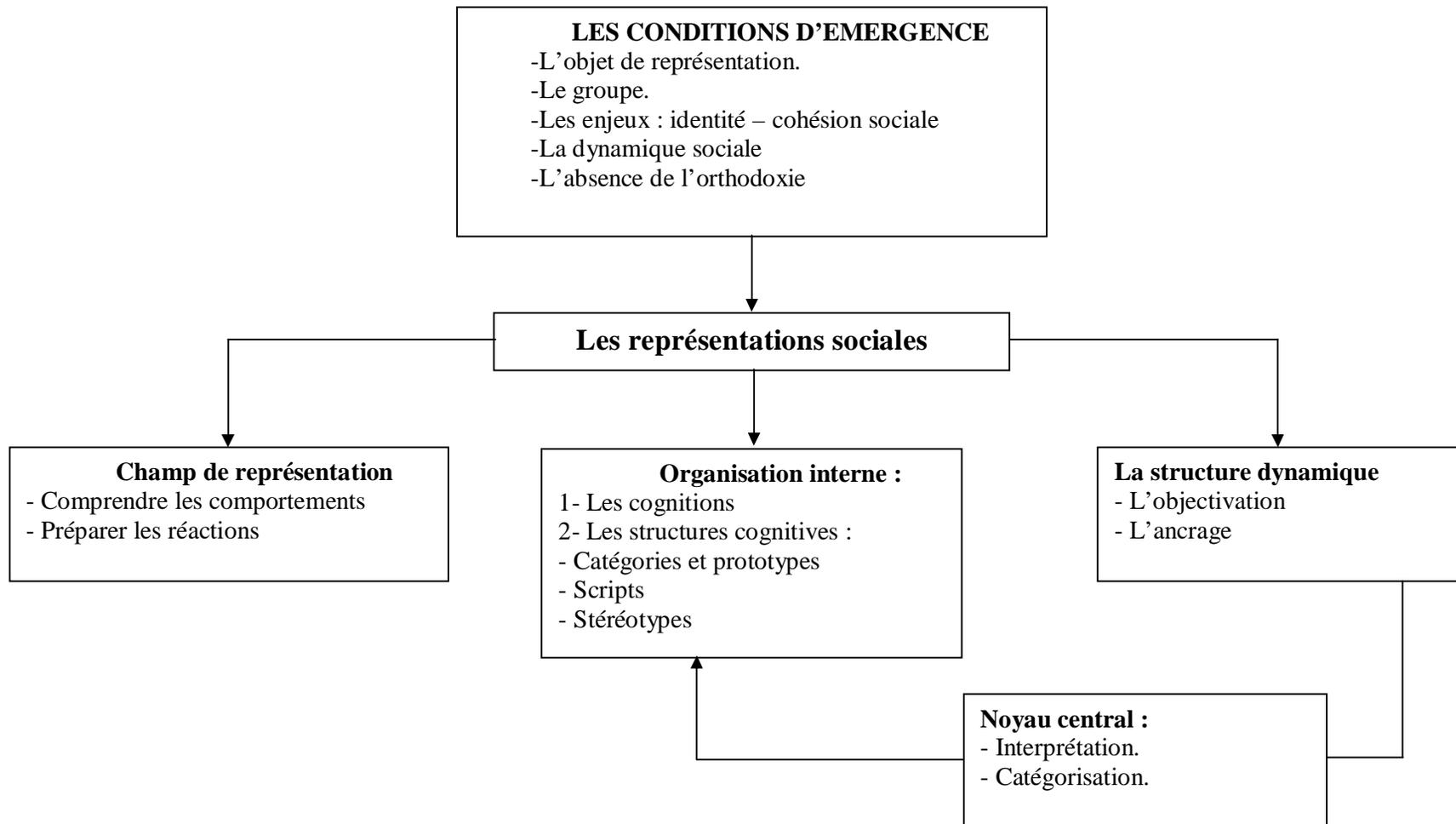


Diagramme N° 01 : La cadre théorique de l'émergence des représentations sociales

Selon Abric (1994), le noyau central assure deux fonctions essentielles de la représentation :

1- Une fonction génératrice de sens : c'est le noyau central qui donnent sens et valeur spécifiques.

2- Une fonction organisatrice : c'est autour du noyau central que vont se regrouper les différentes cognitions de la représentation car c'est lui qui « *détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation* »⁽¹⁾.

Ce noyau central est entouré d'éléments organisés de sorte qu'ils favorisent un fonctionnement quasi-instantané de la représentation. Cette périphérie est conçue comme une « zone tampon » au carrefour de la réalité mise en cause et le noyau central résistant aux changements, permettant l'absorption de quelconque désaccord. Ces éléments assurent les fonctions opérationnelles des représentations.

« Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances [...]. Ils constituent l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation » (Abric, 1994 p.25).

Cela nous permet de déduire que la représentation a un double système, deux niveaux d'organisation :

- Un système central qui s'appuie sur des événements historiques, des symboles sociaux et qui structure les cognitions ayant trait à l'objet. Son contenu donne sens à la représentation, il est tributaire de la nature de l'objet représenté, de la relation sujet (groupe)/objet, et le système de valeurs et de normes.

- Un système périphérique qui accorde à chacun une façon pour s'adapter aux différentes situations et lui permet d'agir efficacement. Ils assurent trois fonctions :

- Une fonction prescriptive qui indique le comportement à faire ou la position à prendre suivant les cas, les éléments périphériques :

⁽¹⁾ Abric J-C(1994) : Pratiques sociales et représentations. Sous la direction de Abric. PUF, in Martin Sanchez M-O : concepts de représentations sociales : <http://www.serpsv.org/formation-debat/mariodile-hypothese.html>

«... donnent les règles générales permettant de comprendre chacun des aspects d'une situation, de les prévoir, de les déduire et de tenir à leur propos des discours et des conduites appropriées»⁽¹⁾.

- Une fonction de personnalisation des représentation et des conduites qui lui sont attachées, les éléments périphériques autorisent certaine souplesse dans les représentations qui tient –compte de l'appropriation individuelle du contexte dans lequel elles s'élaborent.

- Une fonction de protection (défense) du noyau central jouant le rôle de pare-chocs de la représentation⁽²⁾.

Cependant la théorie du noyau voit que c'est parce que la cognition entretient un lien favori avec l'objet de la représentation qu'elle a décroché une position centrale. Ce lien symbolique est le fruit des conditions historiques et sociales, souvent les acteurs sociaux ne se souviennent plus de ces conditions et le lien devient arbitraire tout comme celui non négociable qui relie le mot à la chose, le signifiant et le signifié (Moliner, 1998, p64). Les individus pensent que les cognitions centrales (opinions, croyances,...) sont indissociables de l'objet de représentation et leur mise en cause risque de détruire la représentation sauf que les représentations sont stables face aux changements ; cela est dû au processus de réfutation : c'est à dire que toute information contredisant une cognition centrale sera rejetée ce qui permettra aux individus de partager leurs représentations du monde et d'attribuer aux cognitions centrales des valeurs positives ou négatives fondant par conséquent leurs évaluations et leurs jugements. Cette combinaison va former un modèle descriptif de la structure des représentations et définir quatre champs distincts dans une représentation dont deux regroupent les cognitions centrales en l'occurrence définitions/normes, et deux regroupent les cognitions périphériques qui sont descriptions/attentes.

Tableau 2 : le modèle bidimensionnel des représentations sociales

	Pôle descriptif	Pôle évaluatif
Noyau	Définitions	Normes
Périphérie	Descriptions	Attentes

Source : Moliner, P 1996. Images et représentations sociales. PUG, p97

⁽¹⁾ Rouquette M-L, Râteau P (1998) : op.cit, p38.

⁽²⁾ Abric J-C(1994).op.cit

1- Le champ des définitions :

Ce que nous remarquons dans cette zone la présence des cognitions centrales qui donnent définitions des caractéristiques de l'objet de représentation et qui suscite des schémas d'interprétation de cet objet dans le système périphérique.

2- Le champ des normes :

Il regroupe les cognitions centrales ayant une valeur positive ou négative pour les individus. Ce rôle normatif explique les évaluations faites à l'égard des formes « bonnes » ou « mauvaise » de l'objet, celles qui sont légitimes et celles qui ne le sont pas, celles que nous pouvons qualifier de "normales" ou "d'anormales"⁽¹⁾.

3-Le champ des descriptions :

Il est constitué de cognitions périphériques regroupées en structures. Elles permettent aux systèmes cognitifs d'avoir un caractère opérationnel diversifié optimisant de la sorte le traitement des informations, des activités d'interprétation et les conduites.

4-Le champ des attentes :

Il regroupe les cognitions pouvant être valorisées ou dévalorisées sous l'effets des conditions sociales, culturelles, ou historiques :

« Il correspond aux désirs et aux craintes du groupe social à l'égard de l'objet de représentation. Ces désirs et ses craintes permettent à chacun de définir sa position personnelle d'attraction ou de rejet vis-à-vis de cet objet »⁽²⁾.

A partir de ces quatre champs nous pouvons dire que toute pratique ou discours portés sur une langue seront classés dans l'une des zones du modèle, ce qui expliquera le rapport des étudiants avec l'environnement social. Ainsi nous pouvons considérer les représentations d'une langue comme de véritables systèmes d'interprétation élaborés et partagés par les étudiants (en tant qu'acteurs sociaux) analysant et évaluant de ce fait les situations de communication, la langue ainsi que les locuteurs .

⁽¹⁾ Moliner, P (1996), op.cit.p98.

⁽²⁾ Moliner, P(1996), op.cit.p99.

- La théorie de l'image

La notion de l'image est omniprésente dans plusieurs domaines de recherche lui accordant une polysémie et une difficulté d'appréhension. Suivant son emploi dans les théories, elle ne recouvre pas les mêmes réalités. Cette diversité témoigne de la richesse de la notion de sa valeur heuristique mais aussi de sa faiblesse sur le terrain et ce à cause des difficultés de son opérationnalisation. L'intérêt accordé à l'image d'un objet dans un champ social nous pousse à nous intéresser à ce que les individus ont perçu de cet objet, à la manière dont ils ont interprétés leurs perceptions et à ce qu'ils en pensent, en d'autre terme, cela nous pousse à nous intéresser à des systèmes de compréhension de l'environnement social y compris les représentations.

Moliner (1996.p.145) a proposé une définition de l'image sociale en trois étapes allant de la présentation du phénomène, de son origine à ses fonctionnements.

« 1- L'image sociale est l'ensemble des caractéristiques et des propriétés que les individus attribuent à cet objet. Ces caractéristiques peuvent être de nature très diverses. Elles peuvent correspondre à des aspects physiques de l'objet, mais aussi à des aspects sociaux (insertions sociales de l'objet, utilisateurs) ou encore à des aspects psychologiques dans le cas des personnes. Les éléments qui composent une image sociale sont ceux que l'on recueille lorsque l'on demande aux individus de produire une description de l'objet.

2- En tant que phénomène d'opinion collective, l'émergence d'une image sociale dépend de deux conditions préalables. Il faut d'une part que les individus qui élaborent l'image d'un objet aient à propos de cet objet des informations et des expériences comparables. Il faut en outre que pour percevoir ces informations les interpréter et réaliser à leur propos des inférences, les individus mettent en œuvre des savoirs préalables communs.

3- La finalité des images sociales est double. D'une part elles constituent la forme sous laquelle certains objets sociaux existent dans l'univers cognitif des individus. D'autre part les caractéristiques et les propriétés attribuées à un objet permettent aux individus de porter un jugement sur cet objet. Les images sociales ont donc une finalité évaluative ».

Ce que nous pouvons constater c'est que l'image sociale résulte du phénomène d'opinion publique influencée par « un principe commun de confirmation des opinions privées » (Stoetzel, Giraud, 1973. p30). Les individus font appel aux représentations sociales comme ils peuvent s'appuyer sur d'autres savoirs et théories pour la construire, ils confondent images sociales et réalité parce que les représentations influent de façon permanente les perceptions faites

vis-à-vis des objets : l'image sociale exclue donc toute autre réalité et constitue une forme habituelle de notre rapport au réel tout en restant fluctuante, variant dans le temps suivant les informations propagées de l'objet modifiant ainsi le contenu de l'image.

Cette notion n'est pas étrangère à celle de représentation, cette parenté peut être expliquée par la proximité sémantiques des deux termes : si la représentation désigne une action, l'image renvoie à la forme choisie afin de représenter un objet. « *Cette distinction est mentale car elle voit que la représentation est un processus et l'image est un produit* »⁽¹⁾. La représentation sociale est considérée comme un phénomène producteur d'images sociales parce que les représentations visent la saisie et l'interprétation de l'environnement via des cognitions dont le résultat débouche sur l'image sociale.

Moscovici (1961) disait qu'à l'origine de toute représentation nous trouvons le processus d'objectivation qui va relier notions abstraites à des objets concrets. Cette forme appelée "schéma figuratif" n'est perceptible que grâce à l'image mentale élaborée par les individus qui se basent sur des valeurs, des normes communes et partagées, cette image est sociale parce qu'elle constituée de facteurs collectifs. Chose évidente c'est que l'image sociale n'est pas une représentation, cette distinction est due au caractère prescriptif de la représentation que l'image sociale en est dépourvue : l'image se rapporte à un objet singulier et ne peut donc être transposée à un autre, elle n'est pas généralisable contrairement à la représentation qui autorise la généralisation. En outre, l'image sociale peut changer parce qu'elle résulte des processus certes stables (l'interprétation et la perception) mais qui suscitent des informations nouvelles, modifiables qui peuvent aboutir à des productions variables ce qui explique que nos conduites sont tributaires des images faites du réel et non des objets et que nos conduites peuvent changer lorsque l'image de cet objet change.

Cela explique que les connaissances que nous avons d'un objet donné émanent de deux sources : certaines sont issues des perceptions directes ou indirectes que nous avons de l'objet, d'autres sont le fruit de nos propres déductions et ce sont les représentations dont nous disposons qui détermineront l'étendue des connaissances inférées sur un objet donné et qui orienteront nos perceptions et donc l'expérience directe que nous pouvons avoir de l'objet. Autrement dit, tout ce que les étudiants peuvent avoir comme matière de connaissances et de croyances sur la langue étrangère ne sont pas neutres : elles favorisent la prise de position, les jugements de valeur (positifs ou négatifs). Ces jugements sont de deux types : ils peuvent se limiter à de simples déclarations de rejet ou d'attraction (attitudes vis-à-vis de l'objet) comme ils peuvent avoir un

⁽¹⁾ Moliner, P (1996), op.cit.147

caractère normatif qui repose sur une norme supposée commune. Cela renvoie aux différents champs évaluatifs des représentations sociales, c'est le champ des attentes qui oriente l'attraction ou le rejet et c'est celui des normes qui permet d'avoir un jugement normatif.

A partir de ces constats, nous pouvons dire que l'image sociale est constituée de deux composantes essentielles :

- Une composante descriptive : c'est le résultat des processus d'interprétation et d'inférence, elle émane d'une représentation sociale lorsque cette dernière est employée pour appréhender un objet donné. Cette composante descriptive rassemble les informations dont nous disposons sur l'objet et les caractéristiques que nous lui attribuons. C'est le support des activités des descriptions ou de restitution de l'objet.

- Une composante évaluative : Les représentations sont à l'origine des connaissances et des valeurs attribuées à ces connaissances. Ces valeurs fondent les jugements formulés à propos d'un objet, ils forment un ensemble structuré par le champ évaluatif de la représentation sociale et c'est ce qui constitue la seconde composante de l'image sociale.

1-9- Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les représentations forment un mode de connaissances propre à une société donnée où nous pouvons remarquer plusieurs façons de saisir le monde concret qui y existent. Elles tentent de construire une réalité intelligible et commune à un groupe social. Elles s'appuient sur la subjectivité de l'individu qui la formule, de la réalité de l'objet et du système social qui encadre la relation sujet/objet.

Etant socialement et collectivement élaborées, partagées et engendrées, les représentations servent à interpréter l'environnement social, à analyser « *les régulations effectuées par le méta système social dans le système cognitif* » (Doise & alii 1992, p13). Elles se développent autour d'un objet dont la complexité ne permet pas d'en avoir une vision globale. Afin d'y accéder, il est nécessaire de mieux connaître l'objet pour mieux le contrôler.

Pour réaliser ce but, nous devons posséder toutes les exigences qui permettent aux représentations de voir le jour : ces conditions, qui sont en nombre de cinq témoignent la touche du social, du psychique et du linguistique dans l'émergence des représentations. Comme toute théorie, celle des représentations comporte un champ d'application où nous pouvons comprendre les comportements à travers les activités cognitives et voir comment émergent les réactions, cela permet aux représentations de circuler librement dans la société et d'avoir une organisation interne gérée par des connaissances primordiales ayant trait à l'objet (les cognitions) et des structures cognitives qui dessinent le schéma de l'organisation, comme tout phénomène social, les représentations sont dotées d'une structure dynamique comportant deux processus : l'objectivation qui sert à matérialiser l'abstrait et l'ancrage qui implique l'objet de représentation dans le système cognitif des individus. L'organisation interne de la représentation évoque souvent la théorie du noyau central qui va tamiser toute information nouvelle et donc donner aux réactions et événements des balises afin que les représentations aient une cohérence et une signification dans l'ensemble du groupe.

L'apport des représentations sociales ne se limitent pas aux sciences humaines, plus que ça, ayant des liens avec les symboles, l'univers idéologique, l'imaginaire social et la langue, elles ont fait une extension dans les sciences cognitivistes en particulier en sociolinguistique où elles ont suscité plusieurs recherches. Dans le second chapitre nous allons essayer d'étudier les représentations sociolinguistiques, l'influence de la norme et la l'insécurité linguistique ainsi que la part des représentations dans le domaine didactique.

Chapitre 2 Les représentations linguistiques et didactiques

2-1- Introduction

Dans le chapitre en cours , nous allons voir les marques pertinentes de la représentation dans le champ des études que visent les langues et leurs enseignements car les images construites sur telle ou telle société, tel ou tel groupe social , influencent les motivations des apprenants de façon positive ou négative envers les langues , et par voie de conséquence c'est l'intérêt des apprenants pour ces langues qui est mis en jeu ; les apprenants potentiels ont souvent une image des langues qui pourrait les empêcher d'essayer de les apprendre . Cela rejoint les recherches dans le milieu scolaire qui renvoie le désir d'apprendre les langues, la réussite ou l'échec de cet apprentissage à une somme d'attitudes et de représentations faites autours des normes, des caractéristiques et du statut social des langues. Ainsi cela influence les procédures et les stratégies développées et mises en œuvre pour les apprendre, les approprier et les utiliser.

2-2- Les représentations linguistiques

Utilisées initialement dans les sciences humaines, les représentations constituent des phénomènes complexes toujours activés dans la vie sociale. Leur richesse phénoménale caractérisée par une totalité signifiante⁽¹⁾ (éléments cognitifs, informatifs, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images,...), leur a permis de gagner du terrain et de s'étaler à plusieurs champs de recherches entre autre la sociolinguistique qui envisage le langage dans sa dimension sociale car :

«La sociolinguistique est inséparablement une linguistique des usages sociaux de la / les langues et des représentations de cette / ces langues et de ses / leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflit et tente donc d'analyser les dynamiques linguistiques et sociales »
(Boyer H, 1990, p104).

Boyer glose que les représentations de la langue ne sont qu'une catégorie des représentations sociales, que la langue n'est qu'un objet – parmi d'autres – de maintes représentations qu'elles soient positives ou négatives, produites de façon individuelle ou collective. Ces représentations commandent les comportements et les actions des locuteurs à travers les jugements formulés. Autrement dit, il y a une interaction entre les attitudes langagières et les représentations, cette relation permet de mettre un réseau d'association de mots et d'idées qui appartiennent à "l'imaginaire linguistique" des individus :

« Les représentations langagières qui se livrent à travers le discours épilinguistique^() et métalinguistique, dans ce que les locuteurs disent, pensent, savent (ou non) des variétés linguistiques d'un répertoire commun, de leurs pratiques langagières et de celles des autres, sont de nature à donner un sens aux conduites et aux usages, à en cerner les déterminants les plus centraux »* (Bothorol - Witz, 2000)

L'imaginaire linguistique qui dépend de l'étude des représentations subjectives est défini par Houdebine (1982) comme le rapport qu'entretient un sujet avec la langue et que nous pouvons repérer à partir des commentaires évaluatifs sur les usages et les langues, qu'il s'agit de valorisations, de dépréciations ou de stigmatisations, etc.⁽²⁾. L'imaginaire linguistique est constitué de normes objectives et d'autres subjectives :

⁽¹⁾ Grapin F (2002), *La dénomination des langues et ses enjeux à Mostar (Bosnie-Herzégovine)* TER des Sciences du Langage, Université de Stendhal Grenoble 3.

^(*) On appelle discours épilinguistique « les jugements que les locuteurs formulent à l'endroit de leurs pratiques linguistiques ou d'autres variété », in Klinkenberg J-M (1994), *Des langues Romanes*, Paris, Ed Duculot, pp48-49.

⁽²⁾ Houdebine A-M (1997), *Imaginaire Linguistique* ; in Moreau M-L (Ed.) *Sociolinguistique, concepts de base*, Madaga, pp165-167

- Les normes objectives : elles émanent d'une élaboration scientifique dégagée des descriptions, elles se distinguent en normes statistiques et normes systémique. L'oscillation entre ces deux types de normes permet de rendre-compte des conflits des usages qui, dans les interactions, reflètent une dynamique linguistique.

- Les normes subjectives : relèvent des représentations des locuteurs constituées de :

a)- Normes prescriptives : qui relèvent des discours institutionnels prescriptifs, académiques et scolaires.

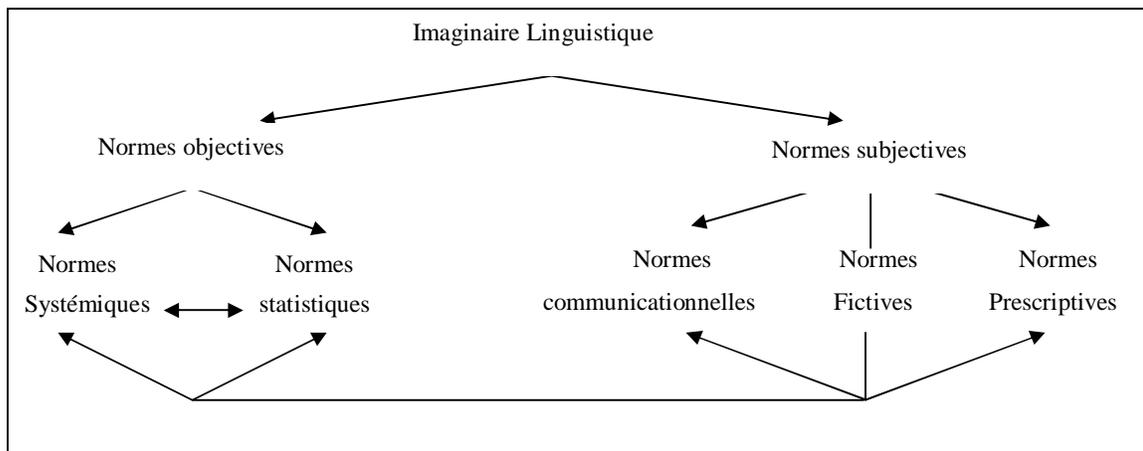
b)- Normes fictives : qui témoignent des rationalisations des sujets (esthétisation, historicisation).

c)- Normes évaluatives : qui sont de simples constats sans qualifications.

d)- Normes communicationnelles : ces dernières incitent les locuteurs à ne pas utiliser les normes prescriptives –bien qu'ils les connaissent, pour être compris aisément- souci d'adaptation aux discours contemporains à l'aide d'un « langage médian » ou de « français avancé ».

Cette taxinomie a inspiré Cécile Canut-Haube (1996)⁽¹⁾ qui a établi le schéma suivant qui témoigne de la rétroaction de l'imaginaire linguistique sur les usages :

Graphe n°1 : Tableau de la rétroaction des imaginaires linguistiques sur les usages



(Canut –Haube (1996).op.cit.p.163)

Ce que nous pouvons remarquer c'est que ce modèle est dynamique, non seulement par l'interaction des usages entre eux et par l'interaction usages/structures mais aussi parce que plusieurs normes interagissent entre elles

⁽¹⁾ Boutin A-B (2002), Description de la variation. Etudes transformationnelles des phrases du français en Côte d'Ivoire. Thèse d'Etat. Université Stendhal Grenoble 3.

et rétroagissent sur les usagers. L'imaginaire linguistique est constitué donc d'une part :

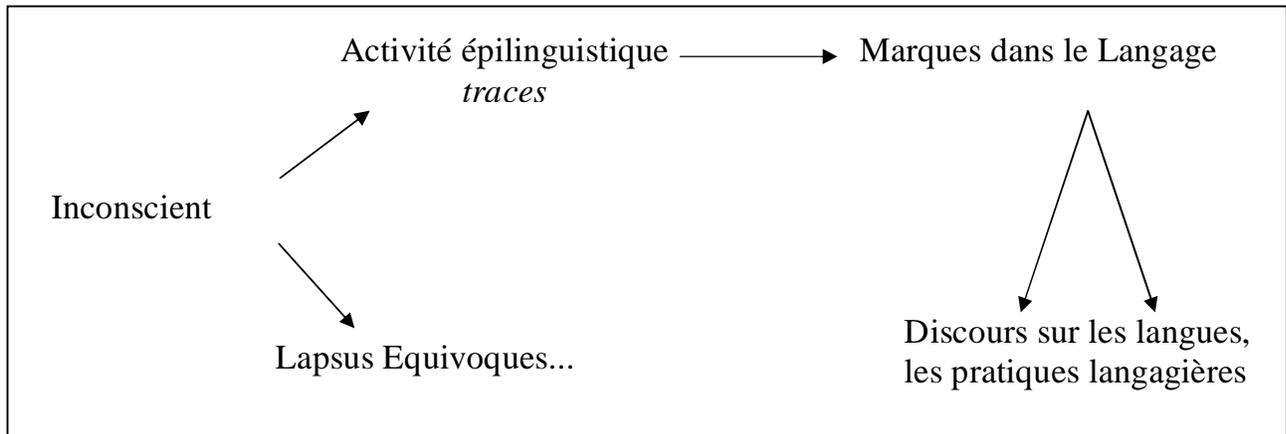
« *Des images plus ou moins réductrices et figées de la réalité sociolinguistique (stéréotypes,...) de valeurs, de mythes* » et d'autre part « *d'attitudes, comme l'insécurité linguistique (...), de sentiments (comme la loyauté, la culpabilité ou l'auto-dénigrement) liés à des évaluations et des opinions* » (Boyer, 1996, p97). Les variations d'usages puisent de ces imaginaires linguistiques qui présentent avec les comportements langagiers des liens assez complexes, ainsi Bourdieu exprime : « *L'opposition ordinaire entre représentations et réalité est non pertinente scientifiquement, voire trompeuse* », il faut dit-il « *inclure dans le réel la représentation du réel* »⁽¹⁾.

Toute interaction fait émerger un discours épilinguistique non fini mais dynamique. Cette activité épilinguistique caractérise chaque sujet et son rapport avec l'autre « *elle permet essentiellement de rendre compte de manière dynamique du rapport du sujet au(x) lecte(s)* (lecte est pris pour hyperonyme de langue), *le sien ou celui des autres* ». (Canut C, 2000, p72). Cette activité a été comparée par Culioli (1968, 1990)⁽²⁾ avec l'activité métalinguistique, elle a été définie comme non consciente alors que la seconde est consciente parce qu'elle régit les représentations langagières auxquelles nous avons accès et les changements qui résultent des phénomènes inconscients de la subjectivation. Même si l'activité épilinguistique n'est pas une donnée empiriquement constatable, elle a ses traces et ses marques dans l'activité langagière. Ces traces ne sont que « *des métaphores, des révélateurs des fluctuations intersubjectives qui régissent l'activité épilinguistique(...) dans les pratiques langagières peuvent prendre des formes variées et se constituent un discours sur les langues ou les pratiques langagières (...)* ». Ces traces ne peuvent pas être des accidents de langages mais équivoques du sens comprenant les lapsus, ratages, résultant du « *savoir insu qui parle à travers la langue* » (Prieur, 1996, p134).

⁽¹⁾ Bourdieu cité par Melliani F (2000), *La langue du quartier*, Paris, l'Harmattan, p25.

⁽²⁾ Culioli cité par Morsely (1990), *Attitudes et représentations linguistiques* ; in *Linguistiques*, Volume 26, PUF, pp.77-86

Graphe n°2 : La mise en discours épi linguistique



Source :Canut C (2000), Subjectivité,imaginaire et fantasmes des langues : la mise en discours "épilinguistique", p74

Billiez qualifie le concept de représentations comme l'un des "plus nomades" parce qu'il s'est déplacé d'une discipline à une autre en ayant à chaque fois une nouvelle étiquette « *or plus un concept est employé, plus il est élastique. S'agissant des représentations concernant l'objet "langue" (...) les représentations sont plus ou moins stéréotypées (...) partagées par les membres de la même communauté. Leur relative stabilité ne doit cependant pas faire oublier leur caractère dynamique* »⁽¹⁾.

Ceci dit, la langue ne doit pas être réduite à un simple instrument de communication parce qu'elle n'est ni neutre (Calvet 1998), ni transparente (Py 1996) ; nous utilisons un instrument à chaque fois que nous en avons besoins mais ça ne va pas de même pour la langue :

« *Nous ne sortons pas l'instrument langue de son étui lorsque nous avons besoin de communiquer pour l'y ranger ensuite, comme nous prenons un marteau lorsque nous avons besoin de planter un clou. Il existe en effet tout un ensemble d'attitudes de sentiments des locuteurs face aux langues, aux variétés de langues et à ceux qui les utilisent qui rendent superficielle l'analyse de la langue comme un simple instrument. On peut aimer ou ne pas aimer un marteau, mais cela ne change rien à la façon dont on plante un clou, alors que les attitudes linguistiques ont des retombées sur le comportement langagier* » (Calvet, 1996, p463)⁽²⁾.

Nous remarquons qu'à travers cette citation, Calvet voit que les représentations et les attitudes linguistiques ont un rôle décisif : en effet la

⁽¹⁾ Billiez j (1995), "s Français et les langues romanes : analyse des représentations" in GALATEA, Actes de Naples, p14.

⁽²⁾ Calvet cité par Ledegen G (2001), Le bon français, op.cit p.50

langue est investie d'attitudes diverses qui guident le locuteur dans son rapport à la langue ainsi qu'à ces utilisateurs.

2-3- Différences entre représentations et attitudes

Les années soixante étaient connues pour l'intérêt accordé aux études visant les perceptions des langues et de leurs usages. La notion fétiche de cette vague de travaux était : attitude, ces études :

« Explorent les images des langues pour expliquer les comportements linguistiques, en s'intéressant aux valeurs subjectives accordées aux langues et à leurs variétés, et aux évaluations sociales qu'elles suscitent chez les locuteurs »⁽¹⁾.

Si nous prenons la conception la plus large du concept, nous trouvons qu'il fait référence souvent au sens de représentation de normes subjectives, d'évaluation, de jugement, d'opinion. Bref, il se classe dans la désignation des phénomènes à caractère épilinguistique. Dans le cadre sociolinguistique, le concept est employé « *souvent associé à d'autres, pour englober un ensemble de questions traitées avec un arsenal méthodologique varié (questions directes ou indirectes, réactions à des stéréotypes, différents dispositifs expérimentaux, auto-évaluation, ...)* »⁽²⁾.

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 des phénomènes linguistiques- la norme évaluative ou subjective. L'attitude est liée à la représentation et donc aux comportements mais de manière plus directe. Le dynamisme des représentations et attitudes n'empêche pas qu'elles se présentent comme des champs dont les constituants sont structurés par un principe de cohérence et c'est à partir des discours des personnes qu'elles se manifestent⁽³⁾.

Les attitudes et les représentations ont des similitudes notamment celui de préexister aux comportements, comme le note Dominique Bourgain, elles sont toutes deux sélectives, spécifiques, intégratives dans leurs rapports aux comportements.

L'attitude serait néanmoins plus directement définie comme une sorte d'instance anticipatrice des comportements, une prédisposition à répondre de

⁽¹⁾ Castellotti V & Moore D (2002), Représentations sociales des langues et enseignements, Etude de référence, Conseil de l'Europe, Strasbourg,

http://www.coe.int/T/F/Coop%20E9ration_culturelle/education/langue/Politique_linguistique/Activ%20E9s_en_mati%20E8rc-de-politique/Etudes/CatellottiMoore.fr.pdf, p7

⁽²⁾ Lafontaine d (1997), "attitudes linguistiques", in M-L Moreau (éd), *La sociolinguistique, concepts de base*, Mardaga. Pp56-59.

⁽³⁾ Boutin A-B(2002), *Description de la variation : Etude transformationnelle des phrases du français de Cote D'Ivoire*. Thèse d'Etat, Université Stendhal Grenoble3. p11.

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⁽¹⁾.

La Fontaine 1986 a mentionné la distinction entre attitude et représentations par ordre de présence. Les représentations viennent d'abord, c'est l'image mentale de la langue, les « *savoirs naïfs ne constituent pas un simple reflet du comportement linguistique, mais une construction, plus ou moins autonomes, plus ou moins indépendantes, selon les cas de la réalité observés* »⁽²⁾, ensuite viennent les attitudes qui sont constituées de jugements et de valeurs évaluatives. Malgré le point commun qui les unit, celui du trait épilinguistique, il existe une autre différence c'est que les attitudes font partie du champ d'étude de la psychologie sociale et les représentations émanent des études contrastives des cultures, des identités, donc des méthodes ethnologiques :

« *la distinction théorique est par le caractère moins actif moins orienté vers un comportement, plus discursif et plus figuratif des représentations et méthodologiquement par des techniques d'enquête* »⁽³⁾.

Ceci dit, nous pouvons gloser que toute situation de communication est caractérisée par des attitudes, cet "état mental" acquis influence de façon dynamique les comportements des interlocuteurs, leur donnant une manière spécifique pour réagir vis-à-vis les objets et les situations, et se concrétise par des prises de positions caractérisées par :

- a)- La verbalisation : les discours énoncés par les individus.
- b)- Signes para-verbaux : le ton de la voix.
- c)- Signes non-verbaux : gestes, postures, mimiques.
- d)- L'absence de tous ces indicateurs.

En psychologie du langage, la conception d'attitude se réduit aux recherches expérimentales visant la façon utilisée par les locuteurs afin d'évaluer les langues, les variétés linguistiques propres à des locuteurs pratiquant des langues ou des variétés linguistiques particulières. L'étude des attitudes se penche sur les réactions d'un individu portées sur un locuteur utilisant deux ou plusieurs variétés linguistiques en conflit ou en contact sur « *un territoire, sur des échelles relatives à l'attrait physique, la compétence, la personnalité, le statut social, etc.* »⁽⁴⁾.

⁽¹⁾ Billiez J & Millet A (2001), Représentations sociales : Trajets théoriques et méthodologiques, in CastellLotti (éd), Les représentations des langues et leurs apprentissages. p36.

⁽²⁾ ⁽³⁾ Guenier L (2002) Le bon français, Paris, L'Harmattan, pp11-14.

⁽⁴⁾ La Fontaine D (1997), Attitudes Linguistiques, In Moreau M- (Ed), Op. cit. p57.

Les fonctions des attitudes sont trois :

- Fonction cognitive : C'est à travers les attitudes que s'organisent les perceptions. Elles vont jouer un rôle important dans le fonctionnement cognitif des individus et notamment dans la mémorisation (l'action d'un filtre). Ainsi :

« 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 »⁽¹⁾.

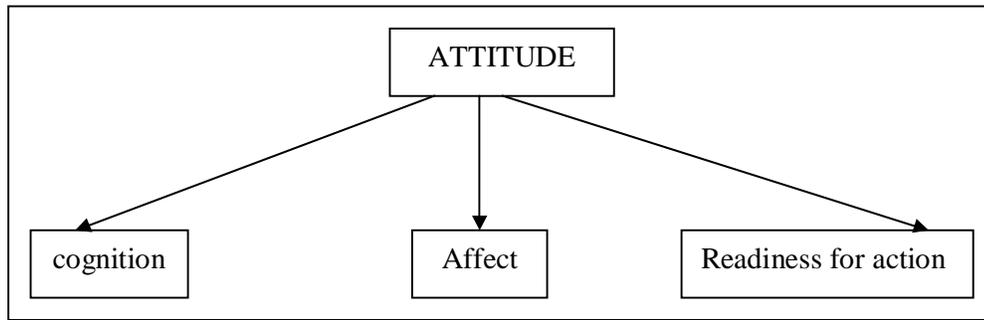
-Fonction énergétique (tonique) : le système de motivation des individus est influencé directement par les attitudes, car celles-ci déterminent le niveau d'implication du sujet et donc la quantité d'énergie psychologique que l'individu investira dans l'interaction.

-Fonction régulatrice : 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 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.

En travaillant sur les attitudes, Backer (1992 : 12) a distingué une compétence cognitive, une compétence affective et une dimension conative qui déterminent les intentions d'action et affectent les comportements que Ajzen (1988 :22-23) avait représenté de façon hiérarchique en trois composantes (voir schéma suivant).

⁽¹⁾ Le CEDIP, La Communication : Pédagogie et Mode d'apprentissage :
<http://www.3ct.com/ridf/construire/construire/htm>



Moore D i (2001), Les représentations des langues et de leur apprentissage, in Castellotti & Mochet (Dir.), Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes, p13.

Pour lui la présence factuelle ou symbolique d'un objet génère une réaction évaluative positive ou négative, l'attitude vers l'objet qui prédispose en retour les réponses cognitives, affectives, et conatives envers l'objet en question. 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...). Ces attitudes trouvent les explications dans des idées qui existaient auparavant et qui émanent ou bien du domaine cognitif, subjectif ou conatif.

Porter propose une typologie de six attitudes de bases repérables seules ou en combinaison chez un sujet en interaction, nous avons trié les plus proches à notre travail et qui sont :

1- Attitude de jugements (évaluation) : l'attitude de jugement génère certains types de relations. Qui dit évaluation dit "évalué et évaluateur", "jugé et juge". Elle repose, crée ou renforce une différence de statut entre les acteurs qui privilégie l'évaluateur par rapport à l'évalué. Elle favorise une relation de dépendance : plus je vais développer une attitude d'évaluation plus je vais accentuer la dépendance de l'autre à mon égard.

-Effet positifs : Si je suis sincère, en donnant raison à l'autre, je m'engage à ses côtés, au moins moralement. C'est aussi grâce à la critique que l'interlocuteur peut comprendre et reconnaître ses erreurs, à condition qu'il ne soit interloqué personnellement.

- Effets négatifs : J'incite l'autre à considérer sa position actuelle comme la meilleure et à s'y tenir sans faire l'examen critique du problème. Il peut provoquer chez l'interlocuteur la défense, la justification, l'agressivité d'une surenchère de part et d'autre.

- Les conséquences possibles sur le déroulement de la communication et de l'expression de l'autre sont :

* Blocage de la communication, arrêt de l'expression de l'autre.

* Détérioration du climat relationnel, la conséquence de la dépendance générée par l'évaluation est une réaction de contre dépendance, correspondant à l'agressivité.

* Canalisation ou induction du discours de l'autre.

* Dans le cas d'une évaluation négative, la canalisation repose sur la mise en œuvre consciente ou inconsciente de phénomènes de sélection dans l'expression.

* Dans le cas d'une évaluation positive, elle a pour conséquence majeure la non –authenticité du discours de l'autre. Tout individu qui perçoit une évaluation positive est placé dans une situation de gratification. L'évaluation positive va produire consciemment ou non une activité de sélection dans les opinions ou sentiments verbalisés par l'autre.

2- Attitudes d'interprétation : Consiste à verbaliser à l'autre les raisons cachées qui sous-tendent son expression ou son comportement. Comme pour l'évaluation, l'interprétation crée une différence de statut qui ne se fait pas par rapport à une norme comme dans l'évaluation mais par rapport au savoir (relation de dépendance). Elles ont en commun les mêmes conséquences.

- Effets positifs : Elle permet de traiter un problème avec l'autre en lui proposant des solutions, "Je formule ce qui est dit de plusieurs manières pour donner assez d'éclairages et approches du problèmes mais en fait le fonctionnement psychologique de l'individu est tel que plus l'interprétation est juste, plus qu'elle risque de générer le blocage ou l'agressivité. Elle facilite le développement des mécanismes de défense.

- Effets négatifs : Risques de formuler des interprétations erronés sur ce qui est dit surtout sur les sentiments et opinions de l'interlocuteur. La personne refuse de parler si les interprétations sont trop hâtives.

3- Attitude de compréhension : (le reflet) : Il s'agit de manifester un intérêt à ce que dit l'autre et un souci, une volonté de comprendre ce que l'autre exprime, ce qui exclut toute volonté ou connotation d'évaluation. Elle consiste principalement à « refléter » ce que l'autre me dit, en utilisant principalement la technique de la "reformulation" : répéter avec d'autres mots ce que m'a dit mon interlocuteur (si je vous ai bien compris.....).

- Effets positifs : L'autre sent que je l'écoute car je me fais l'écho de ce qu'il me dit. Il perçoit que je suis prêt à le comprendre et non à juger. Je facilite ma propre écoute, j'incite mon interlocuteur à s'exprimer davantage à mieux poser son problème et à chercher lui-même ses propres solutions.

-Effets négatifs : Pour certaines personnes et dans des cas particuliers, je montre un refus de m'engager, de dire ce que je pense réellement. Mon interlocuteur se sent en insécurité.

Les attitudes sont généralement associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent. Pour Lùdi et Py (1986, p100) :

« On peut aussi assimiler une attitude à un schéma comportemental qui se constitue à partir de généralisation d'expérience, vérifiées de manière intersubjectives et enrichies par des acquis (...) les schémas comportementaux sont constamment confrontés à des observations et des expériences renouvelées. Nous avons ici deux types des phénomènes ; ces schémas servent d'une part à interpréter la situation et à diriger le comportement individuel, et d'autre part, des rétroactions entraînent la révision et la correction des schémas partout où ils se sont révélés inadéquats ».

En somme nous pouvons dire que les attitudes, organisent les conduites et les comportements, d'une façon plus ou moins stable, à partir du « stock de croyances »⁽¹⁾ 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 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.

2-4- Les représentations et l'insécurité linguistique

Les représentations linguistiques étaient abordées pendant un quart de siècle comme des phénomènes d'insécurité linguistique surtout avec les travaux de l'école variationniste où Labov avait basé l'étude sur la stratification sociale des variables linguistiques⁽²⁾ qui ne menait qu'à peu de chose : une variation stylistique, la reconnaissance d'une norme extérieure, la connaissance de ne pas se conformer à cette norme et l'indice de l'insécurité linguistique : valeur quantifiée était bien limitée : le nombre de formes sur lesquels le locuteur voit une différence entre sa pratique et la forme qu'il considère comme correcte. La notion d'insécurité linguistique était donc un rapport entre jugement de normativité (l'usage correct selon le locuteur) et une auto-évaluation (l'usage personnel selon le locuteur)⁽³⁾.

⁽¹⁾ Castellotti V & Moore D (2002), Représentations sociales des languesop. cit. p 7

⁽²⁾ Francard M (1997), « Insécurité Linguistique », in M-L Moreau (éd), op.cit., pp170-176.

⁽³⁾ Calvet J-L (2000) : «Langues et développement : agir sur les représentations », Estudios de Sociolingüística 1 (1), pp.183-190 : http://webs.uvigo.es/ssl/eds/Docs/Eds_vol1_1/Eds_1-1Calvet.pdf

Bourdieu avait constaté un sentiment d'auto dévalorisation chez les locuteurs des couches dominées parce qu'ils ne possèdent « *ni capital économique, ni capital culturel (dont la langue légitime est une composante)* », ils participent de ce fait à la domination et c'est ce qui explique leur soumission à plusieurs :

« corrections, ponctuelles ou durables auxquels les dominés soumettent, consciemment ou inconsciemment les aspects stigmatisés de leur prononciation, de leur lexique et de leur syntaxe ; ou dans le désarroi qui leur fait "perdre tous les moyens" les rendant incapables de "trouver leurs mots" comme s'ils étaient dépossédés de leurs propre langue »⁽¹⁾, ce la rejoint l'idée de Labov qui pense que parmi les indices de l'insécurité linguistique c'est bien l'écart réel entre le dit et le pensé produit et que « la forme ultime de l'insécurité linguistique est celle qui contraint le locuteur au silence ».

Même dans l'opposition féminin/masculin, beaucoup de chercheurs, notamment Labov(1966), Bourdieu(1982), Trudgill (1974) ont observé que l'auto évaluation et les pratiques langagières sont également tributaire du sexe :

« Les femmes sont plus promptes que les hommes à adopter la langue légitime^(), c'est que leur statut social les rend davantage dociles à l'égard des usages dominants et quelles sont ainsi plus prédisposées) se conformer aux exigences du marché des biens symboliques en particulier dans le domaine des pratiques linguistiques »⁽²⁾.*

Il est à noter également que le phénomène d'insécurité linguistique n'est pas simplement un fait intralinguistique, il peut résulter des rapports interlinguistiques entre des langues différentes ce qui lui permet d'être un produit du plurilinguisme, c'est ce que nous allons exploiter ultérieurement.

Les sociolinguistes insèrent l'insécurité linguistique dans la sphère vaste des attitudes et des représentations qui véhiculent :

« Les jugements de valeurs envers les différentes variétés linguistiques et constituent ainsi que le discours épi linguistique tout en étant liées à la norme linguistique (...) La norme est une réalité plurielle qui est régie surtout par des forces sociales, c'est à dire, c'est la

⁽¹⁾ Bourdieu p (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, p38.

^(*) Francard m (1997, pp201-202) : « La légitimité /illégitimité attribuée à une forme linguistique (...), à ne variété linguistique est (.) la traduction symbolique d'une stratification sociale : les groupes qui détiennent la maîtrise du capital culturel imposent leur "style" comme étalon de référence pour hiérarchiser l'ensemble des productions langagières en concurrence au sein du marché linguistique ». La légitimité d'une langue ne se mesurent pas par des normes objectives mais subjectives liées aux attitudes linguistiques des locuteurs.

⁽²⁾ Francard m (1997), op.cit p171.

communauté linguistique qui attribue des valeurs extra-linguistiques à la variation linguistique et elle sanctionne ainsi certains emplois langagiers »⁽¹⁾.

Pour Moreau, travailler au niveau des rapports entre comportements et discours c'est faire la distinction entre l'insécurité linguistique dite "reflétée" par les discours épilinguistiques et l'insécurité linguistique "agie" qui émerge à travers les pratiques. La première réfère à des lieux communs, des stéréotypes sans ancrage réel dans ce que ressentent effectivement les locuteurs tel le cas de la Belgique et la seconde a trait à un enracinement dans une expérience affective individuelle tel le cas du Sénégal⁽²⁾.

Si l'insécurité linguistique est la recherche d'une légitimité linguistique (Houdebine 1993, p33), la sécurité linguistique est caractérisée par une estime de la pratique linguistique par ce qu'elle coïncide avec les pratiques légitimes, cela a deux explications : ou bien les locuteurs détiennent réellement la légitimité linguistique ou bien ils n'ont pas conscience de la distance qui les en sépare. Ainsi Calvet (1996), en travaillant sur la situation créolophone, a tracé un schéma dans lequel il expose quatre situations cardinales théoriques du couple sécurité/insécurité linguistique :

Tableau n°3 : Schéma de la situation créolophone, Communauté de Kraemer en Louisiane

		Sécurité/ Insécurité	
		Sécurité formelle	
		-	+
Sécurité Statutaire	-	1. Insécurité formelle et statutaire	2. Sécurité formelle et insécurité statutaire
	+	3. Insécurité formelle et sécurité statutaire	4. Sécurité formelle et statutaire

Calvet j-l (2000), op. cit, p 187

1- Insécurité formelle et statutaire : elle englobe les situations où les locuteurs pensent «mal parler» et ce qu'ils parlent n'est pas une langue. Ces derniers pensent qu'il y a deux formes légitimes : celle pratiquée par les locuteurs de leur langue – qui eux la maîtrisent – et une forme statutaire légitime dont la pratique des locuteurs est considérée non légitime. Cette situation s'explique par exemple en Algérie par le fait que certains locuteurs pensent qu'ils ne parlent pas un bon français et ce sont les instruits qui détiennent la bonne pratique de la langue (médecins, universitaires, informaticiens, ...).

⁽¹⁾ Remysen W, L'insécurité linguistique des Québécois, Université Laval :<http://www.canadastudies.be/studies.html>

⁽²⁾ Gudrun L (2000), *Le Bon français*, Paris, L'Harmattan, pp52-53.

2- Sécurité formelle et insécurité statutaire : c'est le cas des locuteurs qui pensent utiliser une forme linguistique bien mais qu'ils qualifient comme non légitime statutairement. En Algérie, il est fréquent qu'on signale que les locuteurs d'une couche citadine sont les meilleurs connaisseurs de la forme locale alors qu'elle est statutairement défavorisée.

3- Insécurité formelle et sécurité statutaire : Les locuteurs d'une langue statutairement légitime considèrent qu'ils en parlent une forme non légitime, c'est le cas lorsque les locuteurs de la langue nationale ou officielle pensent que dans tel ou tel autre lieu on parle la meilleure langue, ce qui implique qu'ils pensent parler une forme défectueuse, c'est le cas des locuteurs Algériens qui parlent français mais qui pensent que le lieu où l'on parle mieux est ailleurs (la France).

4- Sécurité statutaire et formelle : Les locuteurs sont convaincus de bien parler une langue dont le statut est incontesté.

Ce que nous pouvons constater c'est que l'insécurité linguistique, quelle soit formelle, statutaire ou identitaire, elle n'est jamais innée mais acquise et produite socialement envers soi-même et vers autrui, nous remarquons que l'étude qui visait le monde francophone montre les mêmes symptômes : « *Il souffre souvent d'un sentiment de malaise car ses locuteurs considèrent que la légitimité linguistique est dévolue à la France* »⁽¹⁾.

Guenier, Genouvrier et Khomsi (1978) dénombrent trois figures de la langue légitime :

« *Celle d'une classe sociale dominante, tantôt celle d'une autre communauté linguistique où la pratique du français n'est pas abâtardie par des interférences avec des parlers en contact, tantôt celle des locuteurs fictifs détenteurs de La norme linguistique prônée par l'institution scolaire* »⁽²⁾.

Dans la communauté francophone, la norme ne se situe pas dans une classe particulière, mais localisée à un endroit spécifique (France/Paris) qui ne devient plus une variation diastratique mais diatopique.

Ainsi, l'insécurité linguistique constitue un concept-clé dans l'étude des représentations et de l'imaginaire linguistique parce qu'elle permet « *d'identifier les locuteurs en ascension sociale comme les agents principaux de la diffusion d'un changement linguistique au sein d'une communauté socialement stratifiée* »⁽³⁾.

^{(1) (2)} Francard M (1997) op. cit.

⁽³⁾ Hamers J-F (1997) Le rôle de l'insécurité linguistique, in concepts de base, p67.

Chaque locuteur entretient un rapport affectif avec la langue ou les langues à travers les représentations qui sont attachées au parcours personnel de chacun (milieu familial, social, etc.) ayant un ancrage imminent dans l'histoire de la communauté :

« En effet sédiments de longs processus historiques, les représentations trouvent leur fondement idéologique dans des discours institutionnalisés, littéraires, médiatiques sur les langues et/ou les locuteurs de ces langues (...) stockés et transmis dans la mémoire collective, ces discours structurent l'imaginaire linguistique des locuteurs, contribuent à construire chez le sujet des représentations sur sa langue et sur celles des autres. Savoirs implicites (...) les représentations influent sur les comportements linguistiques (...) »⁽¹⁾.

En d'autres termes, le locuteur pourra interpréter, justifier, légitimer ou même relire son comportement langagier et celui des autres. Cela affirme que les représentations liées aux langues jouent un rôle important dans le maintien, l'extension, le recul, la discrimination ou la disparition des usages valorisés ou discriminés. Les représentations font partie des procédures de catégorisation linguistiques ; elles constituent des ressources identificatoires pour les sujets et donc permettent à l'enquêteur d'y voir une double signification, d'un côté « *elles sont des signifiants d'identité et à ce titre les analyser revient à rendre compte des méthodes des processus cognitifs et pragmatiques par lesquels les individus exposent leurs appartenances ethniques, linguistiques et sociales* » d'un autre côté elles sont décrites comme des dimensions d'identité car « *elles constituent des normes d'usage à partir desquelles les performances effectives des locuteurs peuvent être évaluées* »⁽²⁾.

Ces actes d'attribution vont établir, actualiser ou défaire la domination d'une langue à l'intérieur d'un répertoire plurilingue, et par voie de conséquence, les pratiques langagières peuvent renforcer des rapports attestés par l'organisation d'un répertoire linguistique.

Le champ maghrébin constitue un terrain fertile en ce qui concerne les travaux faits sur les représentations du français vu le passé historique qui unit les pays et la langue française dont la présence est incontournable dans la constellation des langues qui s'y trouvent.

⁽¹⁾ Parrefort M (1996), Représentation des langues et comportements langagiers, in centre de linguistique appliquée (1998), Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères, Actes du 10^{ème} Colloque international, Besançon. Presse Universitaire Franche- Comtoise, p 321.

⁽²⁾ Baggioni D & Kas Bariani J-M (2000), La production de l'identité dans les situations de francophonie en contact, in Robillart & Beniamino (Ed), Le français dans l'espace francophone, tome 2, pp855-869.

2-5- Quelques études sur les représentations linguistiques

A)- Le Maroc :

Le marché linguistique marocain connaît pratiquement les mêmes variétés que celles de l'Algérie et de la Tunisie (arabe dialectal, arabe standard, berbère, français) mais avec une autre spécificité qu'est la présence de l'espagnol. L'analyse sociolinguistique de la francophonie a montré les motivations qui poussent les locuteurs à pratiquer le français, les attitudes positives ou négatives adoptées à son égard ainsi que les représentations construites dans leur imaginaire. Ainsi El Gherbi a enquêté sur le statut et la situation du français dans le domaine scolaire confirmant de ce fait les recherches précédentes qui ont signalé la présence du français dans les productions des locuteurs ainsi que dans leur imaginaire (Abbassi 1977, Gravel 1979 ; Bentahila 1983). Le chercheur s'est posé plusieurs questions, entre autres, qu'elle est la motivation qui conduit les locuteurs à apprendre le français ? Et les réponses étaient :

Connaître la France	9.76%
S'ouvrir sur l'Occident	51.22%
Accéder à la modernité	21.95%
Maîtriser les sciences	17.07%

Source El Gherbi, 1993, 73.

Le désir et la volonté de s'ouvrir sur le monde occidental et ce qu'il représente entant que site de production matérielle et symbolique de la modernité. « *Pour les sujets, le modèle occidental occupe une position ambivalente* »⁽¹⁾, il est considéré comme le détenteur de l'hégémonie technologique et scientifique. Ce qui peut être également remarqué c'est le lien peu direct entre l'apprentissage du français et la connaissance de l'Hexagone, cela est significatif parce que les locuteurs ne voient que la fonction instrumentale de la langue et non la fonction intégrative. Ils ne désirent pas s'identifier aux Français de souches et à leur culture, mais ne l'utilisent que pour accéder à la modernité.

Pour la question qui porte sur la conception et la représentation du français dans leur imaginaire linguistique, les résultats étaient :

Langue du progrès	22.89%
Langue du colon	27.86%
Langue de l'élite	11.94%
Langue utile à l'avenir	78.95%

Source : El Gherbi 1993, p88

⁽¹⁾ Boukous (2000), la francophonie au Maghreb, cas du Maroc, in Robillard (éd), op. cit., pp 691-703.

La majorité écrasante considère que le français demeure une langue utile pour l'avenir parce que c'est une langue qui permet l'ouverture sur l'autre monde tout en servant de vecteur du savoir scientifique et technologique même s'il y a une catégorie qui le considère toujours comme langue de colonisation et pour d'autres comme la langue de l'élite urbaine.

Quelques soient les chiffres, le terrain prouve que le français bénéficie de représentations positives. Les Marocains utilisent le français parce que c'est le meilleur moyen de transmettre les techniques. Ainsi il permet la « reconnaissance sociale » et pour se distinguer de la masse des autres citoyens qui ne détiennent pas cette connaissance, en un mot, il demeure la langue de la promotion sociale⁽¹⁾.

B)- La Tunisie⁽²⁾ :

Le français en Tunisie est considéré par certains comme une ouverture sur le monde extérieur, d'autres le perçoivent comme une forme de dépendance linguistique et culturelle. Ceci dit, le français en Tunisie est accepté et recherché en tant qu'instrument de prédilection pour accéder à la technicité, au savoir et au modernisme mais il est rejeté en tant que symbole de la domination coloniale. Ceci a été confirmé par Laroussi (1991) lors d'une étude visant les comportements épilinguistiques des Tunisiens. Le chercheur a remarqué que la domination de la culture occidentale est repoussée car les locuteurs accentuent leurs discours sur la situation actuelle la qualifiant de "dépendance culturelle" qu'est la domination politique et culturelle occidentale, « (...) *c'est donc normal que le peuple dominé emprunte beaucoup de choses au peuple dominant* » affirme un informateur qui ajoute : « *ceux qui alternent les deux langues sont fascinés par le mode de vie occidental (...)* ».

Le discours tenu vis-à-vis de la langue témoigne la conscience des interlocuteurs envers l'enjeu en question. Les réponses –constate le chercheur – traduisent tantôt le paradoxe, tantôt l'hésitation d'une société qui désire à la fois rester dans sa coquille en se repliant sur soi d'un côté et accéder à l'hégémonie scientifique et le développement social moderne. A ce stade d'affrontement des systèmes culturels différents, le problème qui émerge est celui de l'identité culturelle ; cette dernière ne surgit comme problème que lorsque la différence fait son apparition car « *on a besoin de s'affirmer soi-même que face à l'autre, cette affirmation de l'identité est d'abord une auto défense, car la différence apparaît toujours au premier abord comme une menace* » (Abou, 1981, p31).

Pour un second informateur, le colonialisme est responsable de cette situation linguistique en Tunisie « (...) // *les séquelles de la colonisation sont très nettes et puis selon moi la langue suit l'économie / la technologie / parfois quelqu'un parle une langue inconsciemment / il est fasciné par cette langue (...)* ».

⁽¹⁾ Tritter J-L (1999), *Histoire de la langue française*, Tours, Ellipses, pp273-274.

⁽²⁾ Fouad Laroussi(2000), la francophonie au Maghreb, cas de La Tunisie, in Robillard (éd), op. cit., pp705-721

En examinant ces propos, Laroussi insiste sur le fait que la relation avec la langue demeure « *l'enjeu le plus symbolique du champ linguistique et culturel tunisien* » : il y a ceux qui ne considèrent comme seul moyen d'expression identitaire et symbole unique de la reproduction culturelle et divine que l'arabe littéraire, d'autres optent pour le mode de vie occidental, le progrès scientifique et technologique.

Cette situation a voilé en quelque sorte une autre forme utilisée et vivement sollicitée qu'est le bilinguisme franco-tunisien, les Tunisiens ne la perçoivent pas parce qu'ils se sont penchés uniquement sur les rapports de forces politiques et culturels qui les entretiennent avec le français.

3)- L'Algérie :

A l'instar de leurs voisins, les Algériens disposent de plusieurs moyens linguistiques qu'ils utilisent suivant plusieurs critères entre autre la situation (formelle /informelle), le thème de l'interaction et le statut de l'interlocuteur. Cette variation de critères d'un côté leur permet d'ouvrir un large éventail de pratique et d'utilisation allant « *du vernaculaire représenté par les divers dialectes arabes et berbères à l'utilisation différenciée de l'arabe standard et du français* »⁽¹⁾, d'un autre côté elle nous permet d'étudier le fonctionnement et la structuration des représentations formulées à l'égard de la langue, en voici quelques études :

a)- Mohamed Miliani : *le français dans les écrits des lycées : langue étrangère ou sabir ?* In la revue Insaniyat n°17-18, Mai-Décembre 2002 (Volume.VI, 2-3), pp79-96.

Travaillant sur l'écrit des lycéens à Oran, le chercheur a posé une série de questions portant sur les représentations du français en classe terminale et les résultats ont donné que 80% des élèves pensent avoir une utilisation incorrecte du français. Cette auto-évaluation reflète la reconnaissance de l'incompétence d'un côté et le sentiment de l'insécurité et le manque de confiance en leurs capacités, chose qui peut détériorer le niveau d'apprentissage des élèves. Le chercheur a remarqué que 76.95% des étudiants avouent l'incorrection de leurs énoncés émis reflétant donc « *...la pratique pédagogique des enseignants mais aussi celle des utilisateurs concernant la correction des énoncés* »⁽²⁾ comme elle peut refléter l'écart existant entre un besoin (nécessité d'utiliser un français normé) et une réalité (français des lycées très loin de la norme) :

« L'apprenant puise de son vécu les éléments et les relations qu'ils entretiennent entre eux, et c'est à partir de toute cette expérience qu'il va

⁽¹⁾ Taleb-Ibrahimi K (1997), Les Algériens et leur(s) langue(s), Les Editions El Hikma, p 74

⁽²⁾ Miliani M, Le français dans les écrits.....op.cit. p889

construire son système de référence La vie courante lui ordonne de s'approprier les habitudes sociolinguistique et culturelles qui lui sont propres et qui sont pour le français déterminées par cette norme endogène qu'est le FPA »⁽¹⁾.

b)- Manaa Gaouaou : Représentations et normes sociolinguistiques : des professeurs de français à Batna. In Insaniyat op. Cit. pp155-166.

Son travail qui repose sur l'étude des représentations du français chez les enseignants du français au lycée a fait surgir un certain prestige qui entoure la langue. Les intellectuels citadins valorisent sa maîtrise parce qu'à leur avis c'est une condition sine qua non pour la promotion dans l'échelle sociale. Elle permet en outre l'accès aux filières scientifiques et technologiques et plus que ça c'est une issue qui permet de suivre une formation à l'étranger. Son échantillon a relié la maîtrise du français à certaines formations socialement prestigieuses : être informaticien, médecin,...signifie l'utilisation parfaite du français.

« Cette attitude positive à l'égard du français est due à l'usage que l'on en fait quotidiennement et surtout par la situation géographique de l'Algérie au carrefour des pays francophones qui nous entourent »⁽²⁾.

Dans un second temps, le chercheur a remarqué que le groupe établit une opposition entre le français et l'arabe standard due à la richesse du vocabulaire, à son histoire et sa grandeur. Cela est dû également à la France et la place qu'elle occupe actuellement sans omettre le passé et la période de la colonisation. Ainsi le français fait référence aux débats de haut niveau, débattre les idées ne se fait qu'en français. Cependant il ne suffit pas de s'arrêter au fait de parler français, il faut le bien parler. Le chercheur a remarqué qu'en situation informelle les enseignants oscillent entre plusieurs codes linguistiques, cette alternance prend de l'ampleur suivant le thème, le contexte, l'interlocuteur,...etc.

A partir des études faites au Maghreb, nous pouvons avancer que les représentations formulées à l'égard du français sont porteuses de plusieurs significations, d'un côté il y a la valorisation et la sécurisation, d'un autre côté c'est la dévalorisation, l'insécurité et la honte de soi. De ce fait les attitudes varient entre positives et négatives : les premières voient le français comme étant une langue de modernité, de technologie et de promotion sociale, bref une langue qui permet d'être ouvert sur le monde ; pratiquer le français permet

⁽¹⁾ Cherrad Benchebra Y (1992), Les Particularité linguistiques du français du parlé en Algérie –In actes de colloque 'Acquisition et enseignements /apprentissage des langues- Grenoble III, LIDILEM, p.p309-16, p.314. Cité par Miliani op. cit. p92.

⁽²⁾ Gaouaou M (2002), op. Cit. p163

d'avoir «*de soi une image de quelqu'un de cultivé*»⁽¹⁾ et de décrocher une valorisation sociale. Le français permet également de s'intégrer dans la sphère civilisationnelle en côtoyant l'Occident ainsi que l'accès libre à la science et la culture. Quand aux attitudes négatives, elles s'attachent au rejet du français à cause de la trace de l'oppression et la colonisation d'une part, d'autre part parce qu'il «*veut se substituer à la langue arabe sacrée*»⁽²⁾.

Ce que nous pouvons constater c'est que l'étude des pratiques langagières ne peut se faire séparément des faits sociaux parce que : «*n'importe qui ne fait, ne pense et ne dit pas n'importe quoi, n'importe comment, à n'importe qui, n'importe quand, n'importe où, dans n'importe quelle situation à n'importe quelle fin avec n'importe quel effet*»⁽³⁾, chaque élément constitue un maillon d'une longue chaîne reliant tout fait linguistique à des pratiques sociales. Le rapport langue /société dégage trois directions de recherches qui correspondent à trois aspects de l'activité métalinguistique des locuteurs :

- Ils jugent, évaluent leurs productions ou celles des autres ;
- Ils tiennent un discours sur les langues ;
- Ils nomment les langues et les usages linguistiques et ces dénominations attribuées révèlent les attitudes, cette activité métalinguistique se construit par mimétismes, à partir du discours officiel qui domine ou autorise (pouvoir, classe sociale, enseignants, grammairiens...)⁽⁴⁾.

Autrement dit, l'existence des représentations est liée à celle du langage car elles sont certifiées dans le discours et concrétisées par le langage à travers la dynamique des échanges langagiers dans l'interaction verbale. Nonobstant ce constat, les échanges dans la vie quotidienne sont plus spontanés et regroupent :

«Les ratages de toutes sortes, les hésitations, les reprises, les modélisations, les évaluations (implicites ou explicites), les réflexions / commentaires métalinguistiques sont là pour nous rappeler l'autre face plus ou moins silencieuse) de l'activité de parole. Celle qui n'est pas forcément quantifiable mais qui n'est pas moins fortement structurante. Il est clair que la mise en scène langagière, qu'elle soit ou non médiatique, l'interaction (jouée ou spontanée) est sûrement beaucoup plus riche en expression des représentations sociolinguistiques lorsque bien entendu le thème de discours concerne la / les langues et ses / leurs usages »⁽⁵⁾.

⁽¹⁾ Mekkaoui F-Z, Les stratégies discursives des étudiants et l'utilisation du français, in Insaniyat,op.cit. pp167-186. 3-Taleb Ibrahim K (1997), op. Cit. p87.

^{(2) (4)} Morsly D (1990), op.cit. pp77-86.

⁽³⁾ Windisch –inspiré par le modèle SPEAKING de Hymes (1972, p56-65), cité par Matthey M : aspect théorique et méthodologiques de la recherche des représentations sociales, in Castellotti & Muchet (Dir.), (2001)op. cit. pp21-37.

⁽⁵⁾ Boyer H (1991) Langues et conflits, Etudes sociolinguistiques, logiques sociales, l'Harmattan, pp39-51.

Ceci dit, les pratiques langagières et pratiques sociales expriment une corrélation solide poussant le locuteur -à travers sa conscience linguistique et les représentations - à juger, hiérarchiser, accepter ou rejeter des phénomènes linguistiques.

Dans ses travaux sur les représentations, Herman (1989) a fait une distinction entre une conscience linguistique explicite et une autre implicite : la première vise la conscience de la langue et du discours métalinguistique, et la seconde se rapporte à la parole et qui émerge à travers la prise en compte des lacunes de communications d'où les hésitations et les autres corrections, cela a inspiré les travaux des linguistes à tendance didactique, entre autre L. Dabène qui les a classées comme suit :

- Conscience langagière qui se manifeste à travers les usages autonymiques du langage ;
- Conscience linguistique qui compare et distingue les codes linguistiques ;
- Conscience normative qui est nourrie par les connaissances normatives ;
- Conscience ethnologique qui organise les rapport entre langue /identité ;
- Conscience sociolinguistiques qui structure les dénominations et les aires d'emploi des langues d'un répertoire linguistiques⁽¹⁾.

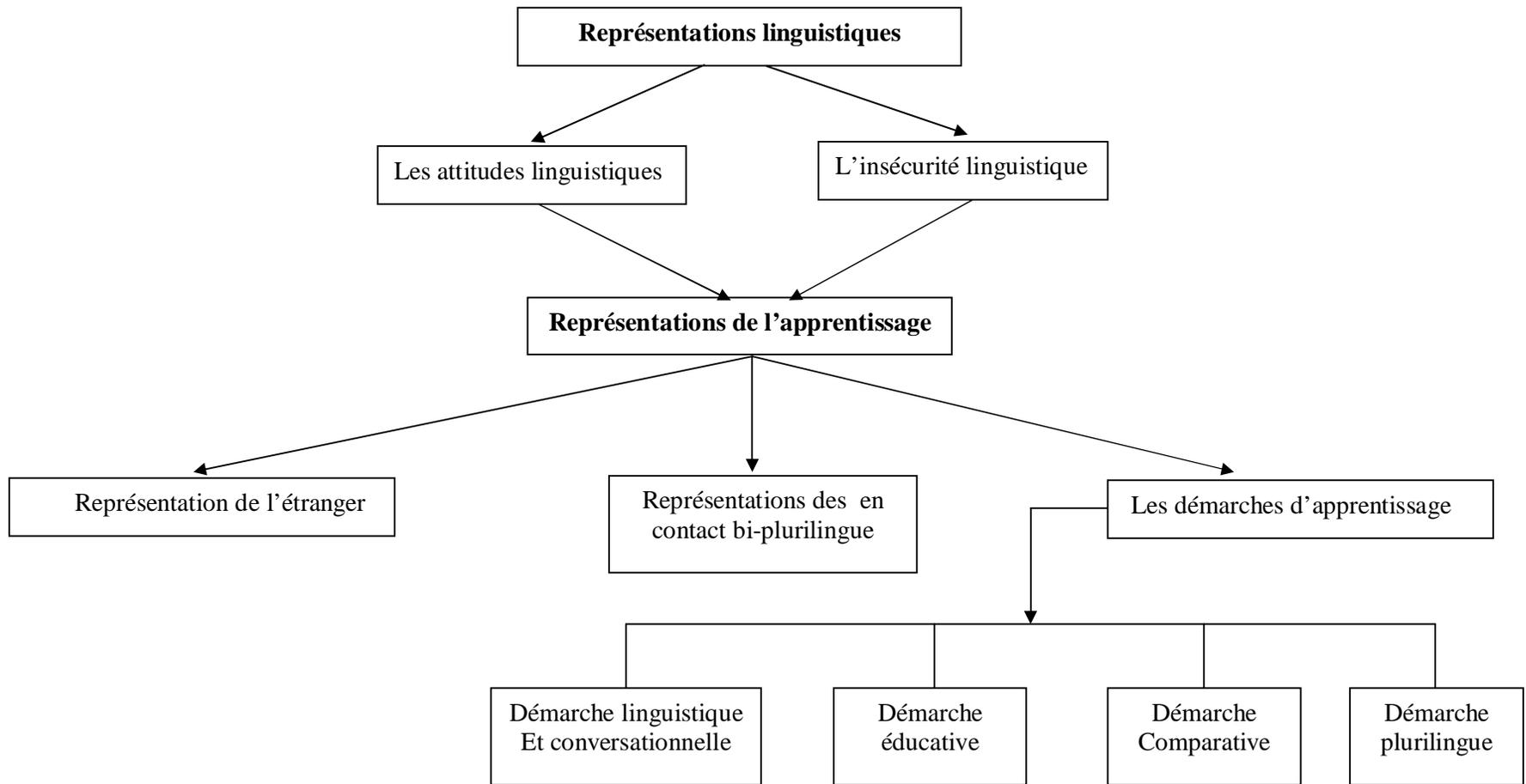
Il est à noter aussi que plusieurs répercussions des représentations peuvent porter atteinte aux comportements de l'individu allant des conflits sociaux aux troubles psychologiques. Elles peuvent engendrer un blocage au niveau de la motivation de l'apprentissage comme elles peuvent l'arrêter définitivement :

« Nous croyant 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 »⁽²⁾.

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

⁽¹⁾ Véronique D (2001), Notes sur les représentations sociales et les représentations métalinguistiques, in Castellotti & Muchet (Dir.), op. cit. pp23-30.

⁽²⁾ Taleb Ibrahim K (1997), op. Cit. p 80.



-09-

Diagramme n°2 : Le passage des représentations linguistiques aux représentations didactiques

« 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 représentations 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 didactiques appropriées »⁽¹⁾.

2-6- Les représentations de l'apprentissage

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 de l'accumulation d'idées, de faits, de plusieurs observations sociales ou même d'autres représentations voire des stéréotypes et c'est ainsi que les relations entre soi et les autres, du 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⁽²⁾, ces images « *déterminent le pouvoir valorisant, ou à contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même* »⁽³⁾. Cela veut dire que la façon d'appréhender la langue, ses caractéristiques et ses normes a 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* »⁽⁴⁾, cela rejoint la réflexion développée par Reuter (1996) qui expose l'utilité didactique de l'étude des représentations mise en relation avec :

⁽¹⁾ Caslèlotti V & Moore D (2002) : Représentations sociales des langues Op. cit. pp 9-10

⁽²⁾ Py B(2000), Représentations sociales & discours : questions épistémologiques & méthodologiques, in Py B (Ed), Analyse Conversationnelle et représentations sociales, TRANEL n°32, Université Neuchâtel, pp05-20.

⁽³⁾ ⁽⁴⁾ Castellotti V & Moore D (2002), Représentations sociales des langues Op. cit., p

« *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* »⁽¹⁾.

Les recherches dans le domaine scolaire l'ont affirmé, ainsi Perrefort (1997) et Muller (1998) ont remarqué une relation forgée par l'apprenant entre le pays et les représentations qu'il manifeste à propos de l'apprentissage de la langue de ce pays, ces deux chercheurs glosent que l'image négative de l'Allemagne en France va créer une certaine réticence et une vision difficile, voire insatisfaisante chez l'apprenant à propos de l'apprentissage de l'allemand. Pour l'anglais, Berger (1998) constate que la tension entre la représentation du pays Grande –Bretagne et les lycées français est plutôt adoucie parce qu'ils y ont effectué un voyage et ont eu un contact direct avec les natifs. Dans ce cas, le contact scolaire avec la langue est pris dans un sens positif, néanmoins le voyage en soi, comme le pensent Zarate et Byram (1996), ne peut garantir une évolution positive des représentations, cela nous conduit à évoquer les représentations de l'étranger.

2-7- Les représentation de l'étranger

Les représentations de l'étranger vise la perception de tout phénomène extérieur du groupe auquel l'individu appartient « *elles aménagent la relation entre le groupe et l'autre et contribuent à nommer l'étranger selon ses systèmes de références internes au groupe* »⁽²⁾. Elles témoignent non seulement de l'identité du groupe producteur de la représentations mais aussi de la dynamique qui existe dans l'espace social à travers le rapport de force, les catégories de perception et les principes de vision et de division de classe logiques (Bourdieu,1982,p.69).

Cette notion ouvre l'horizon à l'étude de la relation entre l'apprenant et la langue et culture étrangères enseignées ; c'est par le biais de la représentation que nous pouvons tenir-compte de la complexité et la diversité des rapports sociaux, que nous pouvons saisir la qualité des enseignements et de ses outils parce qu'elle ouvre la description scolaire sur la relation qu'entretient un public apprenant avec une culture étrangère enseignée, surtout les représentations manifestées au début de l'apprentissage parce qu'elles témoignent du passé conflictuel ou non, une perception positive ou non des étrangers et de leurs pays, ont-ils eu un séjour au pays ou non ?. Tous ces détails vont porter secours à l'enseignant pour l'élaboration d'une batterie d'outils d'enseignement suivant la proximité ou l'éloignement de la culture locale et la culture ciblée :

⁽¹⁾ Nony J-C(1998), Etudes de quelques représentations de la langue écrite en CM2. in LE français dans le monde n°124, pp88-98.

⁽²⁾ Zarate G (1993), les représentations de l'étranger, CREDIF, Didier, p30.

« Les représentations qu'une culture produit sur elle même constituent un élément indispensable à la description des faits sociaux en permettant le repérage des enjeux internes à un groupe social donné et l'identification de la place occupée et revendiquée dans l'espace social où ce groupe inscrit ses intérêts »⁽¹⁾.

Le conflit des représentations forme un outil descriptif efficace car la contradiction qui existe, une fois la représentation évoquée, ne reflète pas l'incapacité à relativiser :

« Ce qui fait l'intérêt d'un jeu contradictoire des représentations c'est le rapport de concurrence entre elles, chacune revendiquant la légitimité aux dépens des autres. Une description est fiable lorsqu'elle permet de comprendre ce qui différencie les systèmes de valeurs entre eux, quelles sont les règles du jeu dans lesquelles un groupe social donné se reconnaît (...) »⁽²⁾.

Donc, la différence dans les représentations produites par l'apprenant dans le milieu scolaire remet en question la relation entre les jugements individuels et ceux légitimes de l'école. Afin de comprendre comment ces représentations s'introduisent dans le comportement d'apprentissage il ne faut perdre de vue que :

- Les représentations existent ;
- Nous pouvons y accéder à travers plusieurs techniques (mots associés, différences sémantiques,...).
- Il est possible de catégoriser les représentations sous forme de tableaux chiffrés ;
- Les réponses obtenues dans une situation sont considérées comme reproductibles dans une autre.

De cette manière la conception de la représentation est plus compréhensive et plus souple, susceptible de mieux rendre compte de leur dimension dynamique et contextuelle⁽³⁾. Autrement dit les représentations en tant que pratique de la norme (Py 2000, 83) sont dans le point de mire de négociation et elles varient suivant le contexte :

« L'observation sur le terrain scolaire des séquences d'évaluation normatives montrent des informations importantes sur les relations entre des comportements conversationnels et des représentations de l'apprentissage qui sont à lier à la définition interactionnelle des territoire d'apprenants et de territoire d'enseignants. Ces séquences manifestent plutôt un projet d'enseignement de la part de l'expert puisque

⁽¹⁾ Zarate G (1993), op. Cit. p 37

⁽²⁾ idem

⁽³⁾ Moore D (2003), Plurilinguisme et Ecole, Représentations et dynamisme d'apprentissage (volume1), Thèse d'Etat, Université Stendhal Grenoble 3, p73

ce dernier s'efforce de guider les performances du locuteur novice dans la direction de ce qu'il considère la norme»⁽¹⁾.

En 1983, Py a fait une distinction entre deux niveaux de représentations : l'un est extrinsèque, l'autre est intrinsèque regroupant respectivement :

Tableau n° 4 : "Niveau métalinguistique extrinsèque" VS "Niveau métalinguistique intrinsèque"

Niveau extrinsèque	Niveau intrinsèque
<ul style="list-style-type: none"> - Les représentations que les sujets se font de leur propre comportement langagier ; - Les attitudes "avouées" ; - La conscience des niveaux métalinguistiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - La conception non savante du langage ; - L'auto appréciation en L2 ; - La conscience des normes de la L1 et de L2 ; - La volonté d'un développement des compétences en L2.

La source : Véronique D (2001) : Note sur les représentations dans les activités sociales et les représentations métalinguistiques dans l'appropriation d'une langue étrangère, in Castellotti & Muchet (dir.), op. cit. p29

2-8- Les représentations des langues en contact bi plurilinguisme

Les travaux sur les représentations du bi/plurilinguisme dans le corps éducatif ont mentionné certaines caractéristiques contextuelles de ces représentations, ainsi dans les pays d'Europe, Cavella & Caletta (2002, 28) ont remarqué « *la façon d'envisager la langue, l'apprentissage des langues, la compétence langagière, les phénomènes de contact des langues, l'importance accordées à la norme prescriptive, la façon d'envisager le rapport entre l'école et la société* »⁽²⁾, cela nous permet de gloser que les représentations envers une langue et son apprentissage se base sur un processus où le déjà connu, le familier servent de représentations d'évaluation et de comparaison, la langue/culture source des apprenants constitue donc un étalon au moyen duquel les apprenants vont appréhender les autres langues/cultures, se forger des conceptions du contact avec les autres langues et élaborer individuellement ou collectivement des représentations de la pluralité linguistique.

Roulet (1999, p5) a remarqué que les enseignants et les apprenants ont une conception extrêmement restrictive de ce qu'est une langue, ils « *en restent à une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c'est à dire comme une succession de phrases, sans tenir-compte des informations extralinguistiques (connaissance du monde, de la situation d'interaction...) qui sont implicites par le texte et qui sont nécessaires à l'interprétation* »⁽³⁾, ses

⁽¹⁾ Moore D (2003), op. Cit. p77.

⁽²⁾ Castellotti & Moore (2002), Représentation sociales de la langue op. cit. p 12

⁽³⁾ idem, p 13

propos sont confirmés par les travaux de Castellotti & Moore (1999) menés auprès des adolescents qui se représentent les langues comme des collections à inventorier, des catalogues dans lesquels nous pouvons puiser seulement nos besoins, des puzzles à compléter.

La plupart imagine que lors du contact avec les langues, la compétence bilingue comme une somme ajoutée, potentiellement superposable de deux langues : nous avons deux stocks de mots identiques dans les deux langues, le passage d'une langue à une autre se fait en *calquant* le fonctionnement de l'une pour construire des énoncés dans l'autre, ce passage systématique se trouve nettement mis en danger dès lors que les apprenants doivent manier les deux langues. Cela veut dire que les images de l'organisation des langues dans le cerveau sont généralement très complexes, et que le plurilinguisme est ainsi associé à la confusion, à l'oubli, au mélange, la perplexité des plurilingues concerne les décisions lexicales ainsi que les choix des langues. Cette « *cacophonie plurilingue* »⁽¹⁾ semble être tenue à une insuffisance des traitements automatisés.

Les plurilingues « *cherchent les mots, ils doivent réfléchir, tâtonner, essayer, recommencer (...), ils précisent que ça leur arrive de mélanger les langues et que leurs compétences approximatives dans plusieurs langues ne leur permet pas de faire automatiquement le tri dans la production verbale* »⁽²⁾, certains individus disent qu'ils font des fouillis je perds tous mes moyens ou alors je confonds des mots ou je fais appel à ma langue maternelle. Cela nous conduit à aborder l'alternance codique et son rôle dans la compétence plurilingue et les dynamiques de l'apprentissage.

L'alternance codique, appelée également code-switching ou alternance des langues est le résultat de plusieurs études portant sur le bilinguisme et le contact des langues. Gumperz la définit comme « *la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, des passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous systèmes grammaticaux différents* »⁽³⁾. Suivant la structure syntaxique des segments alternés, elle est qualifiée d'intraphrastique, d'interphrastique ou d'extraphrastique. Elle peut être fluide lorsqu'elle est produite sans pauses ni hésitations et balisée si le locuteur la signale entre des pauses, des ruptures, des hésitations ou commentaires métalinguistiques⁽⁴⁾.

Aborder la question de l'alternance codique en classe nous oblige d'en prendre conscience plusieurs angles :

⁽¹⁾ Castellotti & Moore (2002), Représentation sociales de la langue op. cit. p 13

⁽²⁾ *ibid.* p 14

⁽³⁾ Gumperz J-J (1989), *Sociolinguistique Interactionnelle, une approche interprétative*, Paris, l'Harmattan, p57

⁽⁴⁾ Thiam N (1997) Alternance codique, in Moreau M-L (1997) op. cit. pp32-35.

- Sous l'angle des représentations et des pratiques liées aux recours à la langue dite 'maternelle' des apprenants dans la classe de Langue Etrangère chez les enseignants ;

- Sous l'angle linguistique selon lequel les énoncés mixtes relevés, dans la perspective évoquée précédemment ne pouvant plus être simplement analysés en termes d'énoncés fautifs ou d'interférence ;

- En terme de stratégie d'apprentissage, les énoncés mixtes peuvent relever de stratégies d'apprentissage de la part des apprenants, stratégies tournées prioritairement vers l'acquisition⁽¹⁾.

Travailler au niveau des représentations de l'étranger constitue un enjeu implicite dans la classe de langue, mais si l'enseignant cherche à les faire émerger, le travail, devenant explicite, concourt à améliorer les conditions de la description scolaire et constitue un modèle descriptif de meilleure qualité. L'éventail des représentations introduit dans la description scolaire ne néglige aucun pôle du système interprétatif, les représentations " qui circulent dans le pays de l'élève " ne seront pas écartées au détriment des représentations des " représentations auto-produites du/ des pays étudiés " parce que les représentations de l'élève et de l'enseignant ont leur mot à dire et s'impliquent dans l'objet scolaire :

« Mesurer les effets induits par sa propre appartenance culturelle, inscrire l'identité des principaux acteurs scolaires –élèves et enseignants- dans la démarche d'enseignement, est un objectif qui entre à part entière dans la formation en langue »⁽²⁾.

Les études en classe révèlent l'existence des cultures de communication de classes (Beacco 2001), entourées des routines et des habitus^(*) scolaires liés aux représentations des élèves et des enseignants, aux rôles que chacun assure, à la répartition discursive ainsi qu'aux objectifs de l'apprentissage surtout en matière de compétence linguistique ciblée dans la langue apprise : ainsi l'étude menée par Pakarek (1997, p 208) auprès des élèves Suisses apprenant le français, lui a permis d'observer la place maîtresse que les élèves procurent à l'exactitude formelle des énoncés produit à l'oral ou à l'écrit et qui sont calqués sur des exemples de monolingues natifs idéals, « les évaluations des enseignants, comme les auto-évaluations de leurs performances par les élèves les conduisent à un constat d'échec de l'apprentissage et à des inhibitions déclarées, notamment de la prise de parole en classe ». Cette impression produit un effet néfaste sur la perception de l'acquisition du français, et pousse les élèves à

⁽¹⁾ Moore D (2003), Plurilinguisme & Ecole,....., op. cit., p80

⁽²⁾ Zarate G (1993), op.cit p44

^(*) l'habitus en classe : « un système de dispositions durables et transposables, fonctionnant comme une matrice, généralement non consciente, de perception, d'appréciation et d'action » Bourdieu P() Esquisses d'une théorie de la pratique.

dénigrer l'utilité sociale de leurs compétences et de leur participation aux différentes situations sociales⁽¹⁾.

Souvent les représentations de la langue cible, quelque soit le public et les contextes, sont influencées par la langue maternelle et de son rôle considéré comme une issue pour accéder aux autres langues, mais cette possibilité pose des fois problème parce que les enseignants ont tendance à faire penser les élèves directement dans la langue étrangère alors que d'autres associent étroitement la compétence en langue étrangère au degré de maîtrise supposé de la langue maternelle (problème du transfert).

Les apprenants font appel à leurs connaissances en langue maternelle comme une stratégie efficace, mais elle ne peut trouver cette qualité que si les apprenants arrivent à se décentrer et à accepter les différents fonctionnements. Dans ce cas nous obtiendrons deux types de comportements :

- Le premier comportement dépend d'un ensemble de représentations qui considère que la langue cible ne s'acquiert qu'à travers la langue maternelle, elle n'est qu'une transcription au moyen d'écriture ou de sons divers. Cet attachement ne permet pas d'aborder la nouvelle langue dans son identité intrinsèque.

- Le second se base sur la langue maternelle mais avec une certaine distanciation, une décentration permettant le passage à l'autre système de langue cible.

Dans les deux cas, Il y a un recours à des stratégies "d'ancrage", d'appui et de passage translinguistique, avec des mises en œuvre différentes qui se concentrent dans la capacité à apprécier la distance entre son propre système et les autres systèmes et plus particulièrement, dans la faculté de gérer cette distance, de mobiliser des ressources appropriées pour la réduire ou l'utiliser. Ces métastratégies révèlent que *« l'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux ; elle est dotée d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisable tout au long du processus de déchiffrage »*

(Dabène, 1996, p397)⁽²⁾.

Ce que nous pouvons constater c'est que les variétés approchées de la langue cible mises en place par l'apprenant sont constituées "d'un double mouvement d'élaboration normative": le premier est un mouvement auto-structurant qui vise à travers une "tension centripète" de construire des connaissances en L2 et donc une cohérence interne maximale. Le second est un

⁽¹⁾ Moore et Castellotti (2002), op.cit, p15

⁽²⁾ id., p 18

mouvement hétéro-structurant –qui s’appui sur les connaissances linguistiques propres à l’apprenant et aux normes qui les organisent :

« Cette confrontation des normes alimente les représentations métalinguistiques qu’élaborent l’apprenant. Elle configure ses ressources linguistiques et ses activités réflexives, sans que l’on puisse établir un rapport autre que nécessaire – non de causalité – entre ces activités. Si l’on admet qu’il convient de distinguer au moins trois phénomènes parallèles sécants que l’on peut subsumer sous les termes d’awareness (conscience), d’imaginaire linguistique et de représentations épi/métalinguistiques et ce sont ces dernières qui semblent les plus sollicitées en matière d’appropriation des LE/L2 »⁽¹⁾.

Comme il a été déjà illustré, le groupe social découpe le monde à travers l’approximation des représentations, il peut lui arriver de négliger certains éléments qu’il juge subsidiaires, mais il retient d’autres qui conviennent pour toutes les opérations sociales quelles soient discursives ou non et de ce fait elles guident les comportements. Py (2000)⁽²⁾ a distingué entre des représentations de référence, en mémoire, à travers lesquelles nous remarquons l’adhésion des locuteurs au groupe ou pas, et les représentations évolutives en usage qui se manifestent à travers les interactions. A partir de cela deux constats étaient avancés :

- On peut relever des traces notamment discursives d’un état de la représentation de même qu’on peut relever des traces de son évolution, en contexte. Les représentations sont malléables et modifiables.
- Elles entretiennent des liens forts avec les démarches d’apprentissage, qu’elles contribuent à fortifier ou à ralentir.

2-9- Les démarches d’apprentissage

Cette typologie constituée de quatre démarches se construit selon la distance prise vis-vis de l’apprenant et de ses représentations. L’apprenant -qui n’est pas une “tabula rasa”- occupe une place active et consciente dans le déroulement du processus d’apprentissage car avec les connaissances qu’il a intériorisées –qu’elles soient sur le plan cognitif ou linguistique –il va essayer d’appréhender la langue cible et atteindre la compréhension des faits et de la communication. Cet apprenant possède déjà une charge de représentations qui lui servira de guide pour ou bien sa réussite ou son échec, si l’intervention de l’enseignant ne soit pas au bon moment. Les quatre démarches visent les rôles

⁽¹⁾ Véronique D (2001), in Castelloti & Muchet (Dir.), op. cit pp 23-30.

⁽²⁾ Castellotti & Moore (2002), op. cit. p 10

d'aides à la communication et à l'apprentissage de n'importe quelle langue et devraient pouvoir trouver leur place dans la réflexion pédagogique des enseignants.

a- Démarche linguistique et conversationnelle :

Cette démarche favorise la co-construction progressive et collaborative des représentations dans les interactions « *en suivant les reformulations, le travail d'ajustement et de mise en intelligibilité au fil du discours* » (Berthoud 1996)⁽¹⁾. Cela veut dire qu'il faut étudier la façon concomitante utilisée par les interactants afin de construire une représentation qui englobe toutes les informations pré-construites et de l'adapter dans un nouveau contexte en réajustant quelques détails et en gardant d'autres pour le maintien de cette représentation.

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 entant que ressources collectives par exemple sous la forme des formules stéréotypées et qui sont théoriquement accessibles à tous les membres du groupe* » (Py, 2000, p.6). Dans cet axe de recherche, l'interaction verbale est le point de mire des phénomènes représentationnels parce que c'est à ce niveau que nous pouvons observer la modification.

b- Démarche éducative :

Elle est utilisée par les didacticiens pour définir les conduites d'enseignement- apprentissage à travers les opinions des apprenants. Ce processus propédeutique interroge les apprenants sur la façon qui leur a permis de construire telle représentation et quelles sont les expériences qui ont aidé à son intériorisation que ce soit sur le plan individuel ou collectif. Pour certains ce travail s'inscrit dans une "démarche réflexive" qui définit contenu et démarches d'enseignement sur la mise en œuvre d'opérations mentales visant des mouvements de destructions et de reconstructions d'automatismes dans les relations pensée/parole : ainsi dans le Conseil de l'Europe cette idée a été défendue et par la même défend les jalons d'une éducation interculturelle :

« les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent donc être traitées, pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer (...), le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire : apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté ; apprendre à des élèves à se

⁽¹⁾ Berthoud citée par Moore (2001), op. cit., p 9.

distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeur qui est potentiellement différent, voire contradictoire avec celui dans lequel ils sont socialisés » (Byram & Zarate, 1996, p9)⁽¹⁾.

c- Démarche comparative :

Utilisée en France et en d'autres pays, cette démarche s'appuie sur les conduites comparatives d'exploration de deux langues (source et cible), ou plusieurs langues connues ou pas des élèves. Elle se base sur un travail réflexif de prise de conscience qui amène enseignants et apprenants à travailler sur leurs expériences nécessaires et la relativisation de la position du système maternel à l'égard du système étranger.

On considère en effet que l'exposition multiple à des fonctionnements linguistiques diversifiés entraîne la capacité à établir des mises en relation par plus ou moins grande approximation, ce qui stimule la formation d'hypothèses, et constitue un appui efficace pour l'accès à certains fonctionnements des systèmes cibles. Les enjeux consistent ainsi à construire des mises en écho, susceptibles de soutenir et de renforcer les apprentissages.

La démarche comparative fournit des descriptions articulées, construite à la fois sur les représentations du natifs et sur celles de l'étranger et engendre des modèles descriptifs qui reposent à la fois sur la juxtaposition des représentations sociales et sur leur mise en relation « *Comprendre une relation 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, p37).

d- Démarche plurilingue :

Elle se base sur l'intercompréhension en langue voisine dont les objectifs visent la mise en œuvre chez les locuteurs d'une aire linguistique de compétence de compréhension en lecture dans n'importe quelle langue. Cette optimisation didactique de la proximité entre les langues interroge les moyens de mettre en valeur cette intercompréhension entre les langues apparentées surtout pour le développement d'outils et de dispositifs d'aides à portée translinguistique. Des enseignements ainsi axés sur une optimisation didactique de la proximité interlinguistique doivent en particulier permettre de valoriser l'expertise des apprenants en leur donnant l'occasion de se servir de leurs compétences linguistiques et de mettre à l'épreuve leurs intuitions sur le langage et les moyens de transférer leurs compétences d'un contexte à un autre. L'objectif est la mise en valeur et la construction des compétences transversales qui peuvent être réactivées quelles que soient les langues apprises.

⁽¹⁾ Castellotti & Moore (2002), op. cit. p18

Ainsi l'approche née en Angleterre en 1970 trouve actuellement un grand regain d'intérêt tel EVLANG^(*). Ces démarches reprennent et affinent la démarche didactique initiale, connu sous le nom de 'language Awareness' et défendent l'intérêt d'une éducation langagière à l'école, ancrée sur le développement chez les apprenants de savoirs sur les langues, construits à partir de mises en perspectives des fonctionnements linguistiques, par la comparaison multilingue. Cette approche cherche à favoriser les efforts de décentration, à travers la mise en contact avec les langues diverses et à mieux préparer les élèves à l'apprentissage des langues en fournissant des techniques et des méthodes d'appréhension des phénomènes langagiers (de Pietro, 1995), le travail sur les attitudes et les représentations constitue un objet intégré à l'effort d'ouverture et de décentration.

Les perspectives envisagées, en touchant à la formation des représentations envers les langues et leurs locuteurs et les relations inter-groupes, s'inscrivent au sein de trois orientations (James & Garreti 91, Pietro 1995) :

- Une orientation sociolinguistique qui légitime la diversité linguistique.
- Une orientation psycholinguistique qui vise à une décentration en permettant aux élèves de sortir de leur langue et culture dites maternelles.
- Une orientation linguistique et cognitive qui vise une meilleure compréhension des mécanismes de la langue scolaire et des autres langues.

Les approches plurielles des langues et des cultures proposent une réflexion sur les langues, les cultures et sur leur apprentissage à travers des tâches mettant en jeu des activités de découverte et de manipulation des faits langagiers. Le travail de découverte et de construction, dans des langues familières ou non, stimule la confection d'hypothèses sur les fonctionnements linguistiques et la mise en œuvre de ces hypothèses dans ses environnements diversifiés. Une partie du travail consiste en particulier à fournir aux apprenants des informations comparatives sur le fonctionnement de plusieurs langues et cultures en proposant des exercices destinés à favoriser la mise en place de démarche de raisonnement de type méta- communicatif. La mise en œuvre de ces activités doit entraîner une réaction des connaissances antérieurement acquises (savoirs du monde ou acquis scolaire) pour analyser et interpréter des environnements linguistiques nouveaux. Les savoirs métalinguistiques d'appui sont constitués de façon translinguistique en s'appuyant sur une gestion raisonnée de la

(*) EVLANG : « le projet "éveil aux langues" est une démarche plurilingue originale de mise en contact des élèves avec des langues diverses, dans l'optique de favoriser chez les apprenants une ouverture aux langues et à ceux qui les parlent, de construire ou de consolider des stratégies de passage inter linguistiques et de mieux se préparer à apprendre une langue ». Moore (2003).op.cit.p 99.

présentation alternée des différentes langues ou de corpus de langues, pour viser la construction chez les apprenants de compétences qui dépassent le cadre d'une langue ou de l'autre et pour leur faciliter les passages entre les différents apprentissages.

Une telle ouverture implique aussi la participation de locuteurs de langues diverses et notamment des parents, en particulier de ceux qui pratiquent à la maison une langue différente de celle de l'école. Ces approches paraissent particulièrement opératoires, dans la mesure où elles présentent l'avantage de non pas séparer ce qui relève de l'ordre des représentations ou de l'ordre des savoir-faire en termes notamment de compétences transversales, à l'intérieur d'une réflexion didactique interdisciplinaire plus globale, dans une perspective pluriculturelle et plurilingue.

2-10- Conclusion

Les représentations linguistiques constituent un objet d'observation remarquable parce que c'est à travers elles que les membres d'une communauté linguistique tendent d'appréhender le réel. Elles jouent un rôle déterminant dans la construction identitaire, le repérage des relations entre soi, autrui, les étrangers ainsi que dans la construction des connaissances. Elles constituent également une donnée intrinsèque de l'apprentissage et des démarches éducatives. Leur intégration dans l'enseignement permet d'adoucir les "tensions contradictoires" pour que les apprenants s'approprient les langues parce qu'elles pèsent sur les pratiques et influencent l'apprentissage. Leur trace discursive n'est palpable que dans les interactions parce que c'est à l'intérieur de ces interactions que les représentations se développent, se négocient, se testent, deviennent l'objet de discours et si l'apprenant n'arrive pas à se distancier de sa subjectivité cela réduit et ralentit sa progression en matière d'apprentissage.

Dans le chapitre qui suit, nous allons analyser les représentations de la langue française chez les étudiants de la première année de licence de français.

Chapitre 3 Les représentations de la langue française chez les étudiants de première année de licence de français

3-1 Introduction

Dans cette partie nous nous proposons d'étudier les représentations de la langue française à travers les pratiques langagières des étudiants de première année de licence français à l'Université de Constantine. Pour ces derniers comme pour tout apprenant, il y a un impact des représentations sur la langue cible et cela nous a menées à nous interroger sur la manière dont les productions de ces étudiants reflètent ces représentations.

Notre analyse essaie de mettre en valeur les facteurs qui alimentent et influencent les représentations et l'intérêt à la langue française car les motivations ne se forment pas ex-nihilo mais dans le contexte de la dualité linguistique et sociale qui les caractérisent.

En d'autres termes, notre champ d'interrogation sera vaste : nous allons voir quelle interaction existe entre les représentations des enquêtés et l'apprentissage de la langue française, quelles en sont les conséquences, quelles sont celles dues aux stéréotypes, à la région géographique, au milieu familial, quel est le rôle joué par ces représentations pour appréhender la langue française.

Donc l'objectif de cette étude est de rendre – compte des faits, des représentations et leurs positionnement par rapport à l'apprentissage de la langue française, quelles sont les incidences, quel engouement / rejet sont véhiculés par les représentations des étudiants pour le français et son acquisition.

3-2 - L'Echantillon

Nous avons cherché une représentativité de l'échantillon en procédant selon un taux de sondage de 1/10 de la population totale de l'effectif soit 30 étudiants de la promotion. Ce choix nous a permis de donner une certaine fiabilité aux résultats.

L'échantillon est constitué d'apprenants de langues maternelles différentes (arabe dialectal, berbère, comorien et tchadien), l'âge de 18 à 26ans et de régions diverses (Constantine, Mila, Skikda, Tchad et les Iles Comores). Pour ce faire nous avons fait appel à deux outils à savoir le questionnaire et l'entretien venant renforcer notre intention d'appréhender les représentations en fonction des différentes manifestations d'étudiants et aussi de les adopter. Notre analyse est à la fois qualitative et quantitative sachant que « *l'échantillon nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est de taille plus réduite que celui de l'enquête par questionnaire* »⁽¹⁾.

3-3- Enquête / Méthodologie

Comme toute autre recherche, la notre appelle une méthodologie afin d'approcher l'analyse de ces représentations, notre travail sur le terrain nécessite d'adopter différents moyens d'investigation, de ce fait la problématique que nous avons posée ne pourrait être saisie – nous semble-t-il – qu'à travers un questionnaire et des entretiens.

a- Le questionnaire :

Nous avons nous mêmes mené l'enquête présenté et lu le questionnaire après avoir expliqué à nos informateurs son utilisation heuristique. Aucune gêne n'a été manifestée par les étudiants qui n'ont pas résisté à l'envie d'exprimer leurs opinions. Les questionnaires avec réponses se trouvent annexés à la fin du présent travail (voir annexe n° p). Un certain nombre de questions réservé aux variables de base, a trait à la situation sociale et au milieu sociolinguistique dans lequel les informateurs évoluent tandis que d'autres questions visent les symboles et les représentations de la langue française.

Le questionnaire était esquissé puis mis au point après plusieurs ébauches successives, il n'a été défini qu'après être testé sur terrain. La pré-enquête nous a permis d'évaluer la réceptivité des questions quelles soient fermées, semi-fermées ou ouvertes ainsi que leur intelligibilité par le biais de leur formulation. L'enquête par questionnaire a été complétée par les entretiens dont les enregistrements sont témoins. Ce système de triangulation s'est avéré nécessaire pour confirmer les résultats du questionnaire.

⁽¹⁾ Blanchet A & Gotman A (1998), L'enquête et ses méthodes, l'entretien, pp53-54

b-Les entretiens :

L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque nous voulons analyser le sens donné par les locuteurs à leurs pratiques et les événements dont ils sont témoins actifs.

« Ce processus interlocutoire est pertinent vu que la parole est le vecteur principal. Les faits concernant les systèmes de représentations (en tant que pensée construites) »⁽¹⁾.

Nous avons opté pour l'entretien semi directif et ses résultats qualitatifs parce que c'est une observation en situation de communication réelle, une observation in vivo à travers laquelle nous pouvons analyser les pratiques réelles des locuteurs. La méthode consiste à observer les contacts et les représentations à travers le dit, l'alternance codique, le non-dit et les hésitations. Dans l'ensemble, les entretiens se sont déroulés sans trop de problèmes et dans des conditions conviviales, à l'aide d'un enregistreur.

Les entretiens ont fait l'objet d'une transcription intégrale où chaque informateur est désigné par l'initiale du mot Etudiant avec une numérotation allant de E1 jusqu'à E10. En ce qui concerne notre méthodologie d'analyse des entretiens, nous avons procédé de manière à nous attacher aux représentations à travers les pratiques langagières des sujets.

10 enregistrements ont été réalisés par nos soins. Cela n'a en aucun cas dérangé les enquêtés dans la mesure où ils avaient confiance en nous. Ils étaient même contents que nous nous intéressions à eux et par la même à leurs parlars.

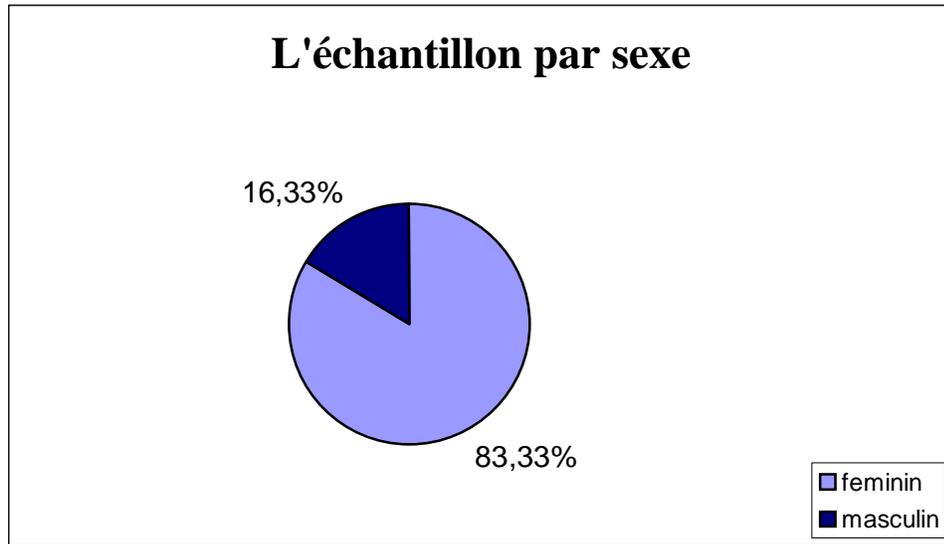
Pour des raisons techniques et bénéfiques à la constitution de notre corpus, l'enregistreur n'était pas caché et ce sont les intervenants qui le prenaient pour répondre ; ils l'ont accepté même si nous avons senti une gêne chez certains étudiants vu qu'ils étaient jugés sur leur manière de s'exprimer. Certains enregistrements étaient coupés par des passages inaudibles à cause du bruit causé par d'autres étudiants en classe ou dans les couloirs. Chaque entretien a été entièrement transcrit (Voir les règles de transcription).

En privilégiant la récolte de la parole, les entretiens menés donnent des informations d'ordre qualitatif. La collecte d'informations était fructueuse et nous a permis de mettre le doigt sur plusieurs réalités linguistiques et sociales.

Après avoir établi les différentes modalités du travail de notre étude, nous allons maintenant observer les représentations de l'échantillon choisi.

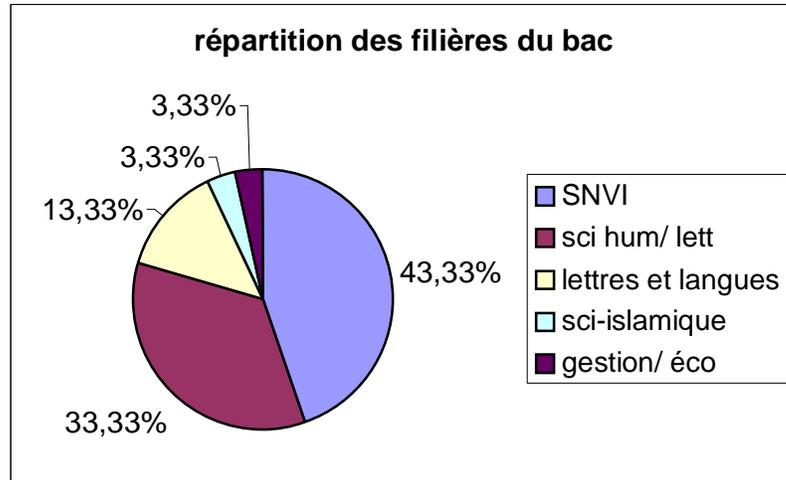
⁽¹⁾ Blanchet A & Gotman A (1998), op. cit., p25

3-4- Analyse du questionnaire

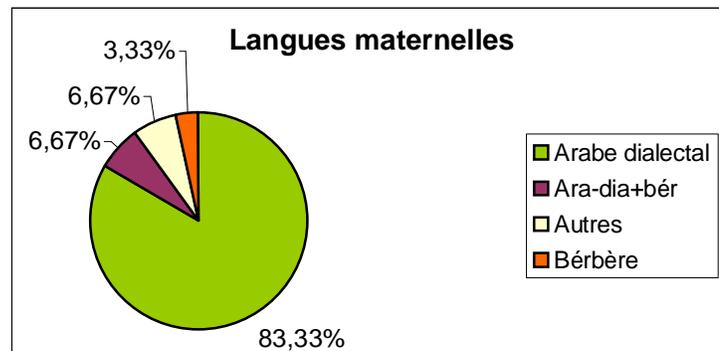


L'échantillon pris pour l'étude est constitué de 30 étudiants : 25 filles et 5 garçons. Comme nous pouvons le remarquer sur la représentation graphique, la répartition entre les deux sexes est différente, cela est dû, nous semble-t-il à deux possibilités ; il peut être révélateur du taux de reçu au Baccalauréat, comme il témoigne aussi de l'intérêt que portent les filles aux langues ainsi que la stigmatisation sociale de cette formation : ce qui circule dans la société c'est que les langues sont "faites" pour les filles et que les garçons excellent mieux dans les filières scientifiques. Cela dévalorise en quelque sorte l'étude du français. Cette idée s'est ancrée dans l'esprit des gens, ils disent qu'à la fin de la formation, l'enseignement est plus adéquat comme emploi pour une femme. En Algérie la fonction d'enseignement est largement féminisée ce qui explique le décalage du pourcentage. Cette orientation est souvent dictée par de fausses représentations des rôles sociaux, elle aboutie à des partages divers traditionnels à une division sexuée des études et plus tard des métiers. Les représentations consensuelles et implicites du féminin/masculin véhiculées par la société témoignent que la majorité des filles se penchent vers les formations appelées socio-altruistes (enseigner, soigner, ...), et les garçons vers le technique et le scientifique. Ces représentations marquées par les stéréotypes du sexe sur ce que doit être une fille et un garçon que ce soit à la maison ou à l'école contribuent « à produire une socialisation asymétrique de sexe largement fondées sur les stéréotypes »⁽¹⁾.

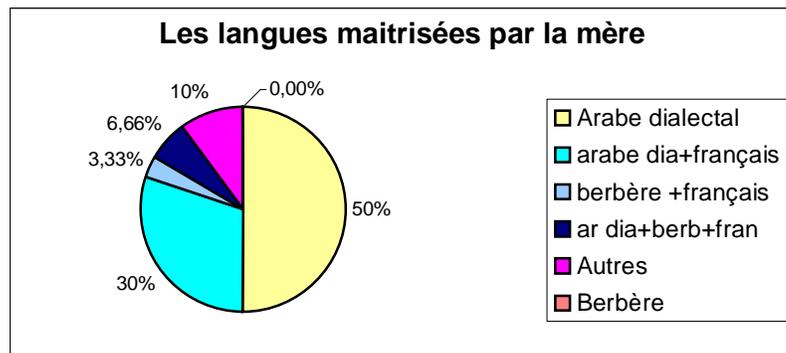
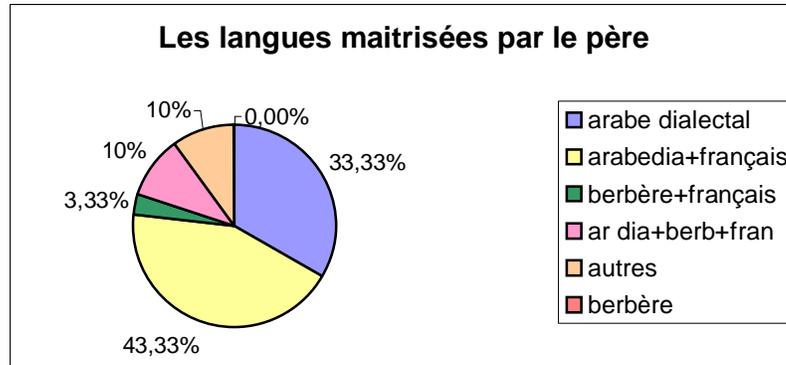
⁽¹⁾ Polier J-c : Représentations stéréotypées op. cit.



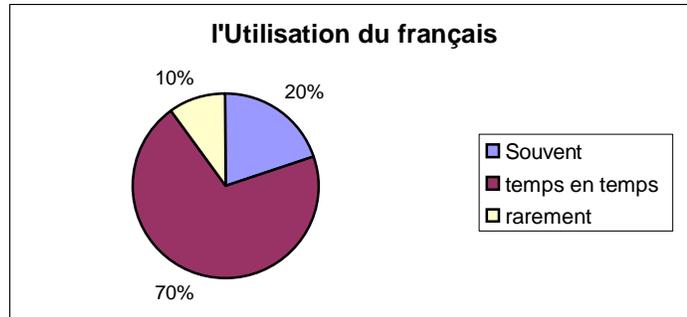
Nous avons cinq filières différentes desquelles émane notre échantillon. Malgré la diversité des sources, les étudiants ont eu le même programme durant le lycée en matière de français, mais nous remarquons la prédominance des scientifiques avec 43.33% qui avaient un volume horaire en français moins important que les branches littéraires. Cela est dû à notre sens à l'orientation faite en première année secondaire, ou à partir de leurs moyennes. Les élèves sont orientés dans les filières de manière descendante allant des sciences naturelles et sciences exactes vers les sciences humaines.



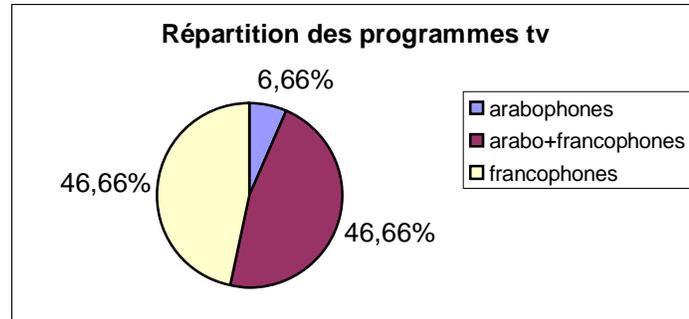
Comme l'indiquent les chiffres, l'espace étudiantin est un amalgame de langues maternelles et l'échantillon est loin d'être linguistiquement homogène. Cette diversité révèle la richesse linguistique en Algérie : 83.33% d'étudiants ont l'arabe dialectal comme langue maternelle, 3.33% le berbère, 6.67% ont des langues maternelles étrangères (tchadien et le comorien). En outre nous remarquons que 6.67% des étudiants sont indécis entre arabe dialectal et berbère. Cette indécision caractérise les locuteurs plurilingues qui n'arrivent pas à détecter leur langue maternelle. Ces résultats reflètent une situation plurilingue en Algérie.



Pour cette question, nous avons visé le panorama linguistique dans lequel évoluent les étudiants. Le père maîtrise à la fois l'arabe dialectal et le français. Cela est expliqué par le fait que pendant la période coloniale, le français était le seul code pour parler aux colons et c'était la langue de la scolarisation, et l'arabe dialectal était leur langue maternelle. Pour les mères nous remarquons que l'arabe dialectal domine. Cela est dû au taux très bas de la scolarisation pendant la colonisation. Nous remarquons que le taux est semblable pour le cas du berbère et du français. Ce bilinguisme est du également à ce que le berbère est la langue maternelle et le français et la langue du colonisateur. Pour le quatrième colonne, nous remarquons que le taux est plus élevé pour les pères par rapport aux mères à cause de la scolarisation. 10% des étudiants ont des parents qui utilisent autres langues : c'est le cas des étudiants dont la langue maternelle est le tchadien ou le comorien, ou bien des étudiants dont les parents ont faits des études avancées. L'autre remarque que nous pouvons faire c'est que le cas d'unilinguisme n'existe pas dans l'échantillon.



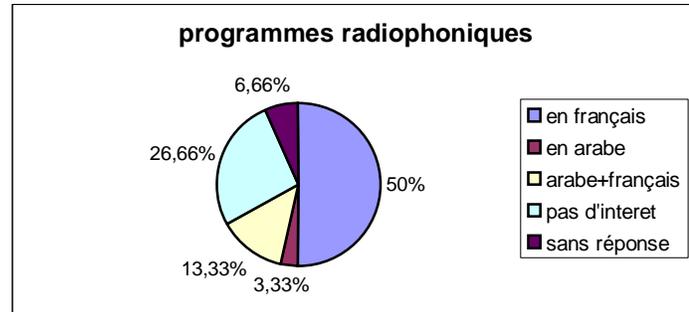
Nous avons essayé de voir la fréquence du français dans les pratiques langagières des étudiants et nous avons remarqué qu'il existe des taux disproportionnés. Ainsi 70% des étudiants estiment qu'ils pratiquent le français de temps en temps dans des circonstances diverses : avec les parents et les amis parce que l'entourage favorise l'utilisation du français. En outre c'est la meilleure façon de comprendre autrui et de se faire comprendre. Ils utilisent également le français à l'université et en classe parce que la situation les oblige ; leur pratique du français se fait dans le milieu informel où ils sont à l'aise et dans le milieu formel où la formation le nécessite. 20% estiment pratiquer le français souvent et dans toutes les circonstances. Ici nous avons deux cas : il s'agit des étudiants étrangers qui ne communiquent qu'en français en Algérie quelque soit la condition parce que c'est la seule langue d'intercompréhension, les autres pensent parler le français souvent par amour pour cette langue, parce qu'ils la trouvent plus expressive que l'arabe et parce que "tous" les Algériens parlent le français, mais cela est loin de la réalité. C'est vrai que les Algériens ont des compétences en langue française mais ne parlent pas français tout le temps parce que nous faisons plus souvent appel à la langue maternelle quelle soit arabe dialectal ou berbère. Il y a également une représentation de généralisation : "tous" les Algériens parlent français, ce qui est contestable. 10% des étudiants utilisent rarement le français et cela dans des conditions très limitées : uniquement à l'université pour ne pas perdre face devant les collègues et les enseignants ou comme stratégie compensatoire lorsqu'ils n'arrivent pas à expliquer les choses à l'entourage ou lorsque ce dernier n'a pas accès à la langue. Pour certains le français n'est utilisé que quand cela est nécessaire ; avec les gens qui comprennent le français : les médecins, les enseignants et les amis étrangers. Les enquêtés ont des représentations différentes de l'utilisation du français : certains voient que le passé historique a fait que tous les Algériens parlent français et l'utilisent souvent.



Les médias sont une fenêtre ouverte sur l'autre et sa culture. Dans cette question nous avons essayé de voir dans quelle voie les étudiants rassasient leurs besoins médiatiques et le degré d'intérêt accordé à la langue française.

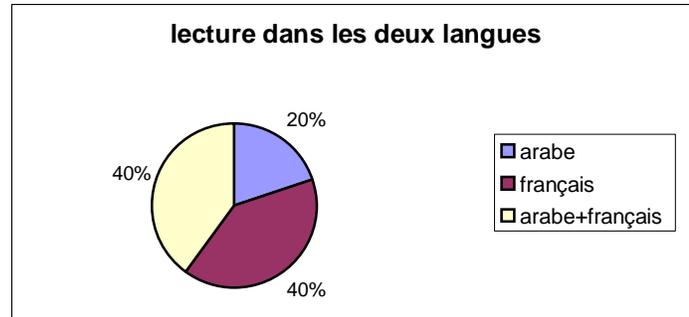
Pour la télévision, nous trouvons une minorité qui ne s'intéresse qu'aux programmes en arabe, soit 6.66%, et ce pour les raisons suivantes : regarder les chaînes arabes est une habitude familiale car elles sont plus proches de la vie sociale, parce que "eux", les chrétiens non pas les mêmes traditions que nous, nous n'avons pas le même mode de vie. Nous remarquons qu'il y a la même proportion partagée respectivement pour les chaînes françaises et les chaînes françaises et arabes, soit 46.66% pour chacune : pour les premiers, l'intérêt est dû aux programmes qui sont d'un côté directs, plus intéressants et riches en informations, de l'autre pour l'amélioration du niveau culturel et intellectuel, il y a donc le volet loisirs et culture et le volet compétences linguistiques.

Pour les seconds, il y a une similitude d'intérêt pour les chaînes françaises parce que le français à côté de l'arabe font partie de la tradition linguistique algérienne. Ils regardent donc les programmes arabes parce que c'est la langue de la religion. Ces trois réflexions font émerger les représentations suivantes : la première catégorie a une vision négative des français et de la culture française, c'est une catégorie qui veut se renfermer consciemment ou inconsciemment dans son ethnocentrisme tout en se basant sur les stéréotypes. Cela peut être un des facteurs du non-accès à la langue française à cause de ce refus culturel. La deuxième catégorie est ouverte aux chaînes françaises : la télévision est un puissant instrument de consensualisation (H Boyer). Cette ouverture leur permet de voir l'autre, de relativiser et de comparer car celui qui regarde français, apprend français, consomme et communique en français. Cette catégorie est marquée par des représentations positives mais il existe certaines représentations qui entourent la langue arabe et qui la relie à la religion. Cependant ils ne négligent pas la présence des chaînes françaises dans la société et les considèrent comme partie prenante de la tradition algérienne. Qui dit tradition dira forcément transmission des contenus, d'usages et d'opinions.

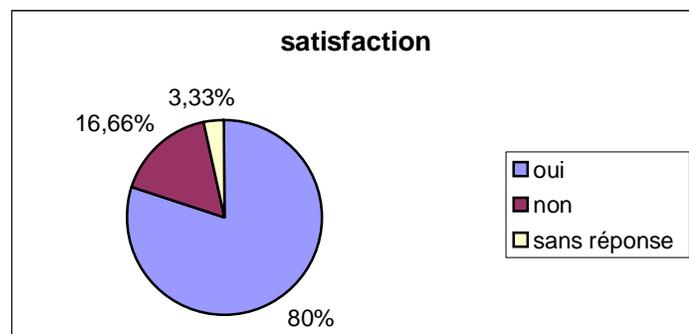


En ce qui concerne la radio, 50% écoutent les chaînes en français (Alger chaîne III, RFI, ...) pour le divertissement, pour être branché en musique et pratiquement pour les mêmes raisons que les chaînes télévisées françaises (culture, maîtriser la langue, ...). 3.33% ne s'intéressent qu'aux programmes radiophoniques en arabe : un, parce que le milieu familial les obligent, deux, parce qu'ils n'arrivent pas à suivre le rythme donc ils se retournent vers la langue arabe qui ne pose pas de problème de compréhension. 13.33% sont pour les programmes dans les deux langues parce qu'ils trouvent leurs besoins dans les deux langues et chacune les informe à sa façon. 26.66% ne s'intéressent pas aux programmes radiophoniques parce qu'ils préfèrent l'image et le son alors que 6.66% s'abstiennent et ne répondent pas.

Ce que nous pouvons constater c'est que quelles que soient les représentations faites envers le français et ses utilisateurs, la langue est omniprésente dans la société algérienne à travers les médias qui permettent l'accès à la société française. La radio joue un rôle déterminant dans l'activité culturelle des étudiants surtout à travers la musique et les émissions. Elle permet de jeter les ponts vers l'autre, le comprendre dans sa différence. Car d'une façon ou d'une autre elle influence la compétence linguistique des étudiants et la représentation de l'utilisation du français.

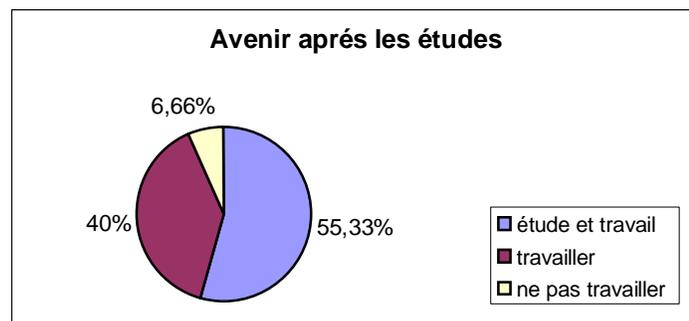


La lecture permet non seulement d'accéder au sens mais aussi à la compétence d'écriture notamment pour le français dont l'orthographe est réputée pour sa complexité. 40% des étudiants lisent en français pour le motif d'enrichir le vocabulaire et la maîtrise de la langue, pour éviter les fautes d'orthographe ou parce que le français est une langue qui exprime "profondément et logiquement les pensées". 40% lisent dans les deux langues parce qu'il y a une différence de thèmes et de religion "nous sommes arabes musulmans, on a notre tradition en langue mais ça n'empêche de lire en français" écrit un étudiant. Lire en langue arabe c'est garder le lien avec la société. Les 20% restants lisent en arabe parce qu'ils n'ont pas l'habitude d'acheter des ouvrages pour lire en français, parce qu'ils ne prennent pas beaucoup de temps à lire et à comprendre en arabe. Ces représentations nous poussent à dire que la vraie entrave à la maîtrise du français est le manque de lecture. En effet, les étudiants lisent peu, cette situation est liée au caractère culturel de l'oralité qui existe en Algérie. En ce sens Batinia (1995) dit que «*Les africains préfèrent les chaleurs de la parole proférée au froid de l'écrit*». Si nous voulons maîtriser le français, il faut introduire la culture de la lecture car de nos jours parler uniquement une langue ne permet pas de la maîtriser. La lecture, l'écriture et la pratique orale sont des éléments qui permettent de se faire une idée des performances qu'à un individu d'une langue donnée.

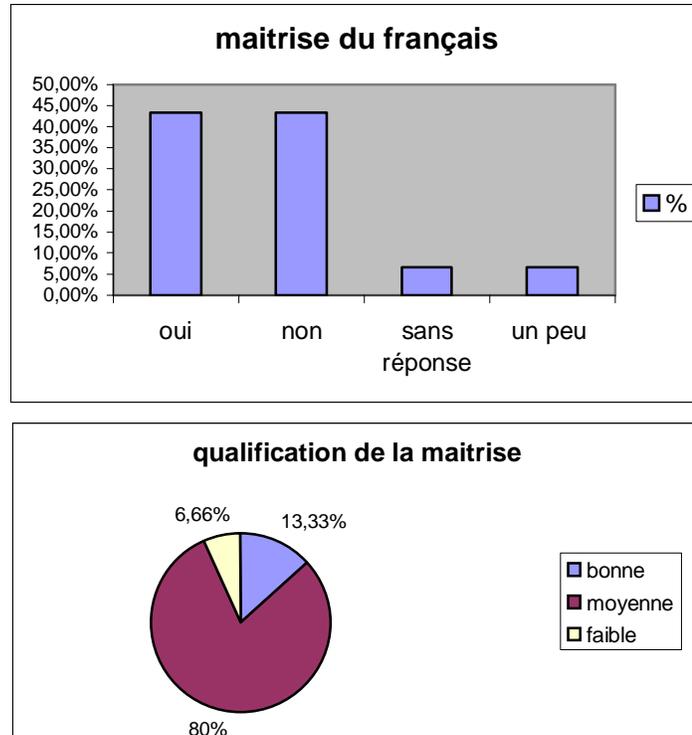


Parmi les facteurs qui influencent la réussite ou l'échec c'est le sentiment de satisfaction. Souvent cela motive les apprenants à travailler même s'ils

trouvent des difficultés. Dans notre échantillon 80% s'estiment satisfaits d'effectuer une licence de français pour maintes raisons : étudier et enseigner la langue est un rêve d'enfance qui s'exhaupe, il y a également la curiosité de connaître et de s'ouvrir sur la culture et la civilisation française à travers la passion des livres. Comme ils évoquent la possibilité de travailler grâce à la maîtrise de la langue. Nous remarquons que le discours épi-linguistique est assez pertinent à travers les verbes d'affection et de subjectivité. 16.66% ne sont pas satisfaits parce qu'ils voulaient faire d'autres filières : ce point révèle le rôle de l'orientation qui diminue le taux de réussite. Les étudiants disent dans ce contexte que le français n'a pas d'importance en Algérie. Pour 3.33% le français n'est qu'un choix temporaire.



53.33% des étudiants veulent continuer la maîtrise et travailler dans le domaine de l'enseignement parce qu'ils en rêvent. Une licence de français évoque l'avenir et l'accès à la profession. 40% veulent travailler dans un autre domaine parce qu'ils pensent qu'ils n'ont pas la capacité d'enseigner. 6.66% ne voit pas l'intérêt d'une licence de français et se penche vers le business parce que "un commerçant empoche plus qu'un enseignant!". Ces différences de représentations rejoignent ce que Dabène dit « une des première raisons de valorisation d'une langue c'est l'accès qu'elle offre ou non au monde du travail » (1997,pp19-23).

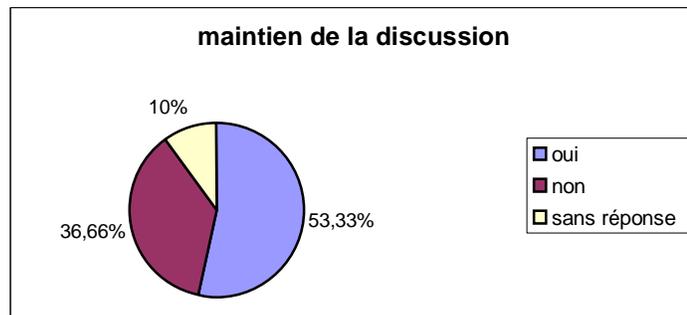


40% des étudiants pensent maîtriser la langue française pour le simple fait qu'ils connaissent l'orthographe comme seul critère, parce qu'ils en ont envie ou bien parce que c'est l'habitude familiale. Les autres parce qu'ils pensent qu'elle est facile et "heureusement" elle est utilisée dans la société. Ce qu'ils pensent et ce qui existe réellement n'est pas le même. 40% disent non parce que l'orthographe n'est pas maîtrisée due aux fautes à l'oral et à l'écrit (Millet). Ces étudiants renvoient les causes aux paliers précédents qui n'ont pas su transmettre une bonne formation.

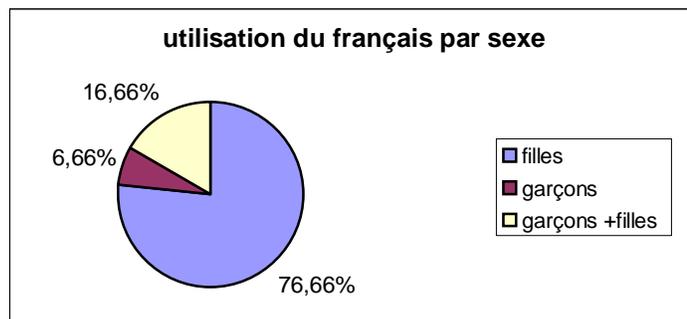
Lorsque arrive l'instant de réfléchir sur sa propre production langagière 80% disent qu'ils ont une performance moyenne. 13.33% pensent quelle est bonne et 6.66% sont plutôt sévères. Ces représentations peuvent être justes parce que c'est réellement le cas ou bien parce qu'ils ont été déjà sujet d'une évaluation et ils ont réussi ou bien échoué. L'auto-dépréciation témoigne qu'ils ont développé une complexification par rapport à leur pratique. Pour eux parler français c'est ne pas faire des fautes et s'exprimer sans fautes. 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 résiste même à l'apprentissage scolaire et met au défi tout sujet, et présent dans la conscience linguistique de nos témoins.

En raison de la complexité du français, les enseignants sont incriminés pour justifier la mauvaise pratique des uns et des autres. Nous pensons également que ceci est un argument peu convaincant car l'enseignant ne peut rien faire à l'enseigné tant que ce dernier n'est pas motivé pour l'apprentissage. A cela il

faut ajouter que l'acquisition de la connaissance ne se fait pas uniquement en classe, elle se fait également en dehors de l'institution scolaire.



53.33% pensent maintenir la discussion et cela pour le motif qu'ils ont un niveau en matière de langue et l'habitude de parler français avec les français malgré la difficulté qu'ils expérimentent dans l'effort pour apprendre et évoluer. 36.66% disent non parce qu'ils font beaucoup de fautes d'orthographe, ils trouvent des difficultés en langue, ils ont peur par manque de confiance, ils se sentent bloqués par la timidité et le trac, cela réfère aussi à l'insécurité linguistique. 10% s'abstiennent.

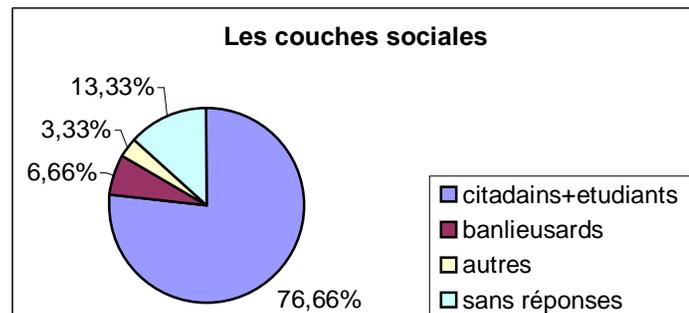


Comme nous l'avons déjà expliqué, la répartition entre les deux sexes est clairement différente. Pour l'utilisation de la langue française, 76.66% pensent que les filles l'utilisent plus que les garçons parce qu'elles s'appliquent mieux, parce qu'elles aiment les langues, ou bien pour "se montrer cultivées", supérieures. Elles représentent l'élégance féminine. Les filles préfèrent les domaines littéraires, les filles sont plus curieuses envers toutes les cultures et elles ont un contact permanent avec la télévision. Cela rejoint ce que nous avons avancé dans l'explication de la première graphie.

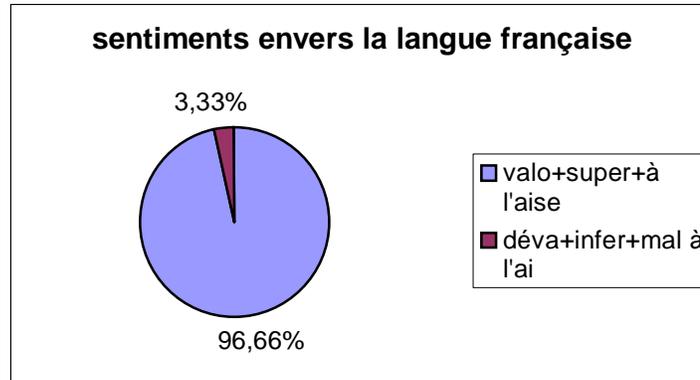
6.65% disent que les garçons parlent français parce que les "hommes à la maison" parlent français et ils prononcent bien. Ces représentations positives sont contredites par d'autres qui disent que les garçons ont honte de parler français et qu'ils n'aiment pas les langues.

16.66% voient que les 2 sexes utilisent le français suivant leur niveau culturel, les filles pour "se faire montrer", "un vice" et les garçons pour l'utilité. Nous remarquons que pour cette catégorie les garçons sont plus objectifs, alors que les filles le font pour attirer l'attention dans le moindre des cas. Nous remarquons également que le mot "vice" qui est utilisé en français dans le sens de "mauvaise habitude", ici il est entendu comme une manière de se montrer. Nous avons remarqué également que l'étudiant tchadien nous fait une distinction entre les deux sites : en Algérie ce sont les filles qui parlent français alors qu'au Tchad ce sont les garçons.

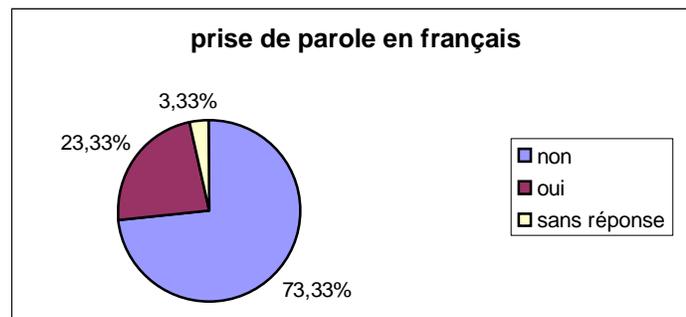
Ce que nous pouvons dire c'est que les stéréotypes sexuels sont utilisés pour renforcer l'identité ou signifier un désir d'identification. Pour la douceur féminine, il faut parler français, pour la force masculine on peut parler français avec certaines spécificités et dans des contextes précis cela rejoint ce que Houdebine (1977/1986) a nommé une variation sexolectale.



Nous remarquons que 76.66% des réponses voient que les étudiants et les citadins sont les plus favorisés parce que ce sont les cadres de l'Etat, ils vivent en ville et à cause du mouvement citadin qu'ils arrivent de pratiquer la langue française. Pour d'autres, c'est leur domaine (études, travail,...), ils sont plus proches de la civilisation. Ce sont les plus instruits sans oublier la part de l'environnement qui les incite à l'utiliser. Ceux qui parlent français sont les hommes responsables et les meilleurs étudiants qui s'orientent vers les filières de choix (médecine, pharmacie, architecture,...). 6.66% voient que ce sont les banlieusards qui parlent français parce qu'ils sont obligés de suivre le rythme imposé par la ville. 3.33% voient que la génération de nos parents qui le maîtrisent parce qu'ils étaient à l'école française alors que 3.33% ne donnent aucune réponse. Ce que nous pouvons remarquer c'est que pour la question de la hiérarchisation sociale, il y a des représentations diastratiques telles celles évoquées par Labov, et une représentation diatopique.

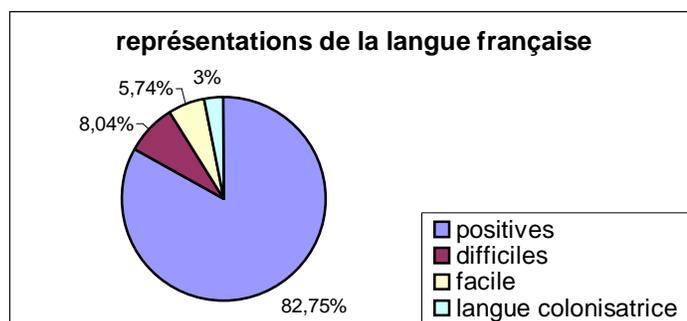


Pour 96.66% des étudiants le français est le produit d'une recherche de positionnement social car il est le médium privilégié de toutes les situations évoquées, de toutes les occasions dans lesquelles les enquêtés se trouvent entre eux. Le français apparaît comme langue d'une première utilité. Ainsi les enquêtés disent que tous les cadres du pays l'utilisent, c'est une langue de culture qui permet de "faire les affaires", elle permet de montrer son intelligence et son statut d'homme libre. Savoir parler se fait en français car il renforce la confiance. Tous les sentiments de valorisation, de supériorité sont faits pour le français. Par contre 3.33% se dévalorisent par manque de confiance, le problème réside à "l'intérieur" des enquêtés qui n'arrivent pas à trouver les mots, ce qui les gêne et bloque la communication. (Insécurité linguistique).



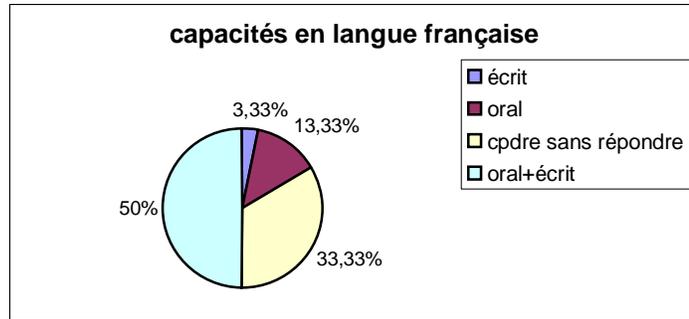
Nous remarquons que 73.33% ne prennent pas la parole en français pour maintes raisons : par peur de "mélanger les mots", de faire des fautes, par manque de capacité et de maîtrise, "par pauvreté linguistique" écrivait un étudiant. La timidité joue également un rôle important, les étudiants se sentent perturbés de faire des erreurs. D'autres disent qu'ils ont l'habitude de parler français et que parler français dépend du public s'il le comprend ou pas. Cette catégorie est caractérisée par une insécurité linguistique, ils jugent négativement leurs performances linguistiques et se sentent investis d'un sentiment d'infériorité, ils se sentent bloqués, les mots ne sortent pas "ils perdent les mots". Au lieu de parler et de faire des erreurs ils préfèrent se taire et rentrer

dans leurs coquilles ou bien se consoler par la langue maternelle. Il y a 23.33% qui estiment prendre la parole en français parce que ce n'est qu'en français qu'ils peuvent réussir un discours, ils se sentent plus à l'aise, "c'est la seule langue utilisée en Algérie après l'arabe". Cette catégorie pense qu'elle est en sécurité linguistique parce qu'elle utilise réellement le français ou bien qu'elle est loin de la pratiquer et ne se rend pas compte.

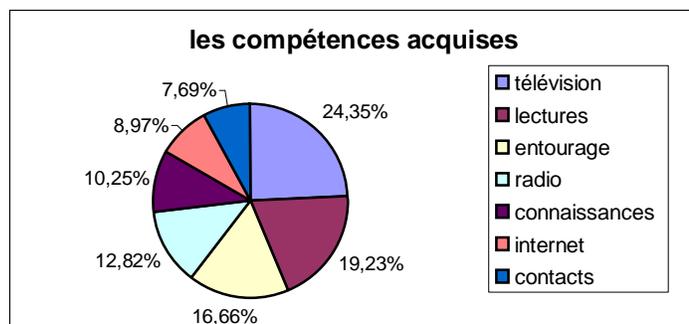


82.75% ont des représentations qui valorisent la langue française, c'est une langue de savoir, de culture, de littérature et de prestige. Pour 8.04% pensent qu'elle est difficile à cause de son orthographe, 5.04% voient qu'elle est facile alors que pour 3% restant c'est une langue colonisatrice. Cette dernière image montre que le sentiment de dépendance a diminué malgré sa présence dans la mémoire. Nous pouvons à partir de ces trois catégories scinder les représentations concernant la langue française suivant trois colonnes :

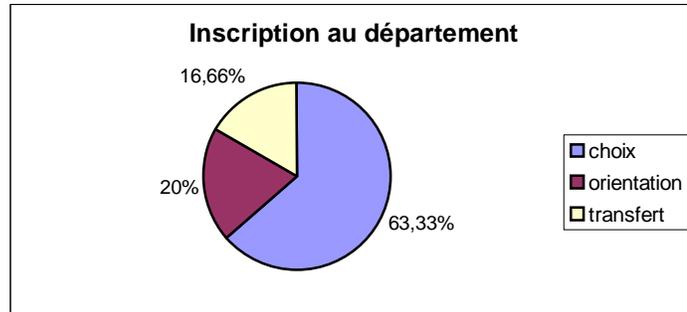
<i>Représentations positives</i>	<i>Position neutre</i>	<i>Représentations négatives</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Riche à apprendre et à comprendre. -Un rêve d'enfance de parler correctement comme une véritable Française. -Amour de la langue. -Renforcement de la personnalité. -C'est ma deuxième langue après l'arabe. -Elle est plus expressive, elle reflète l'excellence. -Le lien qui unit plusieurs pays et individus partageant la même vision du futur. 	<ul style="list-style-type: none"> -Une langue comme les autres utile au développement. -La deuxième langue en Algérie. -Une langue étrangère comme les autres malgré le passé historique et politique -Une langue étrangère à apprendre. 	<ul style="list-style-type: none"> -Une langue colonisatrice.



La compétence linguistique dans notre échantillon varie énormément. En l'absence d'évaluations objectives, nous acceptons les auto-évaluations des étudiants même si celles-ci sont relatives. 50% pensent maîtriser l'oral et l'écrit en même temps alors qu'en réalité et à travers les réponses écrites les enquêtés nous avons remarqué plusieurs lacunes. 13.33% estiment maîtriser l'oral uniquement. 33.33% disent qu'ils comprennent sans pouvoir répondre, cette catégorie souffre d'une insécurité linguistique. Alors que 3.33% ne maîtrisent que l'écrit.



Nous remarquons que la télévision domine avec 24.35% des sources de contact avec la langue parce que cet instrument médiatique lourd attire par le son et l'image, suivi de la lecture avec 19.23%, puis 16.66% pour l'entourage. La radio occupe 12.82% alors que l'apprentissage effectué pendant les années qui ont précédé l'université vient en cinquième position avec 10.25%, cela est dû selon les étudiants à la non adéquation des enseignements.



63.33% des étudiants questionnées ont choisi de faire français, cela peut expliquer le pourcentage élevé de la satisfaction et plus tard le taux de réussite ou d'échec. 20% ont été orientés, 16.66% étaient transférés parce qu'ils étaient selon eux " dans des filières difficiles " et étant donné qu'une licence de langue française est "plus facile et on ne risque pas beaucoup de problèmes en matière de réussite".

Les symboles :

Le souhait d'arriver à une maîtrise de français se fait par des symboles. Pour notre échantillon les symboles sont :

- La France, les Français, le Président Français.
- Les professeurs, les écrivains (Zola, Hugo, Diderot et Kateb), les médecins, le Président Algérien
- Les artistes, les étudiants.

Nous remarquons que les motifs sont parce qu'ils maîtrisent la langue, ils sont cultivés et développés. Donc la maîtrise de la langue a trait aux natifs (représentation diatopique) d'un côté et d'un autre à des catégories qui déterminent la norme (professeur et écrivains), pour eux, ils expriment avec aisance car la personnalité linguistique se reconnaît à partir du français. Maîtriser le français est synonyme d'appartenance à une des catégories élites. Leur pratique langagière est un modèle de référence pour quiconque souhaite apprendre le français, c'est un outil de promotion individuel.

LES CONSTATS :

Au terme de cette analyse nous remarquons que des qualificatifs reviennent comme un leitmotiv dans les réponses : la langue française c'est la langue de l'estime, de la promotion sociale, du savoir, de la culture, de l'enseignement et donc de l'école dont elle demeure l'un de ses vecteurs. Les représentations des enquêtés affirment avec force l'attachement des locuteurs à la langue française qui peut favoriser leur réussite. Ce sentiment est attaché à une prolixité des propos positifs pour décrire la langue française, d'un autre côté, nous remarquons un dénigrement du niveau, une auto-dépréciation liée à l'insatisfaction linguistique, certains ne sont pas fiers de leurs pratiques, ce qui bloque ou ralentit le processus de l'apprentissage ou pousse vers l'échec.

Il ressort de notre analyse que la majorité des étudiants entretiennent des liens positifs avec le français, ceci est illustré par les termes d'affection, de subjectivité à travers un discours épilinguistique riche où ils évaluent leurs pratiques et expliquent le recours au français : c'est la langue de prestige, la langue que j'aime, c'est une passion, d'hiérarchie sociale, de travail et de contact avec les gens.... Pour cette majorité écrasante, le français est inséparable de la communication et l'intercompréhension sociale. Il reste un outil "mythique" de travail et de promotion sociale qui amène les gens à parler français parce qu'il confère un certain statut intellectuel de développé, d'instruit, surtout pour la gente féminine qui l'utilise pour avoir un certain prestige. Donc le français, selon les représentations des enquêtés est un "signum social", une façon de se distinguer du reste de la population.

Nous avons remarqué des couples de mots évoqués : langue /religion ; langue /colonisateur; langue /tabous. Parmi les différentes réponses recueillies, nous avons relevés une autre tendance dans les représentations, une insatisfaction linguistique due à une insécurité linguistique et à des représentations négatives de la langue, il y a une certaine culpabilité linguistique chez les enquêtés qui ne sont pas satisfaits en raison de la baisse du niveau de l'enseignement du français dans les paliers précédents. Le peu de rudiments qu'ils ont du français ne leur permet pas de prendre la parole et de se permettre les avantages de ceux qui pratiquent le français, chose qui peut les renfermer dans une coquille et par conséquent les bloquer dans l'appréhension et l'appropriation de la langue.

Pour cette première partie d'analyse, nous avons examiné ce qui est pensé de la langue française, ce que les enquêtés ont pu dire ou ont voulu dire. Dans la partie qui suit c'est leur parole qui sera sous le microscope car entre le pensé-dit et le réellement dit, il y a une grande différence. Y- aura-t-il des points de convergence ou de divergence ? C'est ce que nous allons exposer.

3-5- L'analyse des entretiens

Avant d'entamer l'analyse, il serait plus judicieux de noter que sur dix enregistrements, huit ont répondu en français et deux en alternant trois langues à savoir le français, l'arabe dialectal et l'arabe standard d'où le débit rapide et spontané.

La question « que représente pour vous la langue française ? » a suscité le traitement des entretiens suivants qui nous a permis de classer les représentations des étudiants selon plusieurs thèmes :

1- Une Francophilie :

Nous avons remarqué que les représentations liées à la langue française sont positives à l'unanimité de l'échantillon. Les étudiants avouent un amour pour cette langue, amour sans raison apparente ou amour justifié par certaines vertus associées à cette langue. Cet amour voile en quelque sorte les difficultés que les étudiants trouvent. Ainsi les étudiants ont dit à propos du français :

E1 : « j'aime bien cette langue, euh je la trouve pas difficile »

E2 : « j'aime étudier la langue française j'ai rêvé d'être prof dans - - - le lici (lycée) ou + bien université »

E5 : « la langue française est pour moi une question de passion parce que je suis passionné en français depuis l'âge de + depuis le collège et aussi j'aime enseigner ça aussi c'est une passion pour moi+ et c'est parce que je suis simplement passionné je j'aimerais devenir écrivain un jour ou l'autre et donc pour moi la langue française pour moi c'est une langue qui représente toute la Passion »

E8 : « elle représente tout euh bon j'adore pa(r)ce que je me sens bien à l'aise quand je parle en français »

E9 : « j'aime cette langue (...) pour être le futur professeur de la langue française ».

E10 : « j'étudie la langue française pour améliorer mon niveau bien sur ».

Allant de la simple appréciation à la passion, nous remarquons que les étudiants veulent réaliser un rêve. L'amour de la langue française est accompagné de celui d'enseigner. Cette constante a été également indiquée lors du questionnaire où 80% voulaient continuer la maîtrise et travailler dans le domaine de l'enseignement. Les étudiants ont également mentionné les vertus de la langue française :

2- Les vertus de la langue française :

a- La beauté :

La langue française a été liée à la beauté, le choix de l'adjectif "belle" reflète une expression assez forte de subjectivité et donc c'est une révélation d'une représentation. Cette perception affective est à rapprocher des stéréotypes liés à la langue française, qui renvoient selon Dabène L(1997,pp19-23) au statut informel des langues « *l'ensemble des images présentées dans le discours ambiant tenu par les membres du corps social* »

Ainsi E6 dit « choufi la langue française ana benesba lja,yani ana nechtiha ka lougha qbel euh qbel tsemma ana napriciha ka lougha qbel mankun nechtiha ka dirasa. Çleh premièrement euh taçdjebni la langue fi had datha c'est une belle langue ».

b- La possibilité de promotion et valorisation ainsi que l'identification aux Français :

Les enquêtés ont avoué un attachement à la langue française non pas celle parlée en Algérie mais celle des natifs. Cette représentation diatopique se réfugie dans le pays source pour que ça reflète le savoir vivre et le savoir penser. Ainsi :

E2 : « j'ai toujours rêvé parler cette langue de euh de savoir réfléchir comme euh + les Européens les Français les Francophones »

E7 « deymen kount nahlem eni : naqra ou natçalem ou tkoun çandi kima ngoulou hnaya : k nahdarha kima les Français l'ih à la France malgré rani fil djazair bassah lazem nahki le français bien ».

Cette identification valorise non seulement la langue française mais le pays également. Dans l'imaginaire linguistique des étudiants s'est ancrée l'idée que le français n'est bien parlé qu'en France, et étant donné que les chaînes françaises sont une fenêtre sur la vie en Europe, cette dernière n'est vue qu'à travers le mode de vie français.

c- Une langue internationale des sciences et du savoir :

Parmi les réponses écrites nous avons noté que les étudiants voulaient approfondir les études parce que le diplôme obtenu est à la fois valorisant et valorisé. Les étudiants renvoient cela à ce que la langue est internationale. Ce statut est présent dans les jugements des étudiants parce qu'il y a la possibilité d'ouverture vers d'autres réalités et d'autres savoirs. Ce statut est évoqué par :

E3 : « je peux commencer la langue française est très importante pour moi puisque j'ai choisi la euh le module français parce que je continue le français même - - - je vais euh m'engager à faire euh - - le magister en langue française et mon filière sera peut être en linguistique ou en pratique systématique de la

langue ça me plaît le français vraiment c'est bel et bien classé 4^{ème} ou 5^{ème} la langue du monde ».

d- Richesse et facultés intellectuelles :

L'importance de la langue française est associée à des stéréotypes valorisants qui renvoient à la richesse des facultés intellectuelles :

E4 : « pour moi la langue française est très riche et très intéressante à étudier parce que : parce que je trouve qu'elle a plein + elle est très riche en mots premièrement parce que qu'à chaque fois que euh - - - et en plus elle donne un genre intellectuel parce que : parce que la majorité des : + des sciences naturelles on les étudie avec le français parce qu'elle est très riche en mots scientifiques en plus euh : moi personnellement je suis très passionnée par les gens qui maîtrisent bien le français parce qu'ils ont l'air très intelligents qui ils ont de de : d'avoir d'avoir beaucoup : vécu d'avoir d'expérience d'avoir beaucoup d'expérience »

Le français permet également l'accès à la civilisation, à l'art et à la culture :

E4 : « pour moi aussi la langue française est une langue d'art et de culture car on trouve beaucoup de livres beaucoup de livres en français ils sont très : intéressants que ça soit de la lecture simple de la lecture compliquée scientifique (...) car euh en plus ça m'aurait déçu que je comprenne pas et que je ne peux je ne puisse pas les lire car ça compte beaucoup pour moi - - en plus comprendre en français c'est très très très très utile pour (rire) pour regarder des émissions + et les comprendre en plus »

Les superlatifs utilisés sont naturellement subjectifs et montrent l'enracinement de cette représentation. Cela affecte également l'apprentissage

E7 : « awal marra kima dxalt la première séance taççi chix kan waçer bezzef alors djatni très difficile pour l'étude mça le vocabulaire mça le phonétique taçça mais tabqa daymen euh - - - euh une langue kima ngoulou hnaya li euh euh kima tqrai taqraj talgaj hwajedj djded çla ged ma tatçarrfi çla hwajedj djeded w tabqa daymen lougha maftouha ».

E8 : « j'ai appris des choses intéressantes(...) des civilisations en plusieurs modules(...) ».

E4 : « c'est le top parce que + dès mon jeune âge j'ai voulu être prof de français et bien la maîtriser ça :r j'étais dès mon jeune âge j'aimai bien (rire) regarder Club Dorothée si vous vous rappelez de ça et j'ai trouvé que c'était une langue très très très très riche et très intéressante à étudier ».

E6 : « kima ennes jahdrou b euh en français w dji la prononciation taçhoum mliha nahsedhoum ngoul jaçni ana waktech ana nawsal lhadik eddaradja taç win vraiment nahdr la langue française en toute liberté sans complication + euh ».

Même si les difficultés sont présentes, le français reste pour les étudiants une langue de promotion, de prestige, d'étude et de savoir, cela donc n'a suscité que des attitudes positives des étudiants. Ces rapports sont également tributaires de la relation enseignants / étudiants : si l'enseignant par ses qualités peut influencer favorablement ou défavorablement l'apprentissage sympathise ou assombrie le rapport apprenant/ langue.

E4 : « les prof sont très : très corrects avec nous ils nous apprennent tout ils essaient d'être euh le plus compréhensibles des possibles d'être euh - - - d'être euh le plus correctement le plus correct possible »

Nous remarquons que malgré les difficultés rencontrées par les enquêtés, le noyau central développé tourne autour des représentations positives. Le français est considéré comme une langue de communication, prise dans un sens large c'est à dire l'ouverture sur le monde, la transmission du savoir et stricto sensu c'est à dire le besoin de comprendre et de se faire comprendre. Le français bénéficie de ce statut et il jouit de sentiments de fierté :

E3 : «ça me plais que les gens parlent le français euh moi ça me plais que je parle le français en discutant en changeant les mots avec les gens (...) quand à moi ça me fait plaisir de parler le français oué ça m'avantage beaucoup depuis la classe de cp1 jusqu'en terminal je continue le français ».

e- La place de la francophonie :

A travers un enregistrement nous avons remarqué que l'étudiant a signalé le facteur de la francophonie comme raison d'intérêt, pour les autres leur souci majeur était les études et l'accès au monde du travail.

E3 : « d'une part le français est parlé un peu partout en Afrique + en France +en Belgique en Suisse et une partie en euh au Canada ».

CONSTATS :

L'analyse des enregistrements nous a permis de dégager les constats suivants :

- **Intérêt et affectivité** : les étudiants ont manifesté plusieurs fois leur intérêt à la langue française pour son aspect utilitaire "je pratique le français..." et ils ont exprimé leurs sentiments et les émotions : " c'est intéressant C'est une passion...c'est le top".

- **Activité discursive** : elle concerne toute verbalisation, elle réfère à la réalisation des échanges et des interactions (je parle tout le temps le français, je parle le français en discutant en changeant les mots avec les gens...).

- **Le rôle** : les étudiants veulent s'investir dans l'enseignement, être enseignant.

« j'ai rêvé d'être prof.....).

Dans cette seconde partie de l'analyse, nous avons relevé des représentations verbalisées qui concernent la langue française, et qui rejoignent nettement les résultats tirés du questionnaire. Ceci nous conduit à formuler une conclusion de ce chapitre.

3-6- Conclusion

Pour conclure ce chapitre nous pouvons dire que la langue française constitue un objet de représentations chez les étudiants de première année licence de français (Voir diagrammes récapitulatifs pp. 100-101). L'hétérogénéité et la dynamique du groupe nous a permis d'avoir une représentation riche de la langue :

1)- Sur le plan quantitatif :

Les représentations des apprenants tournent autour d'une idée centrale qui est le rapport positif avec la langue. Ceci est confirmé à travers toute une série d'arguments qui font de cette perception positive de la langue un noyau central (cf. chapitre 1, p. 29). Le noyau de cette représentation est constitué des éléments suivants:

- Un discours épilinguistique qui englobe toutes les formules de subjectivité.
- La valorisation sociale que peut porter la langue (diplôme, statut professionnel).
- La procuration d'un enrichissement intellectuel, épanouissement et communication.
- Une régression de la tendance idéologique qui relie la langue au colonialisme.

2)- Sur le plan qualitatif :

Tous les éléments apparaissant dans le questionnaire ont été confirmés sur le plan qualitatif. Cependant, il y a d'autres éléments qui ont émergé à travers les entretiens et qui ne semblent pas être similaires pour l'ensemble du groupe tel l'insécurité linguistique et l'alternance codique. Ces éléments périphériques changent d'un apprenant à un autre et s'attachent peut-être aux lacunes rencontrées aux paliers précédents dans l'enseignement, aux craintes et au doute relatifs aux difficultés à surmonter.

Cependant il est à noter que toutes les réponses portent des lacunes sur le plan de l'orthographe, de la syntaxe, de la grammaire et de la phonétique qui nécessitent également d'être prises en charge.

En somme, le système représentationnel des apprenants a abouti à des jugements favorables concernant le français et son apprentissage. L'analyse des représentations sociales de la langue française peut dans certaines mesures être un point de départ pour des nouvelles stratégies pédagogiques concernant l'enseignement de cette langue. Elles indiquent des attitudes presque exclusivement positives grâce à un imaginaire construit par la société. Dans cet imaginaire, l'accent est mis sur des stéréotypes concernant sa beauté, son

expressivité sentimentale et sa faculté et richesse intellectuelle. Elle est idéalisée pour une formation supérieure et ses images sont associées à la promotion sociale caractérisée aussi bien par des besoins matériels que par une formation de pointe. Elle est verbalisée pour les possibilités qu'elle offre (meilleures perspectives pour le marché du travail). Il faut tirer profit de ces attitudes positives concernant la langue française parce que la réalité sociolinguistique ouvre l'horizon pour une meilleure stratégie pédagogique de cette langue.

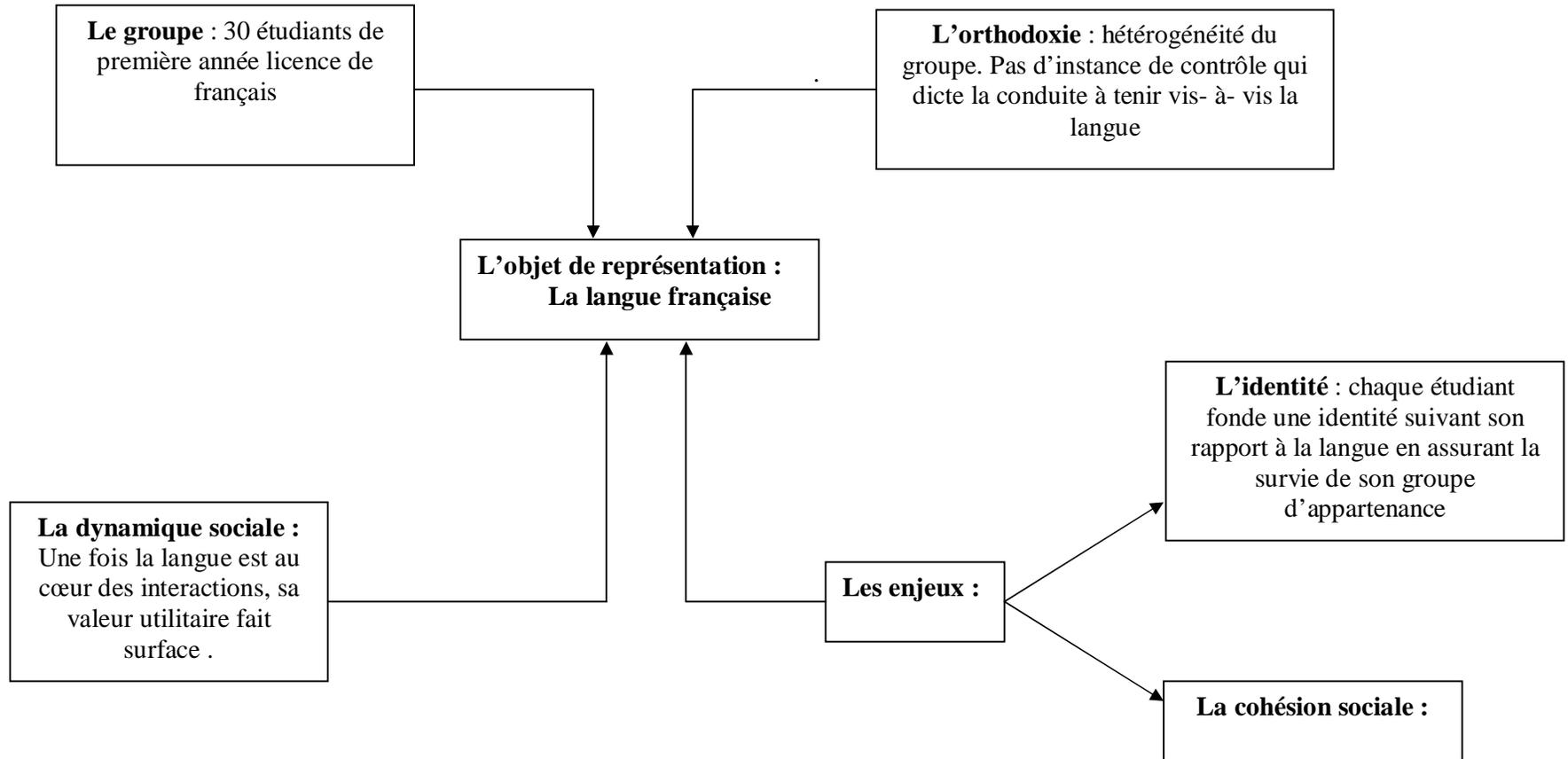
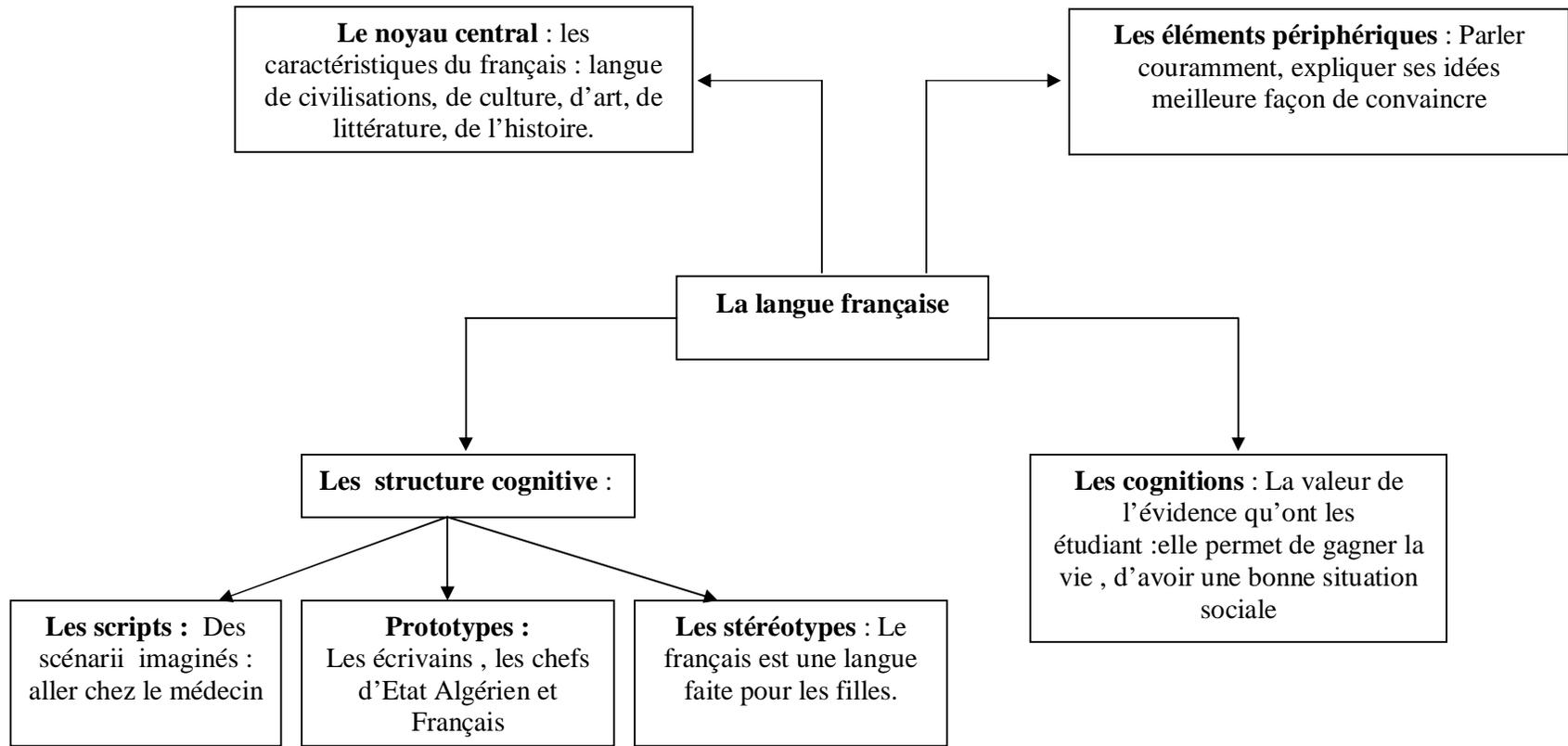


Diagramme n°3 : Les conditions d'émergence de la représentation
L'organisation externe des représentations de la langue française



-101-

Diagramme n°4 : Organisation interne des représentations de la langue française : Structure et éléments de la représentation.

Chapitre 4 Suggestions Pédagogiques et Didactiques

4-1- Introduction

Depuis Piaget, les chercheurs en pédagogie, en psychologie cognitive s'accordent à décrire l'apprentissage comme une construction du savoir. Dans une construction du savoir, les attitudes et les représentations des apprenants jouent un rôle fondamental. Si nous retenons l'hypothèse selon laquelle Piaget voit que l'accès à l'abstraction est le vecteur central de la construction de l'intelligence, nous pouvons considérer qu'apprendre c'est modifier ses représentations pour passer du métaphorique au conceptuel. Par ailleurs, le courant des neuro-pédagogies insiste sur le fait que tous les apprenants sont différents, il faut prendre conscience du profil de chacun et de ses stratégies d'apprentissage pour accomplir un acte pédagogique approprié. Cela rejoint la perspective psychosociale de l'apprentissage qui associe la dimension de la motivation aux études portant sur les attitudes et les représentations.

Dans ce chapitre nous allons analyser la possibilité de faire des représentations une piste d'enseignement de la langue française, l'impact des représentations sur l'échec /réussite scolaire des apprenants ainsi que la suggestion de quelques activités centrées sur les représentations et leurs résultats escomptés sur le plan pédagogique et didactique.

4-2- Les représentations en pédagogie

Entreprendre l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère c'est faire interroger deux langues, deux systèmes linguistiques et deux systèmes culturels et/ ou civilisationnels à savoir celui de la langue à enseigner et celui de la langue maternelle de l'apprenant.

La classe est l'endroit idéal où vont se confronter les deux systèmes de représentations, de critères et de valeurs. Chaque apprenant possède des représentations en commun avec d'autres individus, mais la spécificité réside dans la manière de structurer les expériences, les significations. Cette "culture métissée" peut créer certaines confusions chez l'enseignant et les apprenants. Cette prise de conscience fait émerger les composantes implicites de l'acte pédagogique et pousse l'apprenant à s'interroger sur son propre système de pensées.

Les représentations liées au développement des langues et celles qui agitent l'opinion autour de l'enseignement des langues sont souvent basées sur des conceptions "naïves" qui émanent d'une certaine "sagesse populaire" à propos des langues et de leurs apprentissage. Dans ce sens, ces représentations ont un ancrage solide et une circulation très large dans la société, mais qui restent peu fondées⁽¹⁾.

Plusieurs questionnements ont été posés à propos de la considération des atouts plurilingues dans la construction des stratégies de passages d'une langue à une autre en sachant que ces activités sont liées aux représentations. Ces dernières forment des filtres et se construisent dans les interactions orientant de la sorte la structure des séquences potentielles d'apprentissage. Ainsi pour Véronique (1990) tout apprenant véhicule des représentations concernant la langue à étudier et qui sont fondées sur sa façon de voir la distance inter linguistique et de ses intentions sur ce qui relève du central et du périphérique (cf. chapitre 1). Il ajoute également (2001) que les réponses métalinguistiques interviennent dans l'activité d'appropriation des langues qui se base sur l'analyse et la comparaison (Klein 1989, pp84.187). Cette activité va faire interagir les processus de catégorisation sociolinguistique (image de la langue, de ceux qui la parlent, des représentations de l'apprentissage) et les processus linguistiques et de l'apprentissage chez les apprenants. L'identification des liens qui les unissent permettra de réussir l'acte pédagogie et le traitement de l'input⁽²⁾.

⁽¹⁾ Moore D(2003), op.cit.p95

⁽²⁾ id, p106

D'un point de vue pédagogique, les représentations trouvent une acception qui recouvre connaissances et savoirs, elles sont perçues comme « *les modèles implicites ou explicites utilisés pour décrire, comprendre et expliquer un événement perceptif ou une situation* ». Elle peuvent servir également de support pour entamer des connaissances nouvelles et la construction du savoir comme elles peuvent jouer un rôle dans les modes d'approches ou de règles d'actions spontanées ou apprises, plus que ça, elles forment « *un savoir préalable que l'enseignant doit estimer s'il veut parvenir à modifier la structure cognitive des élèves* »⁽¹⁾.

En étudiant les représentations des apprenants, Richards & Lockharts (1994) ont remarqué qu'elles sont constituées de l'image de la langue, celle des natifs de la langue, les compétences de l'apprentissage, des conduites à suivre pendant l'apprentissage et l'apprenant lui même, et que chacune faisait son apparition pendant l'acte d'enseignement. Holec (1979) a expliqué qu'il serait souhaitable de mettre en clair les représentations des apprenants parce qu'elles font partie intégrante de leur processus d'apprentissage⁽²⁾ car c'est à travers le langage, le non-dit ainsi que les dimensions de la ritualisation sociale que se construit l'identité du sujet.

Cependant il ne faut pas nier les difficultés qui peuvent bloquer certains locuteurs à cause de la divergence des références, des normes et des pratiques. A ce stade il serait judicieux d'inciter l'apprenant à prendre certaines distances par rapport à sa langue maternelle et ses traces culturelles pour revivifier l'apprentissage et permettre à l'apprenant d'avoir une vision plus claire à travers les différences des fonctionnements linguistiques pour un seul but : l'efficacité de l'enseignement⁽³⁾.

Cela ne veut pas dire que l'apprenant doit écarter sa langue et sa culture maternelle, parce que cette démarche aliénante peut influencer négativement l'acte pédagogique et peut déboucher sur les approches instrumentales qui ne considèrent la langue étrangère que comme un élément d'une compétence technique de communication et écartent la dimension culturelle de l'apprenant ainsi que la spécificité de sa langue maternelle.

⁽¹⁾ Groult N(2002), "apprendre une langue ? C'est ... bon... euh, enfin « comment détecter puis travailler les représentations des apprenants de langue étrangère en apprentissage auto-dirigé ? ». Université Nationale Autonome du Mexique. In la Confédération française pour le développement de la linguistique appliquée : <http://u2.strsbg.fr/dil Janet/cofdela.htm>.

⁽²⁾ id, op. cit.

⁽³⁾ Aouadi S. "l'interculturalité dans l'enseignement- apprentissage des langues étrangères". Le quotidien d'Oran. Le 03 et 04 /12/2002 pp 10 et 07

Ces approches instrumentalistes ne se soucient que peu de l'effet de la parole étrangère sur le récepteur et des "dénivellements interprétatifs" de l'apprenant Wilkins, un des tenants de ce type d'approche dit : « *en gros, nous sommes plus concernés par ce que le locuteur a à faire que par l'effet qu'il peut produire indirectement ou par inadvertance (...) pour utiliser les termes d'Austin, nous sommes concernés par l'élocution et non par la perlocution* »⁽¹⁾.

D'un point de vue interculturel, l'enseignement des langues comporte deux volets :

- S'intéresser au relativisme culturel : ce domaine relève de l'abstrait Il consiste à prendre certaines « attitudes ». Ce mot-clé va entraîner une certaine compréhension de l'enseignant et de l'apprenant : une ouverture sur l'autre avec intérêt et respect :

« Point de chauvinisme, d'image réductrices, de stéréotypes, de préjugés, ni aussi d'images idéalisantes trompeuses qui peuvent mener à l'aliénation linguistique et culturelle (...) chaque modèle culturel doit être vu comme une réponse originale d'une culture à un problème existentiel, comme se nourrir, procréer s'organiser socialement, parler ... et ces modèles doivent être évalués sur la base de paramètres propres à la culture dans laquelle ils s'inscrivent ».

- S'intéresser au développement technique de la classe, des méthodes et de manuels : ce volet concret touche en particulier les démarches et les actions à suivre : les mots-clés sont ceux de contrastivité et de comparatisme : ça concerne à la fois les thèmes et le langage afin de réduire l'écart psychologique entre apprenant et la langue /culture cible. Dans le même axe Balboni suggère d'enseigner chaque langue dans une salle spécifique afin d'atteindre le dépaysement nécessaire et de recréer un peu de l'ambiance du pays cible (style de classe, décoration...) et « *chaque classe deviendra un morceau du pays de la langue cible et ça va construire une métaphore ouverte sur l'autre* »⁽²⁾.

4-3- Impact des représentations sur l'échec/réussite des apprenants

C'est à la croisée du psychologique et du sociolinguistique que se situe le problème des représentations que se font les apprenants d'une langue et de ses pratiques linguistiques. Il est d'une importance cruciale parce que les représentations sont liées à l'appartenance culturelle et à l'histoire sociale des individus. De ce fait elles peuvent jouer un rôle déterminant dans l'échec, contribuer aux processus de discours et de dévalorisation, comme elles peuvent susciter des dynamiques de réussite. C'est à ce niveau que l'enseignant doit être

⁽¹⁾ Aouadi S, op.cit.

⁽²⁾ id

vigilant au rôle des représentations et des usages de la langue, à la variété des normes ou sous-normes et de leurs fonctions, à la diversité des pratiques culturelles tout en écartant toute discrimination.

Cet ancrage devra faire la richesse de l'enseignement car pour chaque situation pédagogique, les apprenants portent au sein de la classe leur bagage culturel et la prise en compte, la compréhension et le respect des systèmes symboliques de chacun sont des compétences essentielles à enseigner. Seule la découverte de ses propres représentations peut permettre de se situer pour aborder sûrement celles d'autrui.

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, dans ce cas prendre en considération la spécificité de la langue enseignée -notamment lorsqu'elle ne fait pas partie de la même famille que celle de l'apprenant et qu'elle relève d'une aire civilisationnelle très différente comme il est le cas des langues indo-européennes en Algérie.

L'enseignement du français à l'université algérienne comporte des modules de langue et d'autres de littérature alors que tout ce qui a trait à la culture et à la civilisation française est écarté. Ces dimensions négligées peuvent bloquer l'acquisition d'une compétence de communication parce que la langue ne réfère pas à une réalité « *homogène, figée, dénuée de contradiction* »⁽¹⁾. L'enseignement du français doit viser le développement de la communication et l'accès à la culture, il doit toucher de près au développement de l'étudiant, à la dimension identitaire, à la socialisation, ses enjeux affectifs de constructions de la personnalité et d'intégration sociale sont très importantes. L'enseignant doit être sensibilisé aux facettes de l'intervention du langage ; de la compétence orale et écrite dans le développement de l'étude au sein de son groupe pour proposer des situations riches, non réductrices et des contraintes contrastives liées à un projet de développement global.

Les dimensions culturelles de l'apprentissage du français sont cruciales. Comme toute culture, celle des Français est d'abord opaque aux yeux des étrangers, et personne ne peut sous-estimer l'importance des non-dits, des codes implicites, des conventions silencieuses perçus comme des évidences⁽²⁾. Donc la démarche à suivre sera celle fondée sur les représentations que les apprenants ont du pays dont ils apprennent la langue, le cas échéant la France, ces représentations sont véhiculées majoritairement par « la vue, le goût, l'ouïe et l'affectif ». Les stéréotypes qui les entourent sont la preuve d'une quasi-absence

(1) Aouadi S, op.cit.

(2) Les Lettres en Polynésie Française : Lettres Océanes : Culture (octobre 2003).
<http://www.itreva.pf/discipline/lettres/form/doc232.htm>

des connaissances concernant l'histoire du dit pays et le fonctionnement de la société. Ces représentations vont persister le long de l'apprentissage et dans le cas où elles sont négatives, elles peuvent freiner l'apprentissage et renforcent les attitudes pré-justifiées des apprenants pour refuser l'apprentissage de la langue.

A cet égard, une pédagogie centrée sur l'apprentissage des représentations du français se montre extrêmement utile, car elle permettra d'accéder à une meilleure connaissance de l'histoire et du fonctionnement de la société française dans le but de montrer aux apprenants que le pays dont ils apprennent la langue « n'est pas sans passé, sans richesse patrimoniale » et d'installer un regard positif, plus ouvert afin de combler une zone lacunaire⁽¹⁾.

4-4-Les représentations et l'activité didactique

La dynamique des représentations a intéressé les didacticiens parce qu'elle est liée à la dynamique conversationnelle et elle leur paraît essentielle pour élaborer un travail didactique basé sur les représentations et leur rôle dans l'acte de l'enseignement / apprentissage. Ainsi parmi les chercheurs tentés par cet axe nous citons Muller et Pierto (2001)⁽²⁾ qui ont essayé d'élaborer des activités à mettre dans les classes. Le but n'est pas l'éradication des représentations qui seraient fallacieuses et néfastes car il n'est guère possible de penser sans représentations, ni même de les transformer en d'autres qui seront justes et favorables, mais d'amener les élèves à :

1- Faire émerger leurs représentations.

2- Travailler ces représentations afin d'en mieux connaître la nature, la relativité, la contextualité afin de devenir plus conscients de leurs propres modes de représentations de soi, de l'altérité et du monde, cela advient à travers :

a- La comparaison : le but serait de confronter les différents points de vue des apprenants sur le même objet -compte tenu de leurs contextes de vie différents - afin de les relativiser.

b- La discussion réflexive qui permet par les débats et la confrontation d'opinions une réflexion sur ses propres manières d'appréhender l'autre et le monde et ainsi de les remettre en question : « *Il serait vain de vouloir combattre [les préjugés] en apportant plus de connaissances, lus d'information. Ainsi, le combat contre les préjugés ne relève ni d'une contre – information, ni d'une meilleure information sur autrui, mais d'un approfondissement de sa propre personnalité, de ses propres modalités de fonctionnement, de réactions, de façon d'être et de voir* » (Zarate, 1983, p189).

⁽¹⁾ Cain A Apprendre des langues, médiations culturelles et formation à la dimension européenne : Usage du patrimoine et appropriation d'une culture étrangère. Etude de cas. In Observatoire Européen des innovations en éducation et en formation (Juin 1998) : Synthèse théoriques et Politiques Nationales :

http://www.inrp.fr/Acces/Innova/Savoirs_nouveaux/Synthèses_Théoriques_pagetotale.htm

⁽²⁾ Muller N& Pierto J-F(de)(2001),op.cit.p57

L'activité proposée aux classes est ainsi composée de cinq étapes distinctes mais articulées :

1^{ère} étape : Dans un premier temps, il est demandé aux élèves de faire l'exercice des "mots associés" : c'est à dire que l'enseignant présente un élément déclencheur aux apprenants qui écrivent les cinq premiers mots qui leur viennent à l'esprit (Pietro 1994). Malgré ses limites, cette technique permet de partir d'un matériau facilement appréhendable non pas comme un constat reflétant une réalité mais comme un point de départ pour une réflexion et une analyse des représentations.

2^{ème} étape : Elle consiste en un travail d'analyse de ces mots exprimés par la classe, les élèves en groupe sont invités à compter et classer les mots, puis à répondre à des questions telles que : , quelque chose vous surprend quand vous reprenez votre liste et le tableau que vous avez constitué ?, pouvez –vous en quelques lignes définir l' image du pays – en l'occurrence la France- ? Que pensez-vous de cette image ? Correspond –t-elle à l'image que vous vous faisiez de ce pays ?... Ce premier travail d'analyse et de classement doit permettre une première mise à distance des représentations exprimées-dans cette situation bien particulière qu'est l'élicitation de mots associées dans le cadre même d'une leçon par groupe.

3^{ème} étape : Restitution à l'ensemble de la classe des résultats des petits groupes et discussion en commun.

4^{ème} étape : Les élèves sont ensuite répartis en 3 groupes, chacun recevant un dossier permettant de travailler à partir des données différentes pour une approche essentiellement comparative. Le dossier est préparé préalablement, il se compose d'un texte qui débute par des questions. Pour notre travail nous allons reprendre les trois dossiers présentés par Pietro :

Dossier I : "Soi et les Autres" : comment les apprenants s'imaginent-ils la France par rapport à l'Algérie ?

A partir du texte "point de départ" qui commence par les mots suivants : *"qui sommes nous ? A cette éternelle question, nous répondons souvent par le détour et par la négative : en général, nous ne sommes pas en tout cas ce que les autres sont"*.

Les apprenants sont amenés à comparer leur réponses, puis à répondre aux questions suivantes " en comparant vos réponses, est- ce qu'il y a ne chose qui vous interroge, vous surprend ? ", ces questions vont ouvrir un débat -entre les apprenants- qui leur permettra de tirer des conclusions et surtout de voir les représentations qu'ils ont en commun ou en différent, les expliquer, les justifier

si possible. Chose qui permettra de modifier à la fois “pensées et comportements”.

Dossier II : “Point de vue sur le même objet “. Pour le cas de notre échantillon c’est la langue. Comment les apprenants perçoivent la langue française ?”

Le texte commence : “la réalité que je vois, que je vis, que je sens, est-elle la même pour tout le monde ? Comment les autres perçoivent –ils la langue française ? “

En se basant toujours sur le travail comparatif, les apprenants sont invités à expliquer les contrastes et les points communs qui tournent autour de la langue française et de son apprentissage.

Dossier III : “l’image que l’on se fait de la France, de ses habitants joue –t-elle un rôle dans l’apprentissage de sa langue ? “

Le troisième dossier vise la question de l’apprentissage des langues en relation avec les représentations, en particulier le français. Le texte d’introduction proposé s’articule autour de cette problématique : “*Comment apprend-on une langue ? Quelles sont les meilleures conditions d’apprentissage ? ...Apprendre une langue (...) c’est aussi une question de motivation et d’attitudes. Or celles-ci sont liées à l’histoire qu’une personne avec ses émotions, ses désirs, ses expériences passées, entretient avec la langue* “. A la suite des réponses, l’enseignant essaye de poser autre questions telles : n’est-ce –pas étonnant qu’une langue comme le français soit considérée comme difficile du simple fait qu’on évalue négativement la France ? Qu’en pensez – vous ? Comment peut-on expliquer cela ?”.

A partir des observations et des réflexions des apprenants sur les trois dossiers, le rôle de l’enseignant sera de :

- Réfléchir au rôle et à la place des images et des stéréotypes dans notre appréhension du monde ;
- Prendre conscience du fait que la langue peut être perçue de manière différente selon le point de départ de l’apprenant ;
- Réfléchir au rôle des images que l’on se fait d’un pays dans l’apprentissage des langues.

Cette étape constitue évidemment le moment clé d’une mise à distance et d’une relativisation de ses propres représentations et de ses propres modes de représentations.

5^{ème} étape : elle consiste en une synthèse en groupe –classe et clôt l'activité. Il y a des aspects problématiques qui peuvent faire leur émergence au cours des interactions liées à l'activité mettant en évidence les ambiguïtés constitutives d'un tel travail didactique sur les représentations :

- L'émergence de stéréotypes exprimés à l'égard de « cibles » qui dans l'activité joue un rôle secondaire.
- Le renforcement de certains stéréotypes proposés ;
- La justification de l'existence des stéréotypes.

4-5- L'implication didactique et pédagogique des représentations

L'étude et l'implication des représentations dans l'enseignement/apprentissage marquent l'acte pédagogique et ouvrent des perspectives didactiques et pédagogiques :

A- Didactique : Etre opérationnel en didactique exige de travailler sur les obstacles à l'accès aux connaissances à savoir les stéréotypes (voir chapitre 1) et l'ethnocentrisme qui est : « *la difficulté ou l'incapacité pour un groupe ou individu d'effectuer une décentration par rapport à son groupe culturel de référence* » (Abdallah-Preteuille)⁽¹⁾. L'étude des stéréotypes et de l'ethnocentrisme -dans un objectif pédagogique- permettra à l'enseignant de :

- Prendre en compte les filtres culturels des apprenants par lesquels toutes l'information sera perçue et assimilée.
- Transmettre un apprentissage de la reconnaissance de la centration dont tout apprenant est l'objet.
- Ouvrir la voie pour un enseignement de la décentration.

L'essentiel du processus d'apprentissage réside dans une reconnaissance de l'apprenant comme acteur. Donc le travail au niveau des représentations constitue une modalité d'application du principe de centration sur l'apprenant. La double dimension de la représentation, saisie cognitive du monde extérieur et processus dynamique entrant dans la composition du réseau des interactions, implique que l'action s'inscrive dans un double plan :

- Plan cognitif avec le travail sur les contenus des représentations.
- Plan psychosocial afin de prendre en compte les représentations en tant que mécanismes de défense, de justifications d'attitudes et de comportements.

⁽¹⁾ Abdallah-Preteuille M (1986), op.cit, pp52-53.

B- Pédagogique : La mise à plat des représentations en tant que saisie provisoire du monde est considérée comme une préalable à tout apport nouveau d'information c'est à dire en fait des nouvelles saisies provisoires. Dans cette perspective, le rôle du pédagogue est d'élaborer d'une part des situations favorisant l'émergence des représentations, d'autre part des outils d'analyse utilisables autant par les formés que les formateurs :

- L'outillage méthodologique constitué par les autres et hétéro-images présente un point d'ancrage possible de l'acte pédagogique : les images sont généralement transmises par la littérature, l'histoire, médias.
- Il s'agit de saisir et de comprendre la démarche de certains travaux pour essayer de l'appliquer à d'autres supports. Ces supports devant être choisis dans l'environnement immédiat de l'apprenant et en fonction des intérêts et des cursus scolaires (histoires drôles, dictons, proverbes, bandes dessinées.....).

Le problème essentiel réside dans la mise au point d'une méthodologie permettant de recueillir un corpus de représentations : l'enseignant peut s'appuyer sur les images réciproques stéréotypées. Il peut aussi construire facilement sa propre banque de donnée en s'appuyant sur un certains nombre de techniques dérivées de la psychologie sociale tel la technique du brain-storming qui consiste à fournir dans un temps donné les idées spontanées formées sur un pays, et tout exercice facilitant l'expression fera émergence des représentations.

Ces implications didactiques et pédagogique de l'analyse des représentations sont riches en potentialités éducatives, c'est dans cette jonction entre enseignement et éducation que se trouve la véritable innovation⁽¹⁾.

⁽¹⁾ Abdallah-Pretceille M (1986), idem

4-6- Conclusion

En guise de conclusion nous pouvons dire que 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. Les diverses fonctions remplies par les représentations sont engendrées par leur richesse, leur souplesse, et leur polyvalence. (Muller & Pierto, 2001) et ce n'est qu'à travers l'analyse des interactions que peuvent émerger les mouvements de construction, de destruction puis de reconstruction de l'enseignement.

Pour saisir les différentes facettes des représentations, il est souhaitable de proposer aux apprenants l'activité élaborée par Pietro avec des dossiers qui portent sur la langue française et son apprentissage. Elle qui va leur permettre de :

- Etre plus conscients de leurs représentations vis –à –vis de la langue et la culture.
- Réaliser que, parmi les représentations, certaines sont superficielles et stéréotypiques mais que leur transformation est possible.
- Acquérir des connaissances culturelles indispensables concernant le pays et la société de la langue cible.
- Relativiser leurs propres cultures avec celles de la langue afin de découvrir une cohérence dans les écarts repérés.
- Pouvoir acquérir un savoir socioculturel acquis lors de leur formation en langue.

Ainsi les apprenants 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.

Pour cela, il faut étudier les représentations à travers les "macro et micro contexte" qui réfèrent à tous les éléments qui entourent la situation d'apprentissage et l'influencent (Moore & Catellotti, 2002, p.20). Le niveau macro se charge des options curriculaires de l'enseignement de la langue, des orientations pédagogiques et les rapports entre la langue et la société dans la classe. Donc cela va de la société, à l'école, aux politiques scolaires. Le niveau micro se charge des activités de classe, des dynamiques attitudinales et des activités d'apprentissage mises en place. Le fait de rapprocher macro-micro

contextes permettra non seulement de construire un répertoire linguistique mais un répertoire de pratiques basé sur les représentations.

Donc enseigner une langue étrangère doit dépasser la vision instrumentale : la langue ne se limite pas à une compétence technique mais elle est un facteur fondamental de socialisation, de culturation et de développement. Avoir une réelle maîtrise d'une langue étrangère c'est avoir une compétence linguistique liée à une compétence socioculturelle et pragmatique. Il faut opter donc pour une approche équilibrée qui ne perdra de vue ni la dimension culturelle de la langue cible, ni celle de l'apprenant car c'est lui « *le détenteur, le dépositaire, le promoteur et le propageur d'un patrimoine culturel et linguistique tout en s'ouvrant sur l'autre* » (Aouadi,2002, p.07), et qu'entre la langue et la culture il y a un lien à trois pôles :

* La culture c'est l'histoire : pour le champ qui nous occupe, c'est la question du patrimoine culturel français, européen, mondial à travers les littératures. Il faut faire sa place à la littérature dans la didactique du français pour les supports de lectures à l'encontre d'une conception fonctionnalisée du français, pour la culture et pour l'examen d'un fonctionnement spécifique d'un langage

* La culture c'est la société : les phénomènes de société et la vie sociale toute entière passent à travers la multiplicité des discours publicitaires, politiques, administratifs ...etc. et des pratiques sémiotiques (images, TV, cinéma) :

« *Par où se reposer, en classe d'accueil comme en classe ordinaire c'est à dire hétérogène, le problème de la culture scolaire vis-à-vis des manifestations multiples des autres formes de socialité* », diversification nécessaire des textes et discours qui ne peut pas être sans principes sur le plan didactique même sur le plan des valeurs.

* La culture ce sont des habitus, les manières d'être dans la communication, le caractère culturel des règles de prise de paroles, des postures conversationnelles, des relations à l'écrit. A l'encontre des pseudo-évidences de la "clarté" française et d'un point de vue résolument culturaliste parfois soutenue en FLE qui insiste sur les étrangetés voire les incommensurabilités.

Signalons les diversités concernant les formes d'implicites, les connaissances partagées, les connotations qui marquent une langue et des discours dès lors que nous pouvons en saisir les aspects énonciatifs et pragmatiques.

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* ».

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.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette étude qui porte sur les représentations de la langue française chez les étudiants de première année licence français nous avons dégagé un certain nombre de conclusions :

Les représentations, une notion mise à jour il y a deux siècles, tente de construire une réalité compréhensible et commune à un groupe social. Ce mode de connaissances - à travers son caractère collectif et social- vise l'interprétation de l'environnement social. Grâce à leur dynamisme, les représentations ont pu s'infiltrer dans plusieurs domaines tel la sociolinguistiques et la didactique : leur ancrage en sociolinguistique apparaît à travers les comportements, les jugements, les préjugés, les stéréotypes, les attitudes (positives ou négatives) et le discours épilinguistique des locuteurs, comme il apparaît à travers le silence et le non dit. Sur le plan didactique, les représentations sont très tranchantes et décisives : elles constituent un facteur déterminant dans l'échec ou la réussite des apprenants.

En superposant l'aspect théorique sur l'échantillon choisi pour l'étude, nous avons tiré des conclusions à travers les réponses écrites et orales de nos informateurs :

1- Il y a un attachement et un engouement certain à la langue française véhiculés par des représentations positives au fonctionnement social de la langue et favorisés par le milieu familial : la langue ouvre plusieurs horizons de travail, de promotion et d'insertion sociale après les études, la langue est très utile parce qu'elle est le symbole de la réussite sociale et elle assure des débouchés tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays. Ce sentiment largement partagé confirme ce que nous avons posé comme première hypothèse dans notre problématique

2- Le second sentiment est celui de l'insatisfaction linguistique des apprenants : chacun vise un modèle situé en haut de l'échelle sociale (Présidents, écrivains, enseignants...). Certaines représentations stéréotypées ont révélé une insécurité linguistique où les apprenants déprécient leurs pratiques du français, ceci rejoint l'hypothèse de notre problématique qui se penche sur l'impact des stéréotypes qui entourent la langue, mais cela n'empêche que les représentations des apprenants mettent nettement en évidence des attitudes et des représentations positives à la langue et elles sont plus favorables à l'apprentissage du français.

3- Toute langue est étroitement liée à la culture et l'apprentissage d'une langue comporte forcément une dimension culturelle. Nous avons également noté que dans une dimension pédagogique, il nous semble opportun de faire des représentations un élément essentiel dans l'acte d'enseignement afin d'améliorer les performances pédagogiques, elles doivent être élucidées et travaillées afin de renforcer l'efficacité didactique. Une synergie des représentations de la langue et la culture cible et celles de l'apprenants pourra faciliter l'apprentissage, permettra éventuellement d'avoir des résultats positifs le long du cursus universitaire comme elle permettra aux apprenants d'échapper à un certain déterminisme. Ce troisième constat répond à notre questionnement sur l'impact des représentations sur la réussite/échec à l'université.

Si nous supposons que les apprenants optent pour une licence de langue en France, trouverons –nous les mêmes représentations? Vont-elles changer ou pas ? Deviendront –elles plus stéréotypées face à l'image de la parabole ? Une étude longitudinale réalisée sur plusieurs années au niveau des universités françaises apporterait sans doute des éléments de réponses.

En somme, nous pouvons dire que notre étude est partie du social, s'est penchée sur la sociolinguistique et la didactique avant de déboucher sur le pédagogique. Tout ça pour dire que le champ des représentations est un champ de recherche fécond et très large qui s'étend des dimensions affectives et des comportements socio-langagiers aux processus cognitifs. il couvre les phénomènes liés à la motivation vis-à-vis des langues et leurs cultures à travers les attitudes.

Ce que nous suggérons aux chercheurs et aux spécialistes de faire, c'est d'écarter les brumes de blocages, d'éclaircir les zones de résistances pour une meilleure acquisition de la langue, de permettre aux étudiants de prendre conscience qu'ils doivent changer et s'ouvrir sur l'autre pour apprendre et qu'ils peuvent changer en apprenant.

Bibliographie

& - OUVRAGES

- ABDELLAH PRETCEILLE M, Anthropologie culturelle de la France : Pour une compétence culturelle et vers une didactique des cultures, Maîtrise de F.L.E –400, Université Stendhal –Grenoble III, Grenoble.
- BARIDITH, (1980), L'Analyse de contenu, Paris, PUF, Le Psychologue.
- BENVENISTE C-B & alu (1990), Le français parlé : étude grammaticale, Paris. CNRS.
- BEAUD M (1999), L'art de la thèse, comment préparer, rédiger une thèse de doctorat, de magister ou un mémoire de fin de licence, Alger, Casbah éditions.
- BOURDIEU P (1982), Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques, Paris, Fayard.
- BOURHIS R-Y & LEYENS J-P (Ed.) (1994), Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes. Sciences humaines, Liège, Mardaga.
- FUCHS C & ROBERTS S (1997), Diversité des langues et représentations cognitives, Paris, OPHRYS.
- GADET F (1997), Le français ordinaire, Paris, l'Harmattan, 2^{ème} édition.
- GUMPERZ J-J (1989), Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative, Paris, l'Harmattan.
- LEDEGEN G(2000), Le bon français, les étudiants et la norme linguistique, Paris, l'Harmattan.
- MELLIANI F (2000), La langue du quartier, appropriation de l'espace et identités urbaines chez des jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise, Paris, l'Harmattan.
- MOLINER P, (1996), Images et représentations sociales : De la théorie des représentations à l'étude des images, Grenoble,PUG.
- MOORE D (coor.) (2001), Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes. Collection Essais, CREDIF. Paris, Didier.

- MOREAU M-L (1997), Sociolinguistique : concepts de base, Sprimont, Mardaga.
- MOSCOVICI S (1990), Psychologie Sociale, Paris, PUF.
- PREINSWERK & PERROT (1975), Ethnocentrisme et Histoire, Paris, Anthropos.
- POTTIER B (2000), Représentations mentales et catégorisations linguistiques, Paris, Peeters Editions.
- ROBILLARD D & BENIAMINO M (Dir.) (1996) : Le français dans l'espace francophone, tome 1 et 2, Paris, Honoré Champion.
- ROUQUETTE M-L, RATEAU P, (1999), Introduction à l'étude des représentations sociales, Grenoble, PUG, Psychologie Plus.
- SINGY P (1996), l'Image du français en suisse Romande, une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud. Collection Sémantiques, Paris, l'Harmattan.
- TALEB-IBRAHIMI K (1997), Les Algériens et leur(s) langue(s), Alger, El Hikma Editions.
- THAALBI B-M (2000), l'Identité au Maghreb : l'Errance, Alger, Casbah Editions.
- TRITTER J-L (1999), l'Histoire de la langue française, Tours, Ellipses.
- VINSENNEAU G, (1999), Inégalité sociale et procédés identitaires, Paris, Armand Colin
- ZARATE G (1993), Représentations de l'étranger et didactique des langues. CREDIF, collection Essais, Paris, Didier.
- ZARATE G (Dir.) (2001), Langues, Xénophobie, Xénophilie dans une Europe multiculturelle. Ministère Français de l'Education Nationale.

& - ARTICLES

- Adamou E, de la stabilité de l'imaginaire linguistique. *Langage et Société* n°99 (Mars 2002). Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- Bailly S, identité sexuelle et communication, *Le Français dans le Monde* (2001) : Oralité, variabilité et apprentissage, numéro spécial, Paris, CLE.
- Bayzon-Fradet D & Chiss J-L (Dir.), (1997), *Enseigner le français en classe hétérogène*. Collection Perspectives didactiques, Paris, Nathan.
- Bertoletti, Nous, vous, ils, ... Stéréotypes identitaires et compétences interculturelles. *Pratique et culture de la classe, Le Français dans le Monde* (Août /Septembre 1997) n°291. CLE.
- Billiez J(Dir.) (1998), *De la Didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, CDL, Grenoble, LIDILEM Grenoble III.
- Billiez J (1995), *Les Français et les langues romanes : Analyse des représentations*, GALATEA, Actes de Naples.
- Billiez J & Simon D-L (Coor.) (1998), *Alternance des langues : enjeux socioculturels et identitaire*, LIDIL n° 18, Grenoble, LIDILEM Grenoble III.
- Boyer H & Peytard J (Dir.), *Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques*, *Langue Française* n° 85 (Février 1990), Paris, Larousse.
- Boyer H (1991), *Langues en conflits. Etudes Sociolinguistiques, Logiques Sociales*. Paris, l'Harmattan.
- Boyer H, *Le petit écran et représentations collectives. Réflexions/Médias, le Français dans le Monde* (Janvier 1989) n°222.
- Bres J & Détrie C, *L'interpellation des stéréotypes ethniques et sociaux. Le Français dans le Monde* (Juillet 1996), *Le discours : enjeux et perspectives*, Paris, CLE.
- Canut C, *Subjectivité, imaginaires et fantasmes des langues : la mise en discours épilinguistique. Langage et Société* (Septembre 2000) n° 93. Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- Cherrad Benchebra Y, *Multilinguisme et pratiques linguistiques en Algérie : les représentations normatives du français*, *Sciences Humaine* (1999). Université de Constantine.

- Cherrad Benchebra Y, Les Algériens et leurs rapports avec les langues. LENGAS (1989) Langues et Valeurs : Afrique, Pays Basque, Algérie, n° 26.
- Gaouaou M, Représentations et normes sociolinguistiques des professeurs de français à Batna. Insaniyat, Langues et Société, n° 17-18 (Volume VI, 2, 3) Mai – Décembre 2002, Oran, CRASC.
- Lira M, Les représentations de la langue construites en langue maternelle et les transferts en langue étrangère. ELA (janv. -Mars 2001), n° 121. Paris, Didier Erudition.
- Mariagrazia M (Coor.), Stéréotypes et alentours, ELA n° 107 (Juillet – septembre 1997) Paris, Didier Erudition.
- Matthey M, Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative. ELA (oct. –déc. 2000), n° 120. Paris, Didier Erudition.
- Mekkaoui F/Z, Les stratégies discursives des étudiants et l'utilisation du français. Insaniyat, Langues et Société, n° 17-18 (Volume VI,2,3,) Mai – Décembre 2002, Oran, CRASC.
- Miliani M, Le français dans les écrits des lycéens : langue étrangère ou sabir ?. Insaniyat, Langues et Société, n° 17-18 (Volume VI,2,3,) Mai –Décembre 2002, Oran, CRASC.
- Morsely D, Attitudes et représentations linguistiques. La Linguistique (1990), Linguistique et « facteurs externes » ?, Volume 26, Fascicule 02, Paris, PUF.
- Nony J-C, Etude de quelques représentations de la langue écrites en CM2. Le Français dans le Monde (1998), n°124. CLE.
- Pellonique –Faré L (Dir.), L'identité Culturelle, Collection Essais, CREDIF, Paris, Didier.
- Psychologie & Education (1998), n°33, AFPS.
- Py B (Ed.) (2000), Analyse conversationnelle et représentations sociales, Unité et diversité de l'image du bilinguisme. TRANEL n° 32, Neuchâtel.
- Rimbert E, Les étudiants Américains : Image, statut et désir de la langue française, Le Français dans le Monde (Juillet 1995), La didactique au quotidien, numéro spécial. CLE.

- Verrier J, Cinq questions sur l'enseignement du FLE en milieu scolaire. Point de vue enseignement. *Le Français dans le Monde*, n°291. CLE.

- Zaboot T, le switching, stratégie communicative au service de locuteur(s) multilingue(s). *Sciences Humaines*, Décembre 2001, n° 16, pp59-65.

& - JOURNAUX

- Boudiaf A.R : "Francophonie, le butin ", *Le Quotidien d'Oran*, Le 09/12/2002, Opinion, p.7.

- Benzerari A : "Quelle place pour les langues étrangères dans notre système éducatif ?" *Le Quotidien d'Oran*, Le 30/07/2002, Débat, p.6.

- Maalouf A : "Nos langues et nous", *Le Quotidien d'Oran*, Le 24/10/2002, l'Actualité autrement vue, p.14.

- Moatassim A : "Francophonie- Monde arabe : un dialogue est-il possible ?", *Le Quotidien d'Oran*, Le 13 et 14/11/2002, Culture, pp.14 –24.

- Tehami A : "la langue est-elles un fondement de souveraineté ou un instrument de communication pour le progrès et la science ?" *Le Quotidien d'Oran*, Le 27/11/2002, Opinion, p.8.

- Teranifi M.A : "L'enseignement du français en Algérie, vers de nouvelles perspectives et de professionnalisation", *Le Quotidien d'Oran*, Le 28/01/2003, Débat, p.7.

& - Mémoires

- Afonseca Martin A-F (2001), La situation sociolinguistique du Cap Vert et les représentations sociales du français en milieu lycéen capverdien. Mémoire de DEA Université Stendhal Grenoble III.
- Boccheciampe I (2002), Usages et fonctions du Corse dans le parler des jeunes de la région Bastiaise (Tome 1). TER de Maîtrise du langage. Université Stendhal. Grenoble III.
- Boutine AKISSI B (2002), Description de la variation : Etude transformationnelle des phrases du français de Cote D'Ivoire. Doctorat en Sciences du langage. Université Stendhal Grenoble III.
- Grappin F (2002), La dénomination des langues et ses enjeux à Mostar (Bosnie –Herzégovine). TER des Sciences du langage. Université Stendhal Grenoble III.
- Moore D (2003), Plurilinguisme et Ecole, Représentations et dynamisme d'apprentissage (volume 1), synthèse de l'activité de recherche. Université Stendhal Grenoble III .
- Rey-Dorene A (1998), les représentations des usages et de l'appropriation du français et du portugais au sein des couples mixtes Franco-portugais vivant en France. TER des Sciences du langage, Université Stendhal Grenoble III.
- Rinck F (2001), Questionnement didactique de la langue, de ses normes à ses variations. TER des Sciences du langage. Université Stendhal Grenoble III.

LES SITES INTERNET

- Ait –Sahlia Amina (dir.) : La langue française en Algérie : enquête sur les pratiques et les représentations du français chez les jeunes algériens scolarisés dans le cycle primaire : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/operatio/aitsah-p.html>

- Baribeau Collette & Lebrun Monique : Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec : http://www.uqac.quebec.ca/~flabelle/socio/Baribeau_c_Lebrun_m.pdf

- Bautier Elizabeth, Enfants de migrants, langue(s) et apprentissage(s), Université de Paris III : <http://www.cndp.fr/RevueVEI/83/MigFo83-6.htm>

- Beacco J-C : Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignement/apprentissage de langues, in Le Français dans le Monde : Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones. Juillet 2001, n°322. <http://www.fdlm.org/fle/articles/>

- Beal Christine (Mai 2002) : Comment prendre en compte le rôle des préjugés et stéréotypes des l'analyse du malentendu interculturel ; Université de Montpellier 3 ; in Marge Linguistiques : http://marg.Ing6.free.fr/documents/doc0070_beal_c/doc0070.pdf

- Belhendouz Halima : Minorités culturelles, rapport au savoir dans l'école française et impact de l'héritage colonial : Actes du VIII congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Université de Genève 24- 28 septembre 2001 : <http://www.unige.ch/ch/fapse/SSE/group/aric>

- Billiez Jacqueline (1994) : les Français et les langues romanes : analyse des représentations : <http://www.u-grenoble3.fr/galatea/bj1991.htm>

- Bothorel –Witz Arlette (2000) Les langues en Alsace.DiversCité Langues : <http://www.teluq.quebec.ca/diverscite>

- Boucher K (1998), Approche des représentations sociolinguistiques dans un groupe de jeunes Librevillois, université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle. <http://www.univ-paris3.fr/>

- Boudreau A (1992), Le rapport que de jeunes Acadiens et Acadiennes entretiennent avec leur langue et avec langue, université de Moncton, in Egalité n° 30 :<http://www.umoncton.ca/egalite/boudreau.htm>

- Boureaud Peggy : les hétéro stéréotypes à travers l'assistant. Maîtrise du FLE (1999/2000),

<http://www.trentu.ca/frenchstudies/fr460/program2000/memoire1.htm>

-Brasseur Patrice : le français dans l'espace francophone : langues et représentations, Laboratoire de Linguistique. Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse : <http://www.linguistique.univ-avignon.fr/labo-axe2.htm>

-Cahier Christelle : Préjugés, stéréotypes et représentations interculturelles dans la gestion des apprentissages des langues vivantes. Maîtrise du FLE :

<http://www.trentu.ca/frenchstudies/fr460/program2000/memoire2.htm>

-Cain Albane : Apprendre des langues, médiations culturelles et formation à la dimension européenne : Usage du patrimoine et appropriation d'une culture étrangère. Etude de cas. In Observatoire Européen des innovations en éducation et en formation (juin 1998) : Synthèse Théoriques Politiques Nationales..

http://www.inrp.fr/Acces/Innova/Savoirs_nouveaux/Syntheses_Theoriques/Syntheses_Theoriques_pagetotale.htm

-Caitucoli C (1999) : L'hétérogénéité linguistique des élèves et des étudiants dans l'Académie de Rouen : répertoires, pratiques, représentations :

<http://www.inrp.fr/cncre/pdf/Caitucoli.pdf>

-Calvet J-L (2000), Langue et développement : Agir sur les représentations ?. Etudes de Sociolinguística (1) pp183-190 :

http://www.webs.unigo.es/ssl/eds/Docs/Eds_Voll_1/Eds_1-1_Calvet.pdf

-Castelotti & Moore (2002), Représentations sociales des langues et enseignements. Conseil de l'Europe – Strasbourg :

http://www.coe.int/T/F/Coop%.E9rationculturelle/education/langues/Politiques_lings/Activ%.E9s.en_mate%E8re_de_politique/Etudes/CastelottiMooreFR.pdf

-Crutzen D, (1998), La dissonance cognitive : quelques pistes pour l'enseignement du français en contexte multiculturel, in La Revue de l'AFL n° 62, p49 : http://www.lecture.org/Actes/A1_62/A162P49.html

-Dérone S (1998), Représentation de l'autre et stéréotypes dans le cadre d'un apprentissage interculturel : <http://www.bonjour.org.uk/staffroom/default.htm>

-Dumont P(Dir.), Atelier : Représentations linguistiques : la coexistence des langues dans l'espace francophone : <http://www.bibliotheque-refer.org/Livres5/II54.pdf>

-Ecalte Jean, L'implicite relationnel dans la relation éducative. In la Revue Pédagogique (1998) n°122 : L'école : un monde subjectif de représentations entrecroisées. Opedu31 MP TRINQUIER Représentations.

-Favre Danièle & Reynaud Christian : Des représentations obstacles à prendre en compte dans la formation aux métiers de l'enseignement ; in ACELF, volume XXVII, n°2 (2000) <http://www.acef.ca/rvue/xxvii-2/articles/html>

-Fermi Patrick (2001): La notion de représentations culturelles : <http://patrick.femi.free.fr/concepts.htm>

-Fleig-Hamm Christiane, La francophonie dans les manuels de français langue seconde : apports et limites. In Canadian Modern Language Review – Volume 54, n°4 (juin 1998) : <http://www.utpjournals.com/jour.ihtml?p=cmlr.html>

-Groult Noëlle (octobre 2000), "Apprendre une langue ? C'est ...bon...euh, enfin". « Comment détecter puis travailler les représentations des apprenants de langue étrangère en apprentissage auto-dirigé ? ». Université Nationale Autonome du Mexique. In la Confédération française pour le développement de la linguistique appliquée : <http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/cofdela.htm>

-Groux Dominique, Lutter contre l'échec scolaire pour l'apprentissage précoce des langues : l'école primaire franco-arabe de l'école de la rue de Tanger, Paris 19^{ème}. Etude de cas. In Observatoire Européen des innovations en éducation et en formation (juin 1998) http://www.inrp.fr/Access/Innova/Savoirs_nouveaux/Etudes_de_cas/apprentissage/apprentissage.htm

-Güven Ugur (1999), L'image de l'étranger dans les études culturelles. Echanges interculturels-processus transculturels et études culturelles. In Etudes Culturelles Internationales. Izmir. <http://www.inst.at/studies/Sektions07.htm>

-Insaniyat n°17-18 (Mai –Décembre 2002) : <http://www.crasc.org/publicat/insaniyat/ins1718/somm1718.htm>

- Jerad Nabiha : Le plurilinguisme au Maghreb et ses effets en France. Statut et fonctions des langues (Université de Tunis) : <http://www.ilboleroDiravel.org/catalogo.htm>

-Lajarrige Frédéric, Pédagogie- écoles primaires- l'enseignement de l'allemand à l'école primaire :

<http://www.ac-nantes.fr/peda/disc/IV/allemand/porf/pedago/primaire.htm>

-La Norme : <http://www.cfwb.be/franca/pg018.htm>

-La Perception Sociale : <http://perso.wanadoo.fr/alexandre.g/htm>

-La Représentation : <http://www.cfwb.be/franca/pg022.htm>

- Le CEDIP, La Communication : Pédagogie et Mode d'apprentissage
<http://www.3ct.com/ridf/construire/construire/htm>

-Les Représentations Sociales : <http://www.serpsy.org/socio/socio/html>

-Lessard Claude & Tardif Maurice : les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante ; in ACELF (2001), volume XXIX, n°1 :
<http://www.acef.ca/rvue/xxix-1/articles/html>

-Les Lettres en Polynésie Française : Lettres Océanes : Culture (octobre 2003) :
<http://www.itreva.pf/discipline/lettres/form/docc232.htm>

-Locher U& alu : Conscience linguistique des jeunes Québécois :
<http://www.clf.gov.ca/Publication/pub.html>

-MAITRE de PEMBROKE Emmanuelle (octobre 2000), Les Composantes Culturelles dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. In Les revues Pédagogiques de la Mission Laïque Française n°40. Connaissance du français.
<http://mission-laique.asso.fr/enseignants/pdf/franc40/cf40p25.pdf>

-Perrenoud Philippe : l'échec scolaire vous dérange ? Il y a peut-être quelque chose à faire ; in La Pédagogie à l'école des différences. Paris, ESF,1995 :
http://www.unige.ch/fapse/SSE/groupe/life/livres/Perreunoud_R1995_A.html

-Porlier J-C :Représentations stéréotypées sue le travail, l'éducation et la formation. INETOP, Paris : http://ospzd.ise.ro/Modules/13htm#Toc_528385027

-Porpette Chantal (1997) : Le discours oral : des représentations à la réalité :
<http://lesla.unv-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-192.pdf>

-Remysen W, L'insécurité linguistique des Québécois :
<http://www.canadastudies.be/studies.htm>

- Représentations : <http://www.francoidentitaire.ca/ontario/repr/reprecor3.htm>

- Résumé de l'entretien avec Madame X, enseignante au Lycée Technique Joseph Bech de Grevenmacher (Luxembourg) (12 JUIN 2002) :
<http://www.deuxiemechance.lu/textes/x-LTJB.html>

- Rézeau Joseph : Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia : Résultats d'une enquête en contexte universitaire ; in ALSIC vol 2 n°1 (juin 1999) pp27 – 49 : <http://alsic.u-strasbg.fr/Num3/rezeau2/default.htm>

- Stergiou Amarilys : Du poids des représentations dans l'apprentissage des langues et des implications didactiques dans le domaine de la formation des enseignants. Journée GEPED, le 9 Décembre2000 : <http://univ-pau.fr/geped/stergiou.html>

-Tupin (10/04/2003), Sociologie des pratiques d'enseignements (cours n°1) : Avant : inégalité d'accès.....Après : inégalité de réussite. In Forum Etudiant. Ile de la Réunion : http://forum.reunion.frce.fr/sociologie_des_pratiques_d_enseignement.htm

RESUME

L'Homme s'est posé plusieurs questions sur sa relation avec le monde extérieur, sur sa façon de comprendre et de conceptualiser les phénomènes qui l'entourent. La réponse à ses interrogations résidait dans la transformation de ses pensées en langage.

Etant l'une de ses spécificités par rapport au monde extralinguistique, la langue joue un rôle important dans la communication, la perception et la traduction de ses impressions. Ce fait social a été et demeure le point de mire de plusieurs sciences sociales et sciences cognitivistes.

En sociolinguistique, la langue est l'objet de plusieurs représentations et attitudes qui émergent pendant la communication et exigent de la sorte une compétence à représenter les objets du monde lors d'une construction discursive.

En Algérie, plusieurs langues figurent en pratique, entre autre le français, Ce butin qui a servi comme vecteur du message colonial pendant l'occupation française, devient une langue de savoir et un moyen d'acquisition de connaissances dans plusieurs domaines. Le rapport des locuteurs algériens avec le français est tributaire en partie du contexte social et culturel et des représentations qu'ils ont de cette langue.

La présente étude s'est attachée à analyser les représentations de la langue française chez les étudiants de première année licence de français à l'université de Constantine, qui, tout comme les autres étudiants, ne sont pas des boites vides, mais ils font fonctionner toutes les connaissances construites et les impressions véhiculées de façon consciente ou inconsciente du milieu dans lequel ils évoluent. De ce fait, toute représentations de la langue va faire son apparition d'une façon ou d'une autre et influencer de manière positive ou négative leur cursus universitaire.

Mots clés : représentations sociales, représentations linguistiques, langue française, étudiants de première année universitaire, attitudes positives, attitudes négatives, activité didactique, réussite, échec.

الملخص

تساءل الإنسان حول علاقته بالعالم الخارجي. حول الطريقة التي تساعد على فهم الظواهر المحيطة به والإجابة لكل هذه التساؤلات كانت تحويل الأفكار إلى كلام.

تلعب اللغة دورا هاما في ترجمة الأحاسيس وانطباعات الإنسان، كونها خاصة من خصوصياته بالنسبة للعالم الغير لساني، الشيء الذي جعلها تستقطب عددا كبيرا من الأعمال و البحوث في عدة علوم اجتماعية و معرفية.

في علم اللسانيات الاجتماعية, تعتبر اللغة موضوعا لعدة تصورات و مواقف تبرز عند المحادثة و تستلزم كفاءة لتمثيل و الأشياء في تراكيب كلامية.

تستعمل في الجزائر عدة لغات منها الفرنسية، هذه الغنيمة التي خدمت الاستعمار في فترة الاحتلال أصبحت وسيلة لاكتساب العلوم و المعارف في عدة ميادين. علاقة المتحدثين الجزائريين مع اللغة الفرنسية ناتج عن المضمون الاجتماعي و الثقافي من جهة و إلى التصورات المحيطة باللغة.

تختص هذه الدراسة بتحليل تصورات طلبة السنة الأولى جامعي -ليسانس فرنسية- بجامعة قسنطينة, ككل الطلبة، هذه الفئة ليست "علب فارغة"، بل تستعمل جميع المعارف و الانطباعات -بصفة واعية أو لا، من الوسط الذي ينشئون فيه، و بالتالي ك التصورات الخاصة باللغة الفرنسية ستظهر بصفة أو بأخرى و ستؤثر إيجابا أو سلبا على الدراسة الجامعية.

الكلمات الكاشفة: التصورات الاجتماعية، التصورات اللسانية، اللغة الفرنسية، طلبة الأولى جامعي، موقف إيجابي، الموقف السلبي، اللأمن اللغوي، النشاط التعليمي، الأثر البيداغوجي، النجاح، الإخفاق.

Summary

The Man put several questions about his relation with the external world, about his way of including/understanding and of conceptualizing the phenomena which surround it. The response to its interrogations lay in the transformation of its thoughts into language.

Being one of its specificities compared to the extra linguistic world, the language plays a significant role in the communication, the perception and the translation of its impressions.

This social fact was and remains the point of test card of several social sciences and sciences cognitivists.

Into sociolinguistic, the language is the purpose of several representations and attitudes which emergent during the communication and require kind a competence to represent the purposes of the world during a discursive construction.

In Algeria, several languages appear in practice, amongst other things French, These spoils which were useful like vector of the colonial message during the French occupation, become a language of knowing and a means of acquisition of knowledge in several fields. The report/ratio of the Algerian speakers with French is tributary partly of the social and cultural context and the representations which they have of this language.

The present study attempted to analyze the representations of the French language in the first-year students of graduation of French at the university of Constantine, who, just like the other students, are not limp empty, but they make function all built knowledge and the conveyed impressions in a way conscious or unconscious of the environment in which they evolve. So any representations of the language will make its appearance of a way or another and will influence in a positive or negative way their university course.

Key words: social representations, linguistic representations, French language, first-year Students University, positive attitudes, negative attitudes, didactic activity, success, failure.